



**HAL**  
open science

# Analyse didactique clinique de pratiques enseignantes auprès d'élèves en situation de handicap mental : étude de cas rapprochés de quatre enseignants spécialisés en Tunisie

Hanene Lengliz

## ► To cite this version:

Hanene Lengliz. Analyse didactique clinique de pratiques enseignantes auprès d'élèves en situation de handicap mental : étude de cas rapprochés de quatre enseignants spécialisés en Tunisie. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2016. Français. NNT : 2016TOU20096 . tel-01906441

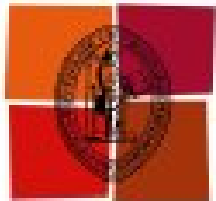
**HAL Id: tel-01906441**

**<https://theses.hal.science/tel-01906441>**

Submitted on 26 Oct 2018

**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

# THESE

En vue de l'obtention du :  
**DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE**

Délicré par l'université de Toulouse, Jean Jaurès

*Spécialité*

*Sciences de l'éducation*

*Présentée et soutenue par :*

**Lengliz Hanene**

Le 17/11/2016

---

**ANALYSE DIDACTIQUE CLINIQUE DE PRATIQUES  
ENSEIGNANTES AUPRÈS D'ÉLÈVES EN SITUATION  
DE HANDICAP MENTAL**

*Etude de cas rapprochés de quatre enseignants spécialisés en Tunisie*

---

## TOME I

**Ecole doctorale**

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

**Unité de recherche**

UMR-EFTS – MA 122 – Université de Toulouse

**Directrice de Thèse**

Carnus Marie France, Professeure des universités, Université de Toulouse 2

### Jury :

Riadh Ben Rejeb	Professeur	Faculté des Sciences Humaines Tunis
André Terrisse	Professeur émérite	Université Toulouse Jean Jaurès
Denis Loizon	Maître de conférence	Université de Bourgogne
Pablo Buznic	Maître de conférence	Université de Caen
Emmanuelle Brossais	Maître de conférence	Université Toulouse Jean Jaurès
Marie-France Carnus	Professeure	Université Toulouse Jean Jaurès



## REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de thèse, Marie France Carnus pour m'avoir accueilli dans son équipe et encadré durant toutes ces années. Elle m'a accordé sa confiance du début à la fin en m'inculquant le plaisir de la recherche et en me faisant part de son savoir. Sans sa confiance, je n'aurais pas trouvé le courage de mener à terme ce travail. Qu'elle trouve ici l'expression de toute ma reconnaissance, de ma profonde admiration et de ma respectueuse considération.

Je tiens également à exprimer ma vive gratitude et mon profond remerciement aux professeurs André Terrisse et Riadh Ben Rejeb, à Emmanuelle Brossais, Pablo Buznic, Denis Loizon pour m'avoir fait l'honneur de faire partie des membres du jury.

Je remercie très sincèrement les enseignants Ramzi, Mohsen, Mohamed et Seif qui m'ont accueilli dans leurs classes et ont donné de leur temps pour les différents entretiens et ont accepté d'être filmés, et sans lesquels ce travail n'existerait pas. Merci pour leur coopération

Ces remerciements seraient bien incomplets si ma famille n'y était associée. Merci donc à mon époux Lassaad pour sa patience et son encouragement, à mes deux anges Meriem et Melek, prunelles de mes yeux, ma mère, mon père qui ont tant voulu cette thèse, à mes beaux-parents. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma sincère reconnaissance. Cette thèse leur est dédiée en reconnaissance des efforts et des sacrifices consentis durant toutes ces années.

Une pensée particulière à tous mes ami(e)s et particulièrement à Lamia et Olfa Turki, Monia Gueddich, Sinda Ayechi et Bilel Larnaout pour leur précieux soutien tout au long de ce travail.

Pour la famille Ben Ahmed et plus particulièrement oncle Ali et « tata Ratiba » pour leur accueil à Toulouse, leur générosité et leur soutien tout le long de mon parcours doctoral. Qu'ils soient assurés de mon affection.

Enfin, à tous ceux dont le nom m'échappe à cet instant et que je regretterai de n'avoir pas cités, tous mes remerciements.

# SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1: REFLEXIONS PRELIMINAIRES OPTIONS CONCEPTUELLES ET METHODOLOGIQUES .....	8
CHAPITRE 2 LES ANALYSES PREALABLES .....	78
CHAPITRE 3 CONCEPTION DE L'INGENIERIE DIDACTIQUE COOPERATIVE ET ANALYSE A <i>PRIORI</i> .....	158
CHAPITRE 4 LA MISE A L'EPREUVE .....	212
CHAPITRE 5 LES ANALYSES A <i>POSTERIORI</i> ET VALIDATION INTERNE .....	224
CONCLUSION GENERALE.....	329
BIBLIOGRAPHIE.....	343

# SIGLES ET ABREVIATIONS

**APS** : activités physique et sportives

**APA** : activités physiques adaptées

**MID** : méthodologie d'ingénierie didactique

**MIDC** : méthodologie d'ingénierie didactique coopérative

**CE** : contenus d'enseignement

**E/A** : enseignement apprentissage

**IPH** : institut supérieur de la promotion du handicap

**DA** : décision avec adéquation entre le projet de l'enseignant et le fonctionnement didactique

**DC** : décision en continuité avec la décision pro interactive

**DI** : décision avec inadéquation entre le projet de l'enseignant et le fonctionnement didactique

**DR** : décision interactive en rupture avec la décision pro interactive

**ODPT** : ostension directe physique totale

**ODPP** : ostension directe physique partielle

**OPPT** : ostension physique privée totale

**OPPP** : ostension physique privée partielle

**OVD** : ostension verbale directe

**OGS** : ostension gestuelle symbolique

**OVI** : ostension verbale indirecte

**DI** : distance intime

**DPC** : distance personnelle de conversation

**DSI** : distance sociale d'interaction

**DP** : distance publique

**VS** : vocabulaire spécifique

**RAM** : registre analogique métaphorique

**RAF** : registre analogique familial

# INTRODUCTION

*« Le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous un masque. [...] si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir. »*

G. Brousseau

*« Tout ce qui peut être dit peut être dit clairement ; et ce dont on ne peut parler, il faut le passer sous silence »*

L. Wittgenstein

## **ORIGINES ET ITINERAIRE DE LA RECHERCHE : LE DEJA-LA DE LA CHERCHEURE**

Mon intérêt pour la recherche remonte certainement à ma petite enfance. Issue d'une famille d'enseignants j'étais imprégnée par le concept d'enseignement/apprentissage. J'avais un père enseignant d'EPS et entraîneur de volley-ball. Mes parents m'ont mis dès le plus jeune âge, en contact avec le milieu du sport et de sa pratique. J'étais volleyeuse dès l'âge de 12 ans et membre d'équipe nationale dès l'âge de 16 ans. Le goût de la pratique sportive a commencé à se développer en moi petit à petit, j'ai fait des sacrifices pour préserver un niveau de pratique de haut niveau. Ce goût et ce plaisir de pratique a bien évidemment encadré mon adolescence en premier lieu et ensuite a tracé ma vie professionnelle. Ainsi, j'ai poursuivi après mon bac des études supérieures dans l'institut de sport et de l'éducation physique à Ksar-Said ce qui m'a permis d'enrichir et de découvrir plusieurs formes et plusieurs champs de pratiques physiques.

La formation que j'ai eue en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) m'a permis d'avoir un autre regard de spécialiste cette fois sur la pratique physique en général et sur l'enseignement de l'éducation physique en particulier. Plusieurs questionnements ont commencé à émerger dès mon premier contact à la profession d'éducation physique pendant mon stage pédagogique. C'est là que l'on commence à avoir un contact réel avec les élèves, où on commence à réfléchir sur les contenus d'enseignement, sur les stratégies et les méthodes d'enseignement adéquates, les problèmes rencontrés sur le lieu de stage, la rencontre inévitable avec le conseiller pédagogique, etc. Tout cela a suscité mon envie pour la recherche en général et pour la meilleure compréhension de la pratique enseignante en particulier.

Ma première expérience avec la recherche commence avec le mémoire de fin d'études supérieures intitulé « **quels styles d'enseignement pour une meilleure activité de l'élève** ». C'était en l'année 2000, on cherchait par une centration et une entrée plutôt sur l'élève, le style d'enseignement qui pourrait lui être « efficace » au regard de son profil d'apprentissage.

Ensuite, j'ai poursuivi mes études en master avec la spécialité didactique, éducation, motricité et j'ai eu mon diplôme en l'année 2007 avec un mémoire qui



s'intitule : « **Des représentations enseignants/enseignés en EPS aux jeux des attentes** ». C'était presque évident de choisir ce thème, parce qu'après les années passées sur le terrain, j'avais à l'époque 7 ans d'expérience, et je m'étais aperçue que la relation éducative ne fonctionne pas en « vase clos », c'est-à-dire qu'elle ne prend pas seulement en compte la relation ternaire et systémique : savoirs, enseignant, enseigné, mais qu'elle englobe entre autre des concepts cachés qui peuvent intervenir dans l'interaction didactique comme les représentations les conceptions etc.

Toujours avec la même envie d'aller jusqu'au bout, d'élargir et même de dépasser mes investigations de recherche, j'ai eu la chance en 2008 d'être recrutée comme formatrice à l'ISSEP Ksar – Said et d'y enseigner ma spécialité (le volley-ball). Parallèlement je faisais de la supervision pédagogique, c'est-à-dire je faisais de l'encadrement pour les stagiaires ressortissants qui doivent valider leur stage avant d'avoir leur diplôme. Cette expérience m'a donné la possibilité de voir les choses autrement, j'avais des sujets enseignants stagiaires, des caractères différents, des compétences différentes, des logiques différentes etc. Ainsi, je peux dire que ce n'est pas un hasard d'oser un thème de thèse avec une orientation didactique clinique car c'est aussi pour avoir d'autres réponses et pourquoi pas d'autres explications sur les phénomènes didactiques. L'intitulé de la thèse est : « **analyse didactique clinique de pratiques enseignantes spécialisées auprès d'élèves présentant un handicap mental en Tunisie. Étude de cas rapprochés de quatre enseignants spécialisés en Tunisie** ». Cette recherche se situe dans une visée descriptive, compréhensive et stratégique (van der Maren, 1995) des phénomènes didactiques interactifs afin d'apporter des connaissances sur le fonctionnement des acteurs du système didactique et particulièrement sur le rôle et la posture du sujet enseignant ici spécialisé en situation d'interaction didactique. L'objectif est alors d'analyser l'action d'enseignement spécialisé orientée vers des élèves à besoins particuliers (ici élèves en situation de handicap mental léger) et de créer entre autre du « sens » à propos du déroulement de certains événements au quotidien professionnel en classe spécialisée et de certaines conduites professionnelles de l'enseignant et ceux pour mieux analyser, nourrir et orienter la formation professionnelle des enseignants spécialisés.

Nous nous focalisons essentiellement sur le sujet enseignant, un enseignant concepteur et applicateur, un enseignant rencontrant lui aussi des obstacles dans la

poursuite de son projet de faire apprendre. Un sujet enseignant qui décide comme il peut avec ce qu'il est et ce qu'il sait. La question qui se pose certainement c'est pourquoi cette mise en valeur du sujet ?

Cette question s'origine dans le constat que la seule analyse du système didactique n'est pas toujours suffisante pour l'analyse du fonctionnement didactique. D'autres éléments cachés qui intègrent et valorisent les contraintes et les ressources propres aux sujets engagés dans la relation didactique et l'environnement dans lequel il évolue peuvent influencer toute pratique enseignante. En effet, le travail présenté ici a pour objet d'appréhender différemment la complexité de l'enseignement apprentissage par l'étude des pratiques enseignantes spécialisées dans le domaine des activités physiques adaptées APA en situation didactique et réelle et ce en s'appuyant sur le « processus décisionnel » comme outil d'étude en prenant comme référence le travail de thèse de Carnus, 2001 sur l'« *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés* ».

En partant du fait que l'enseignement spécialisé est un enseignement « sous influences » et que les recherches visant à analyser les phénomènes didactiques ne sont jamais indépendants du contexte. Notre souhait à travers ce projet de recherche est d'apporter une autre intelligibilité à la complexité du processus d'enseignement-apprentissage spécialisé qui s'élabore entre des déterminations externes et des déterminations internes et se développe dans un espace entre contraintes et libertés que le sujet enseignant se construit en partie à son *insu*. Nous nous centrons plus particulièrement sur la nature des enjeux de savoirs qui se transmettent entre des enseignants spécialisés et des élèves en situation de handicap mental inscrits dans des institutions spécialisées privées et publiques en Tunisie. Nous faisons nôtre l'idée selon laquelle « les phénomènes relatifs à la transmission-appropriation de savoirs en EPS semblent relever d'une dynamique psychique consciente et inconsciente qui détermine les pratiques et placent les sujets enseignants au cœur des analyses pour un autre regard et une autre compréhension du fonctionnement didactique marqué par la contingence de tout enseignement apprentissage » (Terrisse, Carnus, 2009, p 69).

Notre but de cette recherche est donc de :

- Caractériser au sein d'une structure générique les dynamiques singulières mises en œuvre par les enseignants spécialisés pour gérer la contingence de leur enseignement.

- Donner du sens à ce qui se joue et se transmet réellement dans la relation instituée.

- Repérer les traces relatives aux assujettissements aux institutions spécialisées et apprécier leurs poids dans les choix didactiques de chaque sujet enseignant

L'originalité de cette thèse c'est le choix d'une approche à double filiation didactique clinique avec un cadre conceptuel et méthodologique fondé et constitué. C'est aussi et en même temps le choix du contexte de l'enseignement spécialisé. Ce choix a été fait vu qu'aujourd'hui en Tunisie, les Activités Physiques Adaptées (APA) sont convoquées comme des réponses aux besoins fondamentaux des populations avec un handicap mental et l'utilisation de ces activités devient un levier essentiel pour permettre aux personnes à besoins particuliers de bénéficier « d'un projet institutionnel éducatif et intégratif leur permettant d'être consommateurs de pratiques sportives, statut qui jusqu'à ces dernières années leur avait été refusé » (Brunet, Biu Xuan, Bluteau, 2001, p 135). Ainsi une réflexion sur les contenus d'enseignement spécialisé et sur le travail adaptatif des enseignants spécialisé deviennent notre priorité.

### **LA STRUCTURE DE LA THESE**

Cette recherche se situe dans le cadre structuré de l'Ecole doctorale : Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition (CLESCO), l'Unité de recherche UMR-EFTS de l'Université Toulouse Jean Jaurès et l'équipe de didactique clinique EDIC. Elle s'insère dans le cadre général de l'analyse de la pratique enseignante de l'EPS avec un positionnement scientifique articulant la didactique et la clinique d'orientation psychanalytique afin de renouveler le regard porté sur le fonctionnement didactique en dévoilant une partie ordinairement cachée des pratiques enseignantes et autorisant ainsi l'accès à d'autres réseaux de signification. A partir d'études de quatre cas d'enseignants et d'enseignantes dans diverses disciplines et dans

divers contextes institutionnels en Tunisie, nous procédons à une analyse didactique clinique des pratiques enseignantes spécialisées auprès d'élèves présentant un handicap mental.

Notre présentation comporte cinq grands chapitres :

Dans le **premier chapitre** intitulé « réflexions préliminaires, options conceptuelles et méthodologiques » nous délimiterons l'objet de notre recherche, la problématique et les hypothèses. Ensuite nous présentons logiquement notre cadre conceptuel en précisant les concepts qui se rapportent à la didactique clinique. Nous terminons par une présentation de notre cadre méthodologique qui met en valeur une « méthodologie d'ingénierie didactique coopérative (IDC) »

Dans le **deuxième chapitre** « des analyses préalables » contient quatre études préliminaires :

- L'analyse épistémologique des contenus visés relatifs à l'enseignement de la gymnastique notre activité support.

- L'analyse du public visé (les élèves en situation de handicap mental, caractéristiques, leur prise en charge médicale et éducative)

- L'analyse des pratiques usuelles dans le champ de contraintes (les institutions spécialisées choisies)

- L'analyse au « cas par cas », du « déjà là décisionnel », des enseignants qui ont accepté de collaborer

Dans le **troisième chapitre** « conception de l'ingénierie didactique et analyse *a priori* ». Nous présentons dans une première partie le cheminement et la démarche de cette conception avec les entretiens, les réunions de négociations des variables macro et micro didactiques choisies avec les enseignants spécialisés et toute l'équipe paramédicale de l'institution concernée. Cela débouche sur la présentation d'un script didactique co-construit et des variables qui ont été retenues au cours des négociations. Une deuxième partie est réservée dans ce chapitre à une analyse *a priori* des variabilités inter et intra individuelles des trames décisionnelles des quatre enseignants associés à partir d'une analyse en termes de conformité ou de décalage de ces derniers

au regard des variables retenues dans le script didactique. L'analyse *a priori* des trames décisionnelles des quatre enseignants associés nous conduit à émettre certains énoncés hypothétiques relatifs au processus décisionnel et à ses effets sur les contenus d'enseignement spécialisé (CDS).

**Le quatrième chapitre** se rapporte à la troisième phase de notre ingénierie « la mise à l'épreuve » appelée par De Ketele (1996), « la situation naturelle manipulée ». Nous présenterons toute la démarche de recueil des données brutes de l'épreuve, moment de vérité qui nous permet de suivre l'évolution des trames décisionnelles des enseignants collaborateurs.

Nous terminons par un **cinquième chapitre** intitulé « analyse *a posteriori* et validation interne » dans lequel nous développons une analyse inter et intra individuelle de l'épreuve qui nous guidera vers l'étape de l'après coup pour compléter notre analyse didactique. Les remaniements et les significations accordées par les enseignants face au visionnage de leur pratique nous conduit à élaborer et présenter des études chronologiques et séquentielles des trames décisionnelles des quatre cas enseignants qui ont activement participé à notre recherche. Ceci nous conduit à procéder à la validation interne en confrontant les analyses *a priori* avec les analyses *a posteriori*.

Nous terminons par une conclusion sur nos quatre cas et une conclusion générale dans laquelle nous avançons le savoir produit par le chercheur, nous discutons nos résultats et nous présentons quelques perspectives.

**CHAPITRE 1 :**

**REFLEXIONS PRELIMINAIRES**

**OPTIONS CONCEPTUELLES ET**

**METHODOLOGIQUES**

## **I. INTRODUCTION ET POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE**

*« Si les hommes édifient des œuvres, des institutions, des civilisations, les professeurs ont à se porter responsable d'un monde » (Arden, 1972).*

### **I.1. UNE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES**

Si dans le langage commun le terme de pratique est ancien, son usage s'est imposé beaucoup plus récemment dans le champ de la formation et de la recherche en éducation.

Depuis les années 1990, la thématique de la professionnalisation, qui s'impose comme nouvel horizon de la formation des enseignants, suscite un intérêt croissant pour les pratiques professionnelles. Ainsi, dans le domaine de la formation, les dispositifs d'analyse de pratiques se multiplient. Le monde de la recherche ne reste pas à l'écart de ces évolutions, sans nécessairement donner au terme de pratique un sens plus précis. En effet, « parallèlement au développement de dispositifs d'analyse de(s) pratiques en formation d'adultes, la recherche (et principalement en sciences de l'éducation) a fait montre d'un intérêt croissant pour les pratiques entendues là aussi comme un terme générique englobant action, activités, travail,... » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 135).

Dans le dictionnaire, *Trésor de la Langue Française*, (CNRS-Atlif), l'article consacré au mot « pratique », accorde deux significations à la « pratique » en tant que substantif féminin singulier. Dans un premier sens, la pratique est définie comme une « activité qui vise à appliquer une théorie ou qui cherche des résultats concrets » ; dans un second sens, la pratique (avec un déterminant exprimé ou sous-entendu) est le « fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique » et aussi, dans le domaine moral et social, le « fait de suivre une règle d'action, d'y conformer sa conduite ».

Martinand adjoint au terme de pratique l'adjectif social. Une pratique sociale – ici l'enseignement – peut être défini comme les « activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ». Ces activités concernent « l'ensemble

d'un secteur social, et non des rôles individuels » (Martinand, 1986, p. 137). B. Latour (1996), propose une définition très large de la pratique, « La pratique est un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines » (Latour, 1996, p. 133).

Ainsi, la notion de pratique contient à la fois l'idée de « règle d'action » qui renvoie aux principes, valeurs, et aux finalités, et l'idée d'activité, de « mise en œuvre », qui inscrit la pratique dans le « faire », les gestes, les discours, les conduites d'un individu au travail.

La notion de pratique fait donc l'objet de diverses définitions qui s'inscrivent dans des arrière- plans théoriques et des « paradigmes » qui, à des degrés divers, questionnent la relation entre la pensée et l'action.

Par ailleurs, l'enseignement a été longtemps appréhendé à partir de l'approche prescriptive des « méthodes pédagogiques », de typologies de méthodes fondées sur des oppositions utilisées par les enseignants pour rendre compte de leurs pratiques. Ceci supposait que la pratique d'un enseignant est réductible à la mise en œuvre d'une procédure préalablement établie.

En effet, avec l'évolution de la recherche et des travaux en sciences humaines et en sciences de l'éducation « les bases scientifiques de l'art de l'enseignement » (Gage, 1978) commencent à apparaître en visant à corréler entre les comportements des enseignants avec les résultats des élèves. Plusieurs travaux inscrits dans un paradigme behavioriste « processus –produit » visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement en se centrant sur les qualités personnelles intrinsèques de l'enseignant pour leurs effets sur la performance des élèves (Welberg, 1993)<sup>1</sup>. Ensuite, apparaissent des travaux relevant du paradigme cognitiviste, visant cette fois la variable « pensée des enseignants ». Ainsi, la cognition est considérée comme instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante. L'enseignant apparaît à ce niveau d'analyse comme un décideur qui planifie ses actions et les met en œuvre (Shavelson, 1981, Tochon, 1993)<sup>2</sup>. Puis, des travaux dans le cadre du paradigme « écologique » a permis

---

<sup>1</sup> Walberg H.J., Wang M.C. & Haertel G.D. (1993). Toward a knowledge base for school learning, Review of Educational research

<sup>2</sup> Tochon F.V. (1993). - L'enseignant expert. Paris : Nathan.



à prendre en compte l'importance de la situation au cours de laquelle se déroule l'enseignement.

Dans la même lignée de recherche scientifique sur l'enseignement, le paradigme interactionniste s'est développé en France et au Québec citons les travaux d'Altet, Bru, Clanet, Vinatier etc... Ces chercheurs se sont intéressés au couple « enseignement – apprentissage » et ont proposé un modèle intégrateur qui vise l'articulation de plusieurs types de variables personnelles, processuelles et contextuelles en interaction avec des variables psychiques qui sont des variables selon Blanchard-Laville qui concernent l'enseignant, l'élève mais aussi la situation pour comprendre et expliquer le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa dynamique interne et externe.

A cet effet, la pratique enseignante ne se résume pas à une mise en œuvre qui serait toujours méthodique, c'est-à-dire que la pratique recouvre des procédures, des produits mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels psychologiques et contextuels. L'étude des « processus d'interactions enseignant-élèves » sont appelés par Altet des « processus interactifs contextualisés » (Altet, 1991)<sup>3</sup>. Ce modèle prend d'abord en compte les variables d'action opératoires observables concernant à la fois l'enseignant, les élèves et leurs interrelations. Il adjoint ensuite les variables médiatrices sous-jacentes (cognitives, socio-affectives, psychologiques ou sociales) à l'œuvre dans une situation pédagogique auxquelles s'ajoutent enfin les interprétations de la situation par les acteurs. Altet (2002) définit la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision. « C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse » comme le dit Beillerot (1998)<sup>4</sup> en précisant « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués » (Beillerot, 1998, p. 51)

---

<sup>3</sup> Altet M. (1991). Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, n° 107.

<sup>4</sup> Beillerot J. (1998). - *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Par ailleurs, les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe. C'est l'articulation entre ces différentes dimensions que les recherches sur les pratiques enseignantes s'efforcent de mettre à jour. Pour ce faire, elles privilégient l'observation et la description de pratiques effectives.

## **I.2 LES PARADIGMES DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE**

Par ailleurs, la notion de pratique fait l'objet de plusieurs définitions qui s'inscrivent dans des « paradigmes » qui questionnent la relation entre la pensée et l'action. Ces paradigmes représentent des « courants de référence » présentant les pratiques comme objet d'analyse. Nous citons six paradigmes : le paradigme socio-culturel, le paradigme expérimental, le paradigme systémique, le paradigme constructiviste, le paradigme cognitiviste et le paradigme psychanalytique.

### ***1.2.1 Le paradigme historico-culturel***

Dans ce paradigme, « l'analyse des pratiques privilégie le repérage des filiations d'idée et du contexte d'émergence » ; les pratiques « ne sont pas des activités désincarnées, fondées sur une simple logique instrumentale, elles reflètent des visions du monde, de conceptions philosophiques et des déterminismes économiques auxquelles elles sont assujetties » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p.141). Nous prenons comme exemple des travaux des analyses que fait Charlot (1977), des travaux sur le fonctionnement idéologique de la pédagogie, la lecture des métaphores et des méthodes de travail proposée par Clot (1999), la notion d'habitus proposée par Bourdieu (1997) qui déclare que cette incorporation des « structures sociales constitue des principes générateurs des pratiques.

### ***1.2.2 Le paradigme expérimental***

« Le paradigme expérimental s'inscrit dans une logique positiviste. L'ossature réside dans le statut épistémologique des connaissances ramenées au modèle des sciences expérimentales : assertions vérifiées par l'expérience, mais toujours falsifiables » (Ibid, p. 145). L'expérimentation permet d'inférer des conclusions à

partir d'hypothèses et des variables en suivant la méthodologie de la recherche scientifique où la vérification observable et mesurable constitue la « pierre angulaire et le principe de déterminisme causal qui fonde les explications ».

Nous retrouvons cette logique d'analyse des pratiques dans de nombreux travaux qui privilégient l'observation directe ou instrumentée des situations, les analyses de type comportementalistes et des traitements de données de l'expérimentation comme ceux de De Ketele (1992), Maurice (1996) ou Flammang (2001).

### ***1.2.3 Le paradigme cognitiviste***

Les recherches en didactique se situent majoritairement au sein de ce paradigme qui représente « un modèle rationaliste » qui rend compte de l'action en mettant l'accent sur la délibération et le discours sur l'action. Selon les auteurs, dans ce courant de pensée, deux paradigmes s'opposent : « *le paradigme symboliste en sciences cognitives et en intelligence artificielle et le paradigme de l'action et de la cognition située. Ces deux paradigmes reposent sur des conceptions radicalement différentes de la cognition et des instances de contrôle de l'action* » (*ibid.*, p.141).

L'agir est réduit à l'exécution de l'action et à la mise en œuvre de ce qui a été décidé. Ainsi, la cognition n'opère que dans le moment qui précède l'action et donc les analyses portent sur la planification et les représentations de l'acteur sur l'action.

### ***1.2.4 Le paradigme socioconstructiviste***

« *Le paradigme constructiviste admet que l'interaction permanente entre les individus et les objets de son environnement permet de construire les connaissances* » (*ibid.*, p. 144) en se fondant sur « l'épistémologie génétique » de Piaget. « *Le paradigme socioconstructiviste influence aussi les dispositifs de recherche sur les pratiques, principalement dans les travaux de didactique qui les étudient. Ici le socioconstructivisme est utilisé en tant que théorie d'apprentissage de référence (des élèves) pour interroger les conditions didactiques mises en œuvre par l'enseignant* » (*ibid.*, p. 145).

Il y a là un risque pour le chercheur qui consisterait à ne juger recevables que les pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans ce paradigme. Or, comme le souligne

par ailleurs Bru, le socioconstructivisme ne doit pas être considéré comme le seul référent pertinent pour aborder la question des pratiques enseignantes, « le chercheur ne doit écarter *a priori* aucune forme d'enseignement » (Bru, 2004, p. 289).

### ***1.2.5 Le paradigme systémique***

Influencée par la théorie systémique, cette « approche systémique invite à considérer l'objet étudié comme un système, c'est-à-dire une totalité dynamique et organisée repérable au sein d'un environnement grâce à ses fonctions » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 145). Dans le même fil des idées et afin de rompre avec le modèle relatif aux recherches de type processus-produit, Bru (1987, 1991) propose le modèle théorique des interactions en contexte. L'auteur fait référence à l'approche systémique : « le système enseignement-apprentissage se présente comme un ensemble de sous-systèmes qui entretiennent entre eux et avec leur environnement de multiples échanges. » (p.51). Bru considère ainsi que le système d'enseignement – apprentissage est composé de trois sous-systèmes : le sous-système de sélection des modalités didactiques, le sous-système de réalisation des démarches didactiques en situation concrète et le sous-système des acquisitions et production de connaissances nouvelles

### ***1.2.6 Le paradigme psychanalytique***

« Le paradigme psychanalytique induit une approche clinique des pratiques. Il ne s'intéresse pas à la construction de savoirs pratiques propres à un corps professionnel, mais au sujet engagé dans la pratique professionnelle et à sa quête inconsciente qui se manifeste à travers les failles qui affectent les pratiques » (*ibid.*, p. 141). Le postulat qui sous-tend ce paradigme est que l'inconscient est mis en scène dans cette relation professionnelle notamment à travers les jeux du transfert et de contre transfert. L'inconscient selon Marcel et al. (2002, p. 141), « échappe à l'explication rationaliste et ponctue pourtant les pratiques, signe des ratages et perturbe, souvent au moment où on s'attend le moins le déroulement de la pratique ».

L'approche psychanalytique accorde donc un intérêt aux « failles » parce qu'elle considère que c'est à travers les failles qu'émerge le sujet, tout comme « *la crise révélatrice de sens* ». Elle attache aussi une importance aux scénarii qui se jouent dans les situations professionnelles et qui renvoient à d'autres scènes, à l'insu des

acteurs. Cette orientation psychanalytique émerge ces dernières années dans les recherches qui s'intéressent à l'analyse des pratiques enseignantes, on peut citer les travaux de Chausse courte dans la micro-analyse des situations d'enseignement et les travaux de l'équipe de didactique clinique avec une orientation psychanalytique (EDiC)<sup>5</sup> notamment en EPS et qui met en valeur le sujet enseignant pour l'analyse des pratiques enseignantes. En effet, c'est sur cette orientation que se base notre recherche actuelle.

## **II. UNE RECHERCHE SUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE SPECIALISEE DES ACTIVITES PHYSIQUES ADAPTEES**

Une influence souvent péjorative et prégnante des représentations, des attitudes et des préjugés envers la déficience mentale a permis au modèle biomédical institutionnel d'être depuis plusieurs années dominant et surtout orienté vers les déficits et les incapacités. Ceci a donné aux activités corporelles un statut très rééducatif et médical occultant les aspects éducatifs et sociaux (Brunet, Bui-Xuan, Bluteau, 2001). Cependant, une évolution semble se dessiner. Les Activités Physiques Adaptées (APA) sont convoquées comme des réponses aux besoins fondamentaux des populations en situation de handicap mental. Désormais, l'utilisation de ces activités devient un levier essentiel pour permettre aux personnes à besoins particuliers de bénéficier « d'un projet institutionnel éducatif et intégratif leur permettant d'être consommateurs de pratiques sportives, statut qui jusqu'à ces dernières années leur avait été refusé » (Brunet, Bui Xuan, Bluteau, 2001, p 135). Ainsi, les personnes déficientes n'ont pu accéder que récemment aux pratiques des APA aussi bien dans le cadre des pratiques éducatives et institutionnelles que dans le cadre des pratiques associatives de loisirs. Cette nouvelle orientation devrait permettre aux personnes handicapées de s'investir dans des pratiques significatives correspondant à leurs besoins physiologiques, psychologiques et sociaux.

---

<sup>5</sup> L'EDiC (équipe de didactique clinique) est une équipe internationale de chercheurs rattachés à l'UMR ETFS. Les travaux pionniers ont porté sur l'analyse didactique clinique des pratiques enseignantes en EPS en milieu scolaire. L'EDiC s'ouvre aujourd'hui à d'autres champs disciplinaires et d'autres contextes de l'école. Les travaux récents de l'EDiC apparaissent dans les deux derniers ouvrages :

- *La didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux du savoir ?* Terrisse (A). ; & Carnus, (MF). Bruxelles. De Boeck.2009.

- *La didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question.* Sous la direction de Carnus, (MF). ; & Terrisse, (A). Editions EP&S. Paris. Janvier 2013

Par ailleurs, à partir des visées éducatives et du cadre des orientations politiques relatives à la loi 2005-83 pour la promotion et la protection des personnes handicapées en Tunisie, l'EPS, en faveur des personnes handicapées, constitue une discipline indispensable au développement global de l'enfant et de l'adolescent. Ainsi, les activités physiques apparaissent à ce niveau comme des puissants vecteurs de socialisation, de reconnaissance et d'accès aux codes sociaux (Biu-Xuan, Marcellini, 1995).

Dans ce contexte évolutif, ce qui a animé notre réflexion sur ce projet c'est l'intérêt porté aux APA et à leur utilisation dans un projet éducatif et intégratif qui interroge :

- d'une part, l'importance capitale et majeure d'une réflexion sur les contenus d'enseignement afin de les adapter aux besoins et aux caractéristiques des personnes déficientes.
- d'autre part, et en même temps, l'importance du travail de l'enseignant spécialisé qui se présente comme un sujet professionnel ayant une trajectoire personnelle et un rapport singulier au handicap et qui a reçu une formation complémentaire lui permettant d'être attentif à la maîtrise et à la transmission de savoirs adaptés.

Tout cela nous a conduit à nous intéresser aux pratiques enseignantes spécialisées auprès des élèves en situation de handicap mental dans des institutions spécialisées en Tunisie, en vue de repérer et de détecter des variabilités inter et intra individuelles dans les différentes pratiques observées. Nous nous basons sur l'acte éducatif spécialisé qui est un travail qui « *ne se voit pas* » et qui, selon Rouzel (2004), se situe à la croisée du collectif (politique et social) et du subjectif (entre le sujet et le lien social). Pour le même auteur, cet acte qui se décline en pratique est « une sorte de pari engagé, celui de produire un type de bricolage qui puisse par l'éclairage de multiples discours différenciés, donner consistance à un objet, l'acte éducatif qui pour le moment s'avère bien difficile à saisir et à transmettre » (Rouzel, 2004, p. 6).

En même temps, étudier les pratiques enseignantes c'est « percevoir la réalité psychique de la situation professionnelle observée qui est une réalité en partie inconsciente et en partie consciente Elle est constituée de désirs, de fantasmes mais

aussi d'affects, d'émotions, elle est aussi constituée de perceptions, de représentations d'objets internes » (Ciccone, 2012, p. 75). Les pratiques enseignantes apparaissent comme un objet de recherche très pertinent et peuvent être qualifiées comme « des productions en y intégrant d'autres dimensions de l'ordre de connaissances et des affects par exemple. Elles renvoient à ce qui est en train d'être accompli (transformation, intervention, attention portée à ...) ; ces pratiques s'exercent à travers les aspects comportementaux, mais aussi à travers les processus personnels, intersubjectifs, institutionnels, idéologiques, dont elles relèvent de façon active » (Bru, 1992).

Enfin, il faut ajouter que la pratique enseignante spécialisée émane aussi d'une « synergie collective » regroupant des professionnels appelés à concevoir une multiplicité d'actions éducatives et thérapeutiques permettant aux sujets handicapés de se situer dans l'espace, dans le temps, dans leurs corps, et dans le monde des objets et de ses relations (Rouzel, 2004). Le rôle des enseignants spécialisés s'apparente dans ce cas à celui de tout enseignant, mais leurs activités se distinguent essentiellement par des pratiques effectives en enseignement adapté, différencié, individualisé d'une part, de collaboration avec d'autres spécialistes d'autre part.

### **III. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE NOTRE POSITIONNEMENT DANS LA DIDACTIQUE CLINIQUE DE L'EPS**

#### **III.1 LA DIDACTIQUE CLINIQUE**

Notre approche emprunte à deux champs scientifiques particuliers : celui de la didactique de l'EPS et celui de la clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'Education. La didactique clinique de l'EPS postule et se fonde sur l'articulation de ces deux champs et sur leur rapport dialectique (Terrisse, Carnus, 2009 ; Carnus, Terrisse, 2013).

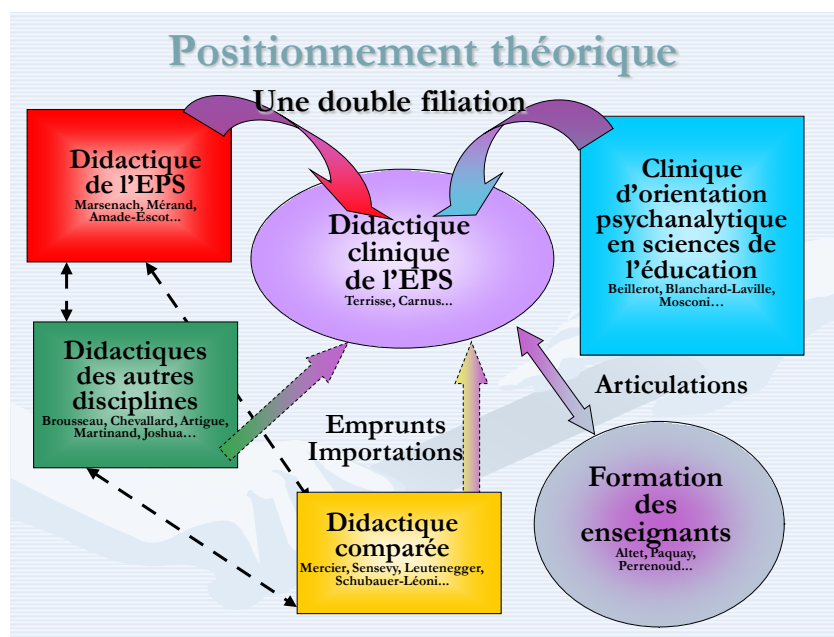


Figure 1 : Positionnement théorique de la didactique clinique (Carnus, 2013)

### III.1.1 La filiation didactique

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 Vergnoux, 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 Vergnion, 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. Chevallard fait même du « retour au savoir » le sceau de « l'entreprise didacticienne dans son ensemble » (Chevallard, 1994).

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 ».

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. Ainsi, la définition de la didactique donnée par Brousseau semble être 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).

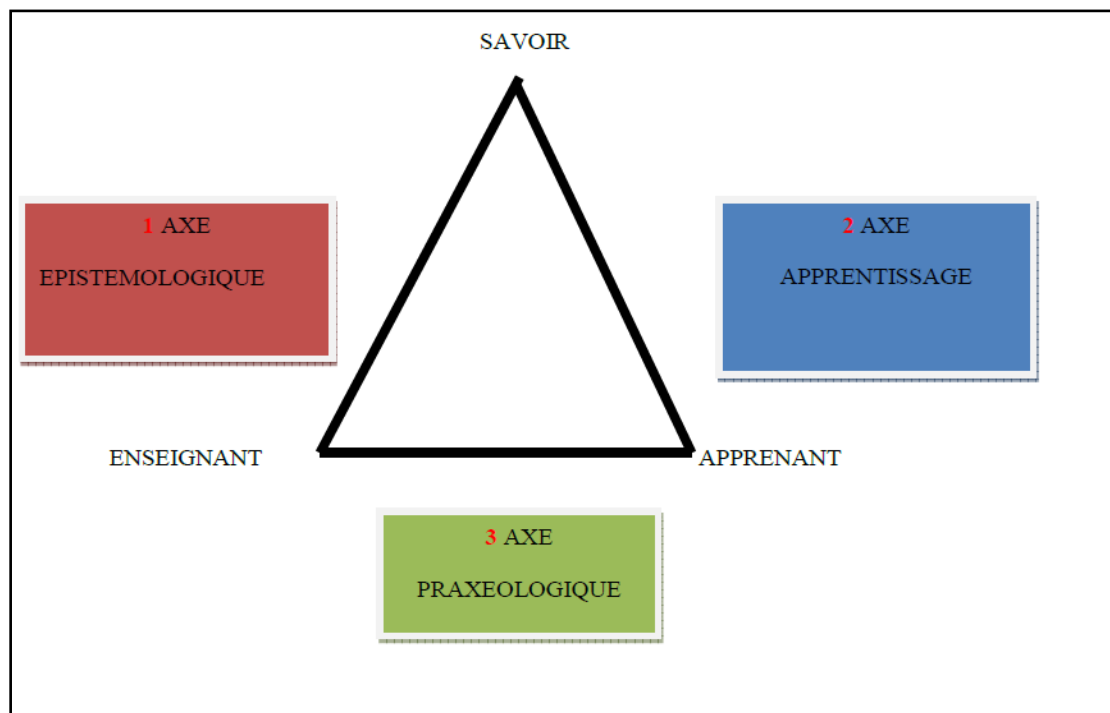
Les travaux de Venturini, Amade-Escot & Terrisse (2002) mettent l'accent sur la spécificité des réflexions relatives aux savoirs, à l'apprentissage et à l'enseignement et s'appuient sur la relation ternaire « savoir-enseignant-élèves » auquel se réfère Mercier (2002). L'action d'enseignement est alors 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 interrelations 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.

Par ailleurs, le «système didactique» 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, p. 29). En effet, la didactique se caractérise par son enjeu qui prend en compte les relations qui existent entre les trois pôles : enseignant, savoir, élèves (la ternarité didactique) et questionne entre autre la spécificité des contenus disciplinaires au regard de leurs conditions de transmission et d'appropriation. La relation entre ces trois pôles constituent « l'ossature » conceptuelle pour la transmission d'un savoir en classe d'EPS (Terrisse, 2001).

Cet ancrage a recours aux concepts de **transposition didactique** qui sert à identifier le savoir qu'a l'intention de transmettre l'enseignant, de **contrat didactique** rendant compte des interactions entre l'enseignant et ses élèves au sujet d'un savoir, et celui de **rapport au(x) savoir(s)** qui permet d'analyser les transformations qu'induit l'apprentissage en termes de transformations motrices pour l'élève et de conception

d'enseignement pour le professeur (Terrisse, 2001). Touboul dans sa thèse soutenue en 2011, schématise cette relation didactique selon trois axes de recherche : l'axe épistémologique (le concept de transposition didactique et le rapport qu'entretient un enseignant avec le savoir), l'axe praxéologique (le concept du contrat didactique) et l'axe des apprentissages (le concept du rapport au savoir).



**Figure 2 : Les trois axes de la recherche didactique (Touboul, 2011, p.51)**

Par ailleurs, lorsque nous parlons de pratiques enseignantes nous nous référons à un modèle didactique systémique articulant trois logiques distinctes et interdépendantes, celle de la discipline d'enseignement produit de la transposition de certaines pratiques sociales de référence (ici les APA), celle du sujet enseignant qui a des intentions relatives aux savoirs à enseigner et prend dans l'interaction des décisions d'où émergent les savoirs effectivement enseignés et celle du sujet apprenant qui a également des intentions relatives aux savoirs à apprendre. Cette relation évolue dans le temps et s'inscrit dans un environnement spécifique (Carnus, 2009).

### **III.1.1.1 La transposition didactique**

L'un des concepts centraux que nous mettons au travail dans notre thèse est celui de transposition didactique. Les premiers auteurs qui ont analysé le processus de

transposition didactique sont Chevallard (1991) qui emprunte à Verret<sup>6</sup> (1975) le concept de « transposition didactique » en didactique des mathématiques et l'explicite dans un ouvrage fondateur comme le passage du « savoir savant au savoir enseigné », ou encore « le travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement » (Chevallard, 1991, p.39). On distingue les dispositifs de la transposition qui articulent deux dimensions : une phase « théorique » qui s'effectue en amont de l'acte d'enseignement : elle concerne la « noosphère », cette sphère de spécialistes qui réfléchit sur les déclinaisons des savoirs savants en programmes et savoirs scolaires, et une phase plus « pratique » qui s'effectue en présence des élèves et se traduit en savoirs réellement enseignés par l'enseignant. Chevallard distingue donc deux formes de transposition didactique : la transposition didactique dite externe qui reproblématise les savoirs savants en prescriptions scolaires ce que Perrenoud (1994) appelle le « curriculum formel ou prescrit » et la transposition didactique dite interne qui renvoie à la lecture et la transformation effective des programmes en contenus de l'enseignement, au passage des savoirs à enseigner aux savoirs qui sont réellement enseignés. Les contenus d'enseignement émergent de l'interaction entre le professeur, les élèves et l'objet de savoir mis à l'étude. C'est « L'observation des pratiques ordinaires (qui) permet de saisir comment les contenus d'enseignement émergent en contexte du fait de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos des objets de savoir mis à l'étude » (Amade-Escot, 2007). La culture scolaire est constituée par « la partie des biens culturels qui sont choisis, organisés, normalisés, et que l'on décide de mettre à disposition de tous les élèves » (Forquin, 1989).

La détermination des savoirs enseignés ne peut se contenter d'une analyse superficielle prenant uniquement en compte les programmes d'enseignement. Une investigation de terrain avec observation de la classe, du maître et de leurs interrelations en regard des contenus proposés est indispensable à une approche des phénomènes de transposition. Chaque enseignant interprète le programme proposé et choisit un axe particulier de traitement de celui-ci. Il faut découvrir ces pratiques dans leurs aspects réels et non uniquement au travers des discours que les enseignants

---

<sup>6</sup> Verret (1975) utilise le premier le concept de transposition didactique dans le champ de la sociologie de l'éducation. Il postule dans sa thèse que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement ». Cinq conditions sont nécessaires pour élaborer le « savoir scolarisable » : la désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmabilité de l'acquisition du savoir, la publicité du savoir et le contrôle social des apprentissages

veulent bien livrer<sup>7</sup>. Cette quête est laborieuse. Ce qui est intéressant dans ce processus, c'est la possibilité d'évaluer la distance entre le savoir de référence et le savoir enseigné dans les classes ou, dans notre cas, la distance entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné. L'étude de ces distances permet de comprendre certains phénomènes didactiques comme par exemple les ruptures épistémologiques dans le premier cas ou les marges de manœuvre des enseignants dans le second. La mise en évidence des distorsions entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés exige une détermination minutieuse de ces derniers afin d'éviter tout discours trop rapide, donc faux et incomplet sur les pratiques professionnelles.

Nous résumons, dans la figure ci-dessous, les différentes étapes du processus de transposition didactique que nous venons de rappeler :

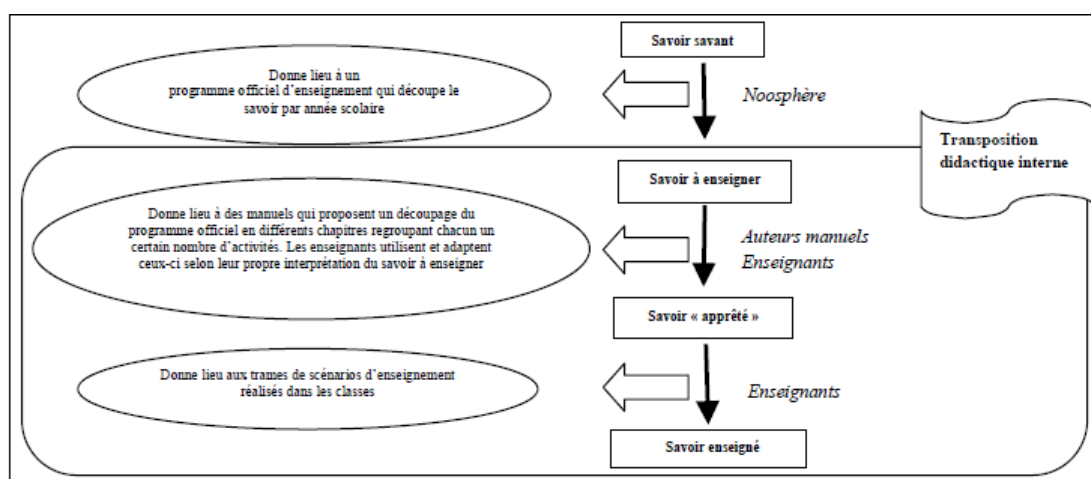


Figure 3 : Les différentes étapes du processus de transposition didactique (Vendeira-Marechal, C, 2010)

Par ailleurs, le savoir à enseigner ne se réduit pas au programme vu que le texte de programme appelle une interprétation. Le savoir à enseigner est ce que l'enseignant pense qu'il a à enseigner quand les manuels publiés, les annales, les habitudes prises, ont fixé à peu près définitivement l'interprétation du programme. Chevallard (1985) parle de « texte du savoir », en soulignant que ce texte n'est complètement écrit nulle part. (pp. 12-13). En raison de cette interprétation possible des enseignants quant au programme officiel, Ravel (2003) ajoute une étape

<sup>7</sup> Peu d'études d'envergure ont été proposées sur ce thème. Connes en mathématiques a bâti une étude sur le savoir réellement enseigné en mathématiques dans les années 80, thèse Université de Genève, 1986. En éducation physique, les travaux de l'équipe conduite par J. Marsenach ont produit une recherche équivalente sur l'enseignement de l'éducation physique en classe de 5ème dans les collèges « EPS : quel enseignement ? » Paris, publication INRP, 1991.

supplémentaire dans le processus de transposition didactique interne : le savoir « apprêté ». S'il est vrai que l'enseignant n'a pas d'emprise sur les savoirs qui doivent être enseignés à un niveau donné, il est libre de choisir à quel moment les introduire en classe et sous la forme qu'il souhaite. « Ces choix sont autant d'apprêts possibles du savoir à enseigner et il existe *a priori* autant d'apprêts possibles que d'enseignants » (op.cit., p.6). Selon Ravel, c'est au niveau de l'étape du savoir apprêté que s'insèrent les manuels et moyens d'enseignement élaborés par les différents acteurs du système d'enseignement. « Un manuel peut être considéré comme un certain apprêt didactique du texte du savoir car il résulte de choix mathématiques et didactiques faits par ses auteurs sur un savoir à enseigner donné » (Ibid., p. 7). Ainsi, une partie de l'apprêtage du savoir est pris en charge par les moyens d'enseignement proposés aux enseignants. Cependant, il est évident que les contraintes auxquelles sont confrontés les enseignants et les auteurs des ouvrages dans cette étape du processus ne sont pas de même nature. Ainsi Ravel dans sa thèse (2003) prend l'exemple du temps qui constitue une contrainte beaucoup plus forte pour les enseignants que pour les auteurs de manuels. Nous concluons donc que cette étape d'apprêtage du savoir est prise en charge parallèlement par les auteurs des manuels et les enseignants, facilitant ainsi le travail de transposition des enseignants sans toutefois le faire complètement disparaître. Il reste ainsi une certaine marge de manœuvre pour les enseignants dans l'apprêtage du savoir. La dernière étape du processus interne de transposition est représentée par le passage du savoir apprêté au savoir enseigné, c'est-à-dire le savoir que chaque enseignant présente de manière effective à ses élèves dans sa classe.

### **III.1.1.2 La transposition didactique dans l'enseignement spécialisé**

Au vu de la liberté de programme et la liberté d'emploi de moyens d'enseignement que diverses recherches ont mises en évidence dans le cas de l'enseignement spécialisé, nous faisons émerger, dans la figure suivante (figure N°5), les différentes déclinaisons entre les enseignants spécialisés et les enseignants « ordinaires » du processus de transposition didactique. La figure suivante se focalise sur le cas des enseignants spécialisés. Cette figure met en avant l'implication des enseignants spécialisés dans les différentes étapes du processus de transposition didactique. On remarque qu'ils participent à une étape supplémentaire par rapport aux enseignants « ordinaires ». Cette étape supplémentaire, nous l'avons nommée « le

savoir à enseigner 'adapté'». Ce cas de figure ne s'applique qu'aux enseignants spécialisés qui choisissent de ne pas suivre le programme officiel et de ne pas utiliser les moyens d'enseignements officiels. De ce fait, ils doivent adapter le savoir à enseigner désigné par la noosphère. Ils se trouvent ainsi confrontés à un remaniement du programme officiel d'enseignement dans le but de le faire correspondre aux particularités de leurs élèves. Les enseignants spécialisés disposent ainsi d'une marge de manœuvre plus conséquente en participant à une étape du processus supplémentaire.

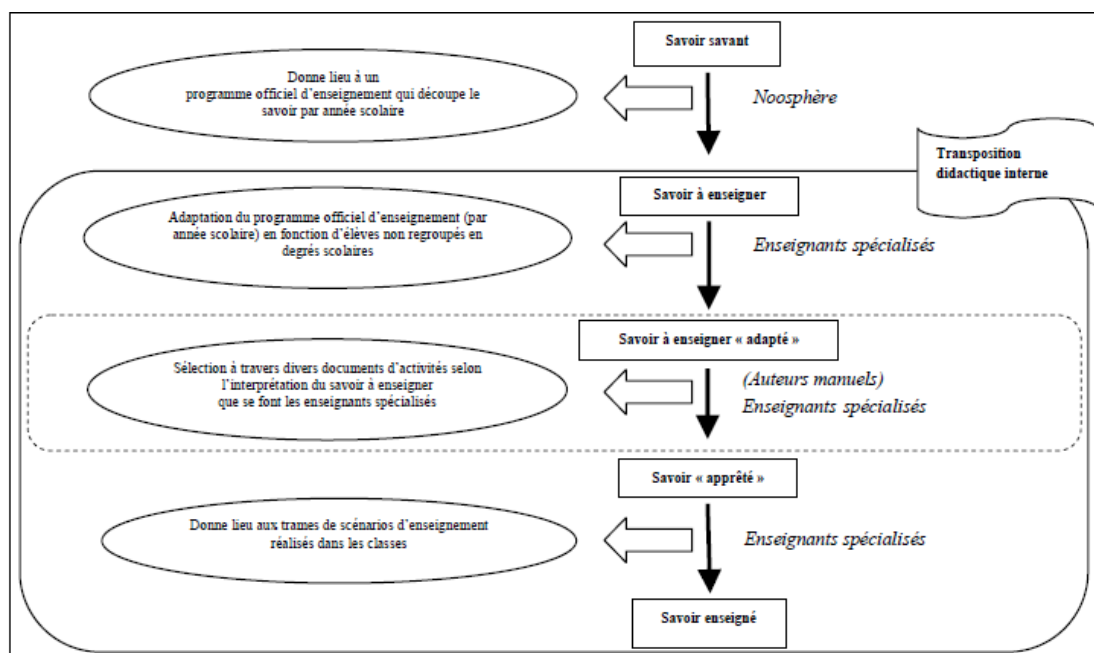


Figure 4 : Les différentes étapes du processus de transposition didactique dans le cas des enseignants spécialisés (Vendeira-Marechal, C, 2010)

En conclusion, on peut dire que 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'approprié 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.

Chez Verret, la notion de transposition didactique ne porte aucune condamnation, aucune dénonciation, aucun soupçon. Elle explique au contraire que les contraintes de la transmission ont *inévitablement* des incidences sur les savoirs enseignés, jusqu'à leur organisation méthodique et leur transformation en ce que Chevallard (1991) appellera un " texte du savoir ", avec une fragmentation de la discipline à enseigner en unités compatibles avec la façon dont " le temps des études " est scandé en années, semestres, semaines et périodes de la " grille horaire ". Il y a inévitablement adaptation aux temps et aux espaces disponibles, à la taille des groupes, au niveau et au projet des apprenants, à leur rapport au savoir, à la relation pédagogique, au contrat didactique en vigueur, aux impératifs de l'évaluation.

En effet, Perrenoud en 1984, introduit la notion de *transposition pragmatique* à propos de la distinction entre curriculum formel et curriculum réel : " Notre insistance sur les pratiques, sur le travail scolaire, entend notamment souligner que le curriculum réel, tel que nous l'entendons ici, n'est pas seulement une interprétation plus ou moins orthodoxe du curriculum formel. Il en est une *transposition pragmatique*. Autrement dit, *curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature*. Le curriculum formel est une *image de la culture digne d'être transmise*, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique ; le curriculum réel est un *ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages* " (Perrenoud, 1984, 1995, p. 237).

Dans une approche clinique le terme de « **conversion didactique** » remplace le terme de transposition didactique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Margnes, 2010)<sup>8</sup> pour rendre compte de la transformation du contenu de l'expérience en contenu de l'enseignement. Les éléments de savoir construits par l'enseignant dans son expérience personnelle vont organiser le contenu de ses pratiques effectives d'enseignement. Nous parlons de transposition expérientielle dès l'instant où l'enseignant transpose sa propre expérience vécue en un savoir de référence. Blanchard-Laville déclare que l'enseignant

---

<sup>8</sup> Buznic-Bourgeacq P. et al. (2010). « La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique ». eJRIEPS, n°20, pp. 26-47.

« est amené à mettre en scène son propre rapport au savoir » et que celui-ci est « fortement ancré dans l'histoire personnelle de chacun (...). Ce n'est donc pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (Blanchard-Laville, 2001)<sup>9</sup>.

### **III.1.1.3 Les savoirs mobilisés dans l'enseignement spécialisé**

Selon Malglaive (1998), « Le savoir est infini, multiforme, sans contour discernable. S'il est savoir pour la pensée, il devient savoir-faire pour l'action » 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.

En effet, 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 l'activité gymnastique choisie comme activité support dans notre recherche, trois types de savoir sont convoqués : « 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-

---

<sup>9</sup> Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

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, 1981). 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 (Touboul, 2011).

Par ailleurs, dans le cadre de l'enseignement spécialisé plusieurs recherches ont posées la question des savoirs spécialisés mobilisés lors des interactions. Les résultats les plus pertinents mettent en évidence le fait qu'il n'a pas de savoir spécialisé sans pratique et que les savoirs mobilisés sont des savoirs construits dans l'action elle-même. Roussel, dans son article « Partenariat Enseignant Spécialisé – Enseignant de la Classe : un dispositif au service de nouveaux savoirs », déclare qu'« au fil du temps, par la répétition de situations semblables, des propositions suggérées comme des hypothèses possibles et qui se révèlent aptes viennent s'intégrer alors dans la préparation de l'enseignant, dans le contenu de ses interactions avec l'élève, dans le déroulement plus général de la classe (Richard- Roussel, 2011). Ainsi, « des schèmes qui se construisent au gré de l'expérience sans jamais avoir été la traduction d'une procédure explicite et qui assurent la réussite à l'insu de l'acteur ... certains schèmes se développent par la mise en pratique régulière d'une procédure et qui vont guider l'action » (Perrenoud, 2001, p. 141). En référence à Leplat on pourrait aussi parler de « compétences incorporées qui font corps avec les actions et qui sont facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale et difficilement dissociables. Des gestes professionnels nouveaux se sont mis en place au fil du temps, « par l'apprentissage sur le tas ou par immersion, le sujet apprend du simple fait qu'il agit (Pastre, 2006). Ces savoirs construits en situation sont le résultat « d'actions situées » c'est-à-dire « d'actions exécutées dans le contexte de situations particulières concrètes » (Leplat, 1995, p. 102). Par ailleurs, « la réflexion dans l'action a notamment pour fonction : de mettre en mémoire des observations, des questions et des problèmes qu'il est impossible de traiter sur le champ et de préparer une réflexion plus distancée du praticien sur son système d'action et son habitus » (Perrenoud 2001,

p.184). Face aux problèmes qui se posaient des propositions agies en situation sont devenues des « savoirs d'actions c'est à dire des savoirs opératifs produits et considérés comme efficaces par les acteurs eux-mêmes » (Barbier, 2006 p105). En effet, le travail éducatif spécialisé est l'espace de développement de compétences en situations d'activités évolutives. Roussel (2011), précise que les compétences ne sont pas à isoler, en les plaçant par succession les unes aux autres, mais elles sont imbriquées dans l'action elle-même. Les compétences sont le résultat de ce que le sujet a mis en œuvre en situation. En agissant, le sujet construit par l'action de nouvelles compétences qui transforme à la fois ce qu'il fait et ce qu'il est : cela signifie qu'il devient l'auteur de ses propres transformations à ce titre il devient praticien, c'est-à-dire « capable de délibérer sur ses propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité » (Paquay et Sirota, 2001, p. 5).

#### **III.1.1.4 Le rapport au(x) savoir(s) un concept pertinent dans le domaine de l'enseignement spécialisé**

La notion de rapport au savoir n'a pas qu'une seule définition et une seule référence, comme le soulignent très justement Laterrasse et Brossais, (2006). Cette notion est aussi utilisée par Charlot, en psycho sociologie, par Chevallard en didactique (Jourdan, Terrisse, 2004), par le CREF de Nanterre en psychanalyse (Beillerot, Blanchard- Laville, Mosconi, 1996, Blanchard- Laville, 2001) et par le laboratoire P C S de l'Université Toulouse Jean Jaurès qui situe, en psychologie sociale, la problématique du rapport au savoir au cœur des processus de subjectivation et de personnalisation. Plusieurs travaux de recherche ont été développés à partir de ces références.

En effet, le concept de rapport au savoir a pris naissance avec les travaux de la psychanalyse sur les mécanismes de la pensée. C'est une notion complexe qui connaît plusieurs définitions et qui a fait l'objet de nombreux travaux dans le champ de la psychanalyse, de la didactique, de la sociologie et de l'anthropologie. Elle vise à développer une théorisation qui prend en charge le sujet dans sa singularité et dans son rapport à la connaissance, à l'autre, au monde. Menès précise que le rapport au savoir est un processus actif et créatif qui permet à l'individu de s'approprier des savoirs de la famille, du quartier, de l'environnement, de l'école et de les intégrer, les modifier pour

construire son propre rapport au savoir (Menés, 2012). Charlot de son côté déclare que le cheminement d'accès au savoir du sujet renvoie au rapport du sujet au savoir, c'est-à-dire la manière dont il crée des liens avec ce qu'il sait et la manière dont il en retire du sens : « il n'est de savoir que dans un rapport au savoir » (Charlot, 1997).

Lacan fut le premier à mettre en évidence la notion de « rapport au savoir », et le présente comme «une médiation aisée pour situer le sujet » (Lacan, 1966). Pour lui la question du savoir rejoint celle du désir et de la conscience de ce désir. Ce serait le passage d'un intérêt qui ne sait pas à un intérêt qui se sait.

Cette notion par la suite fait son apparition dans le domaine de la formation d'adultes, puis est introduite en didactiques des sciences par GIORDAN et elle prend toute son ampleur en sciences de l'éducation à partir des années 1980.

### **III.1.1.5 Approche anthropologique et didactique du rapport au savoir**

Chevallard, démontre que le rapport au savoir correspond, à la relation que le sujet entretient avec l'ensemble des savoirs institutionnels auxquels il est soumis ou qu'il a appris. Pour lui, le savoir, sa production, sa gestion sont au cœur de tout groupe humain. Ainsi, dès la naissance l'individu est assujéti à de nombreuses institutions telles que le langage, l'école, la famille, la société. C'est par cet assujéttissement qu'il se constitue en individu social, en personne. Il construit dès lors un rapport personnel au savoir, correspondant à toute interaction existante entre un objet et la personne. Ce rapport personnel change et participe à la formation de l'univers cognitif de l'individu. Il se constitue au sein d'une institution, c'est-à-dire, un « dispositif social qui impose à ses sujets la mise en jeu de manières de faire et de penser propre ». « En conséquence, un individu concret ne peut entrer en rapport avec un savoir qu'en entrant en relation avec une ou des institutions » Le sujet au sein d'une institution est « assujéti au contrat institutionnel : il est dès lors un "sujet" de l'institution » (Chevallard, 1989).

### **III.1.1.6 Approche psychosociologique du rapport au savoir**

Charlot, Bautier et Rochex, considèrent que le rapport au savoir est un rapport à des processus, à des situations d'apprentissage et à des savoirs construits. Le rapport au savoir est dans ce cas, une relation de sens et de valeur, qu'il attribue au savoir.

Pour l'équipe de recherche en science de l'éducation, ESCOL (Equipe, éducation, socialisation et collectivité locale), la question de sens est fondamentale dans le rapport au savoir, car elle cristallise la dialectique de la rencontre d'un sujet et d'un savoir. Dès lors le rapport au savoir est «une relation de sens, et donc de valeur entre un individu ou un groupe et les processus ou produit de savoir» (Charlot et al., 1992). C'est aussi « un rapport au monde, rapport à soi-même et aux autres » c'est par conséquence « le rapport au savoir d'un sujet singulier dans un espace social. » (Charlot, 1997)

### **III.1.1.7 Approche clinique du rapport au savoir :**

La question du rapport au savoir prend son origine dans le champ de la psychanalyse, de la sociologie et de la formation. Le rapport au savoir désigne un «processus créateur de savoir» par un sujet actif qui travaille et intègre les savoirs disponibles de son temps pour agir et penser. « Le rapport au savoir est un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social». L'équipe de Nanterre, avec les chercheurs du CREF de l'université de Nanterre avec Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, valorise le désir du sujet comme constitutif de son rapport au savoir. Ainsi, « ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (Blanchard-Laville, 2001). Par conséquent, l'approche clinique 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)<sup>10</sup>.

A propos de cette approche psychanalytique du rapport au savoir, Caillot conclut qu'elle « dévoile des mécanismes inconscients qui influent sur la conduite des individus, qu'ils soient élèves ou enseignants et donc de la façon d'apprendre ou

---

<sup>10</sup> Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Edition du seuil.

d'enseigner les objets de savoir prescrits les programmes et les institutions officielles. Cette approche du rapport au savoir me semble jouer sur un savoir qui au mieux est de type disciplinaire » (Caillot, 1999)<sup>11</sup>. L'enseignant et ses élèves n'entrent alors en rapport avec les savoirs en jeu dans la classe qu'au travers de l'antériorité de la société de la société et de l'école par rapport à ses savoirs, selon des positions et des enjeux spécifiques au sein de leur microcosme social, et aussi en tant que sujets plus au moins investis du désir d'apprendre et d'enseigner, faisant vivre chaque savoir comme part de soi-même ou comme une entité extérieure.

Dans notre cadre de recherche nous tenterons d'observer au-delà des contraintes institutionnelles et didactiques, la manifestation de contraintes inhérentes au sujet, parfois inconscientes ou pulsionnelles. Nous tentons plus précisément de rendre compte des différentes formes que prend le savoir, de sa conception en amont (avant la classe), aux multiples « arrangements » que lui fait subir l'enseignant d'EPS, du fait de sa confrontation à l'épreuve de la classe, jusqu'à l'utilisation que peut en faire un élève, lorsqu'il doit s'en servir dans une situation qui l'exige. Plusieurs recherches (plus particulièrement au niveau de l'équipe de didactique clinique de Toulouse l'EDiC ont montré que 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 personnel aux savoirs qui est lié à l'histoire du sujet » (Touboul, 2008). 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-

---

<sup>11</sup> Caillot, M. (1999). Rapport(s) au(x) savoir(s) et didactique des sciences. *Communication orale au colloque : Milieux de pratique et intégration des savoirs didactiques*. Montréal : CIRADE

enseignant placé au centre de nos analyses amène à questionner une théorie du sujet en didactique qui fonde la didactique clinique.

### **III.1.2 La filiation clinique**

A l'origine, la clinique est relative au médecin qui, au chevet du patient, observe les manifestations de sa maladie et les réactions de celui-ci en même temps qu'il l'interroge et l'écoute. Par la suite, elle a été transposée à l'examen des individus non malades puis des groupes (psychologie sociale clinique) très souvent dans un but de formation. Sigmund Freud a employé pour la première fois le terme de «psychologie clinique » dans sa lettre à W. Fliess en janvier 1899. En 1949, D. Lagache (cité par Daniel Anzieu dans le *Dictionnaire de psychologie*), évoque une «méthode clinique » (Lagache, 1949) reposant sur trois postulats :

- un postulat dynamique : le psychisme humain est constitué de conflits intra et intersubjectifs ;

- un postulat interactionniste : la conduite qui est la réaction de la personne à la situation dans laquelle elle se trouve (état d'esprit interne, milieu psychique et social externe) ;

- un postulat historique : la personnalité en évolution depuis sa naissance avec une alternance de moments de crise et de périodes de stabilité ; la conduite d'une personne à un moment donné étant le produit de son passé et de ses projets.

Michel Foucault, quant à lui, publie en 1972 une étude historique de la clinique sous le titre « Naissance de la clinique », mais pour ce qui est de la «démarche clinique » dans le milieu de l'éducation, il faut attendre le début des années 1990 pour la voir apparaître dans les écrits (Lambert, 1992 ; Cifali, 1994 ; Perrenoud, 1994 ; Revault d'Allonnes et al. 1999). Plus récemment encore apparaît un autre concept, celui de « clinique de l'activité », dans le domaine de l'ergonomie et de la psychologie du travail (Clot, Prot, Wherte et al. 2001). Il apparaît donc, dans le champ des Sciences Humaines, ce que nous pourrions nommer un «courant clinique » en ce sens où :

- d'une part, des recherches, des analyses de pratiques, des formations, etc. sont menées, non pas « au chevet du patient » mais auprès d'acteurs engagés dans et intéressés par l'objet d'étude, grâce à « cette posture particulière qui permet à un



professionnel de construire des connaissances à partir de situations particulières dans lesquelles il est impliqué » (Cifali, 1999),

- d'autre part que ces approches sont souvent guidées par « le souci de l'action, de la compréhension et de la transformation des situations de travail » (Clot, 2001).

- Enfin que la pratique des chercheurs, des formateurs, n'est plus un simple exercice d'application de connaissances acquises. De fait, « le sens clinique exige de n'être pas centré sur soi » (Cifali, *ibid.*), de ne plus être dans (l'illusion de) la maîtrise, d'accepter l'incertitude.

Pour Ardoino, « Est donc proprement clinique aujourd'hui, ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations (constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, où le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués), qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi, comme pour lui ou pour nous, « s'agissant » plutôt d'une sagacité d'accompagnement dans une durée, d'intimité partagée » (Ardoino, 1989).

A cet effet, la recherche clinique « est une activité médicale visant à améliorer la connaissance soit d'une maladie soit d'une thérapeutique. La recherche clinique concerne l'être humain. En pharmacologie par exemple, elle est dominée par les études du médicament administré à l'homme, dans le cadre des essais cliniques » (Allain, Milon, Van Den Driessche, 1985). D'un point de vue purement scientifique, on ne peut donc pas dire que nous faisons une recherche clinique si on entend par là une recherche menée sur l'être humain dans le domaine de la santé. Pour autant, Terrisse utilise le terme quand il écrit : « la recherche clinique sert à interroger le rapport singulier qu'entretient le sujet à l'activité qu'il pratique pour en rendre compte, l'identifier, la caractériser » (Terrisse, 1998). Ce rapport « ne pourra être élaboré qu'à partir d'une prise en compte du cas par cas, ce qui caractérise la clinique du singulier, celle de la position subjective de chacun » (*ibid.*). Par ailleurs, la récente appropriation du terme de clinique dans des champs qu'elle n'avait pas à l'origine investi va obliger les chercheurs à un effort de précision des termes utilisés.

M. Cifali et P. Perrenoud définissaient la démarche clinique dans un fascicule qui était destiné aux étudiants de l'Université de Genève s'orientant vers les métiers de l'enseignement comme : « une façon de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique : elle se fonde sur l'observation, qu'il y ait problème ou non ; elle permet d'élaborer des hypothèses ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles. Elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leurs points de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie ou d'une théorie déconnectée des réalités vécues.

Par ailleurs, Cifali énonce que « ceux qui œuvrent dans ce contexte, avancent qu'il y est question de situations où les acteurs sont impliqués ; où s'élabore, avec les interlocuteurs en présence, une compréhension de ce qui se passe, une co-construction d'un sens qui provoque parfois du changement ; où s'instaure une articulation théorie pratique particulière, un lien entre connaissance et action » (Cifali, 1999). Et elle souligne que la démarche clinique « n'appartient donc pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique ; c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et coproduit un sens de ce qui se passe » (ibid.). Ainsi, « la démarche clinique vise plutôt, à partir de l'expérience, à alimenter la construction de savoirs nouveaux ou l'intégration et la mobilisation réflexives de savoirs acquis » (Perrenoud, 2001). 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 » (Carnus, 2009). L'option scientifique promue par Terrisse en collaboration avec 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 Carnus, 2009, p.9-10). En effet, l'approche clinique en didactique a pour conséquence directe de « sortir de l'ombre » (Carnus, 2009) l'activité des protagonistes du système didactique, l'enseignant et les élèves dans leur singularité, en tant que sujets « entièrement engagés » (ibid.) dans l'acte d'enseignement apprentissage, avec ce qu'ils savent et ce qu'ils sont.

Par ailleurs, adopter une démarche clinique en recherche nécessite donc de respecter un ensemble de règles déontologiques, permettant de se plier à une éthique professionnelle. Selon Amade-Escot (1998), cette orientation clinique fait apparaître aussi des divergences méthodologiques entre les chercheurs en EPS et comme le souligne ces divergences ne font qu'enrichir le débat épistémologique nécessaire pour la compréhension d'une réalité complexe. Les travaux de Chevallard relatifs au processus de transposition didactique fondée sur une approche anthropologique et ceux de 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 en EPS, reposant sur le postulat de la singularité du sujet enseignant et élève. C'est ce qui représente le versant original de notre étude.

Renouant avec l'origine étymologique du mot « clinique » « Klinikos » en grec avec une connotation médicale « être au chevet des malades » (Petit Robert, 1970), ou encore « observer, être à l'écoute » (Lalande, 1926), 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). Ainsi « 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).

La prise en compte a priori du point de vue du sujet comme l'a qualifiée Carnus (2003) est en rupture avec l'idée d'un sujet générique, épistémique. Cette nécessité entraîne de fait une seconde graduation dans la dimension clinique dans la recherche en didactique : celui de la convergence entre des options conceptuelles et des options méthodologiques.

Notre étude rend compte des réponses d'un « sujet *pris* dans le 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). En effet, 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.

### **III.2.1.1 La théorie du sujet en didactique clinique**

Notre intérêt porté sur la pratique enseignante s'appuie sur une « théorie de sujet » englobant le sujet enseignant dans sa totalité à la fois professionnelle et psychique. Trois présupposés fondent et alimentent cette théorie (Carnus, 2009):

- le sujet enseignant est **singulier**, autonome et responsable. Il crée un espace de liberté où il évolue. Cette liberté est déterminée par ses ressources décisionnelles influencées par son histoire personnelle, et « son déjà-là conceptuel, intentionnel et expérientiel » (Carnus, 2009, p. 69).

- le sujet enseignant est **assujéti** (Chevallard, 1992) vu qu'il est en quelque sorte dépendant de l'institution à laquelle il appartient et où il est d'une manière ou d'une autre soumis à un jeu de contraintes externes (institutionnelles et contextuelles) et des contraintes internes (sa propre histoire, son déjà-là). En effet, « à travers l'analyse didactique de pratiques d'enseignants d'EPS, l'étude clinique de cet ensemble de codéterminations met en avant la variabilité intra et interindividuelle dans ces multiples assujétissements en relation avec la singularité et la subjectivité des acteurs » (Carnus, 2004).

-le sujet enseignant est **divisé** dans et par son inconscient entre « sphère publique » et « sphère privée » qui alimentent à son *insu* des motifs raisons et des mobiles désirs et qui constituent son épistémologie professionnelle. Ce troisième présupposé intègre explicitement la dimension de l'inconscient freudien et permet entre autre selon (Carnus, 2010, p. 80) « d'éclairer cet par d'insu notamment dans le remaniement des contenus d'enseignement et dans les différentes prises de décisions de l'enseignant ».

Selon Blanchard-Laville (1997, p. 145), « le moi, siège de décisions, serait sous contrôle de trois autres instances, un surmoi didactique et institutionnel ayant intériorisé les contraintes de ce registre et un idéal du moi pédagogique et didactique conforme aux idéaux constitués tout au long du parcours professionnel, un ça poussé

des émotions inconscientes de type compulsif. L'instance du moi étant ainsi tiraillée par des forces contradictoires issues des autres instances »

Par ailleurs, « poser comme point de départ la singularité du sujet entraîne de fait une rupture avec l'idée d'un sujet générique, épistémique, tel qu'il est conçu ou envisagé dans la plupart des travaux existants en didactique ou plus largement sur les pratiques d'enseignement / apprentissage » (Carnus, 2010, p. 78). L'ancrage didactique du champ conduit en effet à des emprunts, des importations de concepts et de méthodes qui méritent nécessairement d'être revisités. Toutefois, se référer à la psychanalyse signifie que nous acceptons le postulat de l'existence d'un inconscient au sens freudien : « un inconscient qui divise ou clive les sujets qui, dès lors, n'apparaissent plus maîtres dans leur maison » (Freud, 1981). Aussi, nous avons à préciser et différencier ce positionnement dans le champ de la clinique au regard des autres approches cliniques dans les recherches sur les pratiques enseignantes, en particulier dans le champ de la psychologie du travail et de l'ergonomie, d'une approche clinique de l'activité développée par (Clot, 2001), et la clinique des situations développée par (Leutenegger et Schubauer –Léoni, 2002) qui s'étend plus largement dans le champ de la didactique comparée (Sensevy, 2001).

### ***III.1.3 Les concepts d'analyse empruntés à la psychanalyse***

#### **III.1.3.1 Le sujet supposé savoir (SSS)**

Ce concept emprunté par (Chevallard, 1985) à 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 tenu 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.

### **III.1.3.2 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 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).

### **III.1.3.3 Le rapport à l'épreuve**

Le rapport à l'épreuve (Jourdan & Brossais, 2011) se présente comme un concept heuristique pour étudier la complexité de l'acte d'enseignement, des choix que l'enseignant a à faire et des espaces de créativité qui s'ouvrent à lui. Il permet de rendre compte du sens qu'attribuent les enseignants à ce qu'ils vivent en classe, dans cet espace-temps d'interaction avec des élèves et dont l'enjeu est la transmission du savoir. « Conversion didactique », « sujet supposé savoir » et « impossible à supporter » apparaissent comme les dimensions structurant le rapport à l'épreuve dont témoignent les enseignants spécialisés<sup>12</sup>.

Terrisse (1994) propose une réécriture du triangle didactique en y incluant, à la suite de Brousseau (1998) « la part d'impossibilité de toute transmission ». L'épreuve, qui remplace le savoir dans le schéma révisé, accentue la dimension des contraintes internes et l'attention portée à la position subjective de l'enseignant. Le savoir, situé maintenant au nouage des trois pôles professeur - élève - épreuve, devient désormais « pas tout transmissible », incluant une part d'insu irréductible. La contingence liée à la situation didactique que révèle cette conception ouvre le champ, selon nous, à l'étude du rapport entre le désir de transmission de l'enseignant et sa

---

<sup>12</sup> Les chercheurs de l'EDiC recourent à des outils d'analyse empruntés à la clinique psychanalytique comme l'impossible à supporter (Lacan, 1977) et le sujet supposé savoir (Lacan, 1966) ou conçus en didactique clinique tels que le déjà-là intentionnel et la conversion didactique (Carnus, Terrisse, 2013).

confrontation à l'épreuve d'une classe spécialisée. Dans l'épreuve de l'enseignement, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant est placé en position de « sujet supposé savoir » (Lacan, 1966). Dans la situation d'enseignement, l'enseignant occupe la fonction de celui qui est supposé détenir et transmettre le savoir. Il s'agit d'évidence du savoir disciplinaire mais aussi du savoir sur ce qu'est un élève portant un handicap mental et ce que doit savoir un élève déficient intellectuel. Ainsi, la façon dont un enseignant incarne cette place de « sujet supposé savoir » va structurer à son insu son rapport à l'épreuve.

Dans son métier, l'enseignant spécialisé est confronté à un impossible à dire, à faire, à transmettre (Freud, 1925). « L'impossible à supporter » peut se manifester par un passage à l'acte de l'enseignant. Il s'exprime cependant le plus souvent par la mise en jeu d'affects (peur, ennui, pitié, colère, violence, honte, plaisir, exaltation) qui témoignent eux aussi de la confrontation de l'enseignant à de l'imprévisible et/ou de l'impossible. Le rapport à l'épreuve rappelle en effet le concept de « contingence » déclaré par Brousseau et qui 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 Terrisse en EPS, qui affirme que « la réussite en sport ou l'apprentissage en EPS par les élèves est indécidable » (Terrisse, déjà cité).

#### **III.1.3.4 Le rapport à la contingence de l'épreuve**

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.

Terrisse (1994) propose une réécriture du triangle didactique en y incluant, à la suite de Brousseau (1998) « la part d'impossibilité de toute transmission ». L'épreuve, qui remplace le savoir dans le schéma révisé, accentue la dimension des contraintes internes et l'attention portée à la position subjective de l'enseignant. Le



savoir, situé maintenant au nouage des trois pôles professeur - élève - épreuve, devient désormais « pas tout transmissible », incluant une part d'insu irréductible. La contingence liée à la situation didactique que révèle cette conception ouvre le champ, selon nous, à l'étude du rapport entre le désir de transmission de l'enseignant et sa confrontation à l'épreuve d'une classe spécialisée.



Figure 5 : Triangle didactique revisitée (Terrisse, 1994)<sup>13</sup>

En effet, en fonction de notre problématique, nous tentons de rendre compte de la façon dont l'enseignant gère la contingence de l'épreuve dans l'enseignement spécialisé. 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 spécialisé avec ses motifs et ses mobiles. L'un des buts de cette thèse, est de mettre en évidence l'influence 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 au(x) savoir(s).

En conclusion à ce chapitre, nous mettons en valeur ces différents supports conceptuels de la didactique clinique articulant les différentes positions qu'un sujet enseignant pourrait occuper dans sa pratique d'enseignement et dont émergent le RSI de Lacan : le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire. Cette triade symbolique, rend compte de la structure du sujet. Le « *réel* » ne représente pas la réalité. Selon Lacan : »le réel ne se définit que par rapport au symbolique et à l'imaginaire. Le symbolique l'a expulsé de la réalité. Il n'est pas cette réalité ordonnée par le

---

<sup>13</sup> Terrisse, A. (1994). La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation, note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse III.

symbolique appelée par la philosophie « représentation du monde extérieur ». Mais il revient dans la réalité où le sujet ne le rencontre pas, sinon sous la forme d'une rencontre qui réveille le sujet de son état ordinaire. Défini comme l'impossible, il est ce qui ne peut être complètement symbolisé dans la parole ou l'écriture et, par conséquent, ne cesse pas de ne pas s'écrire » (Chemama, 2009). 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. Le symbolique qui met en exergue « la fonction complexe et latente qui embrasse toute l'activité humaine, comportant une part consciente et une part inconsciente, qui est attachée à la fonction du langage et plus spécialement à celle du signifiant » (chemama, 2009). Rouzel, ajoute que « le symbolique c'est ce qui nous institue comme sujet de la parole, ce qui nous inscrit dans une généalogie, nous donne une place dans la succession des générations. C'est donc ce qui institue notre quotidien » (Rouzel, 2004). « *L'imaginaire* » regroupe toutes les représentations plus ou moins fantasmatiques que le sujet a de lui-même, d'autrui et du monde.

En effet, Lacan déclare dans un séminaire intitulé : RSI en 1975, « qu'on ne peut pas penser l'imaginaire que dans ses rapports avec le réel et le symbolique. D'ailleurs il les présente par trois ronds de ficelle noués borroméen-nement, c'est-à-dire d'une manière telle que, si l'on défait l'un des ronds, les deux autres se défont aussi » (Chémama, 2009). Cette triade articule les trois éléments subjectifs indispensables à un analyste pour se repérer dans la direction de la cure, et à partir desquels un chercheur (dans notre cadre) élabore les supports conceptuels pour son analyse didactique clinique. Ces supports conceptuels sont utilisés dans cette étude, comme une 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.

Notre positionnement entre la didactique et la clinique nous permet de rendre compte d'une part les 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 et d'autre part, de rendre compte d'une dimension plus large mettant en valeur à la fois la dimension individuelle, l'histoire personnelle des actants et les 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). « L'ingéniosité pratique » selon Sensevy se contextualise certes dans leurs actions, mais elle s'origine aussi dans leur « épistémologie pratique » à savoir, entre autre, dans leurs croyances, leurs expériences, leur construction de repères professionnels que l'on pourrait associer à une sorte de « privé professionnel », c'est-à-dire une théorie de la connaissance qui naît de la pratique et qui l'oriente (Sensevy, 2006). « Hors de l'activité directement intentionnelle, il existe des déterminants généraux de l'activité du professeur, qui bornent son action par des ensembles de contraintes et de ressources, ou qui sont le fruit général de la théorie de connaissance, en grande partie implicite, que ses conduites semblent révéler, et qui semblent pouvoir mieux faire comprendre celles-ci » (Sensevy, 2007, p. 44).

#### **IV. GENESE D'UNE PROBLEMATIQUE**

Cette recherche se situe dans une visée descriptive et compréhensive (van der Maren, 1995) des phénomènes didactiques interactifs afin d'apporter des connaissances sur le fonctionnement didactique des acteurs du système didactique et particulièrement sur le rôle et la posture du sujet enseignant ici spécialisé en situation d'interaction didactique. L'objectif est alors d'analyser l'action d'enseignement spécialisée orienté vers des élèves à besoins particuliers (ici élèves en situation de handicap mental léger) et de créer entre autre du « sens » à propos du déroulement de certains événements au quotidien professionnel en classe spécialisée et de certaines

conduites professionnelles de l'enseignant et ceux pour mieux analyser, nourrir et orienter la formation professionnelle des enseignants spécialisés.

#### **IV.1 Les éléments de la situation d'interaction didactique**

Selon Astolfi et Develay<sup>14</sup>, tout enseignement apprentissage (E/A) peut être pensé dans le cadre d'un « modèle didactique composite » articulant de manière systémique trois logiques distinctes et interdépendantes : celle de l'apprenant, celle de l'enseignant et celle de la matière enseignée. La recherche en didactique consiste alors à optimiser l'articulation entre ces trois logiques pour une meilleure compréhension des phénomènes d'enseignement apprentissage. En effet, ces trois logiques vont conditionner des heuristiques selon trois approches disciplinaires à la fois distinctes et complémentaires : une approche épistémologique prenant en compte la relation de l'enseignant au savoir, une approche psychologique reliant l'enseignant à l'élève, et une approche pédagogique sur l'axe de l'élève et du savoir. La relation entre ces trois approches marque la spécificité des réflexions sur les savoirs, l'apprentissage et l'enseignement. Develay (1992)<sup>15</sup>, souligne « qu'une tentative de modélisation peut se satisfaire simple, mais en sachant qu'il lui faut gérer le complexe ».

En effet, ces trois axes (praxéologique, épistémologique et psychologique) offrent autant de dimensions à explorer. Ils servent à désigner des recherches, des travaux, des pistes, des entrées possibles à la réflexion dont le système didactique est l'objet. La réflexion va s'orienter essentiellement sur les interactions systémiques de ces trois dimensions à l'œuvre dans toute situation d'enseignement-apprentissage, ainsi que sur le rapport au(x) savoir(s) que ces interactions interrogent<sup>16</sup>.

Concernant **l'approche épistémologique**, elle présente selon (Halté, 1992)<sup>17</sup> le lieu privilégié de l'élaboration didactique des savoirs à enseigner. Les didacticiens se proposent d'y examiner les objets d'enseignement et, en particulier, d'y répertorier les principaux concepts de la discipline, d'étudier leurs relations, leur structuration et leur hiérarchisation à l'intérieur du domaine considéré. Ceci nous renvoie essentiellement au concept de la transposition didactique, définie comme l'ensemble

---

<sup>14</sup> Astolfi, J.P., & Develay, M. La didactique des sciences, Paris, PUF, 1989.

<sup>15</sup> Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF

<sup>16</sup> Duplessis, P. (2007).op cit

<sup>17</sup> Halté, JF. (1992). *La didactique du français*. P.U.F.

des opérations adaptatives grâce auxquelles un savoir savant (en EPS on parle de pratique sociale de référence) est transformée en un savoir à enseigner ou à apprendre et ce toujours par rapport à la logique de l'activité enseignée.

L'**approche psychologique** se situe sur l'axe Elève-Savoir et concerne le processus de l'« appropriation didactique ». Ce registre est alimenté par les recherches en psychologie cognitive, portant sur, les représentations, la résolution de problèmes et globalement, sur la manière dont le sujet cognitif traite l'information qu'il reçoit. Cette approche s'est surtout développée au moment où le centre d'intérêt de plusieurs recherches en éducation s'est progressivement déplacé vers l'élève et que c'est à travers lui, ses comportements, attitudes, valeurs, changements et processus cognitifs que l'on pense mieux appréhender l'action de l'enseignant (Bennett, 1978<sup>18</sup> ; Berliner, 1979<sup>19</sup> ; Rosenshine, 1980 ; Méard & Bertone, 1998)<sup>20</sup>

Ensuite par rapport à l'**approche praxéologique** qui selon (Halté, 1992) sert de cadre à l'étude des conditions de « l'intervention didactique », la dimension praxéologique fait référence au système de tâches complexes et diverses qui sont dévolues à l'enseignant dans la gestion de la situation didactique. Cette logique de l'enseignant supporte le statut du « sujet supposé savoir » (Lacan, 1968)<sup>21</sup> et où l'enseignant est supposé détenir et transmettre le savoir. Barlow<sup>22</sup> à ce niveau parle de compétences, des habiletés et de la maîtrise acquise par l'expérience et la formation. Ceci va de pair avec l'idée que « la tâche de l'enseignant est complexe, difficile, singulière et insaisissable et l'atteinte des objectifs éducatifs, en partie imposés, suppose la maîtrise d'habiletés diverses et affirmées » (Riff et Durand, 1993)<sup>23</sup>

Bronckart et Chiss, 2005<sup>24</sup> déclarent que « cet axe praxéologique recouvre encore le domaine de la relation pédagogique vu qu'un intérêt est porté à ce niveau à

---

<sup>18</sup> Bennett, N. (1978). Recent Research in teaching: a dream, a belief and a model. *American journal of Education*, 160, pp. 5-13. University of Chicago press.

<sup>19</sup> Berliner, D. (1979). Tempus educare. In, P. Peterson, H. welberg, concepts, finding and implications. . 120-135. Berkley, Calif: Mucutchan.

<sup>20</sup> Merard, J. ; & Bertone, S. (1998). Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves ; dossier EPS, 38. Paris : Editions Revue EPS.

<sup>21</sup> Le concept « sujet supposé savoir » est un concept qui va être développer ultérieurement.

<sup>22</sup> Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseignant. Essai de définition*. Paris : Anthropos.

<sup>23</sup> Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 81-107. Paris : INRP.

<sup>24</sup> Bronckart, JP. ; & Chiss, JL. (2005). « Didactique ». *Site Encyclopaedia Universalis*, 2005 (en ligne) [réf. du 12-09-2007]. Disponible sur Internet : <http://www.universalis-edu.com>

la nature des relations que l'activité de médiation des savoirs instaure entre les élèves et l'enseignant, le type de contrat didactique qui s'établit entre les deux types de partenaires, les régulations nécessaires au décalage entre la temporalité de l'enseignement et la temporalité de l'apprentissage ainsi que les styles d'enseignement ».

## **IV. 2 Problématique et questions de la recherche**

En prenant en compte la position qu'occupe l'enseignant dans la relation éducative et dans le système des interactions ainsi que la complexité et la singularité de ces pratiques nous avons opté dans notre recherche pour une entrée par la logique de l'enseignant dans le but de rendre compte de son processus décisionnel en premier lieu et des variabilités inter et intra individuelles qui peuvent exister entre la logique d'un enseignant et un autre en second lieu.

En effet, notre ancrage épistémologique en didactique clinique nous amène à mieux cerner le fonctionnement didactique avec les différentes interactions des trois sommets du triangle avec la particularité de la mise en valeur de l'aspect personnel et singulier du sujet enseignant et de sa pratique.

Nous partons de la définition de Mosconi sur la notion de pratique qui est « reliée à l'idée de praxis comme action et pouvoir des humains sur le monde. Elle est porteuse de savoirs explicites et implicites et féconde un autre type de rapport à la théorie » (Mosconi, 2001, p 43). L'activité enseignante qui sous-tend sa pratique engage le sujet qui est un sujet « pris dans le didactique » (Carnus, 2009) qui subit des influences extérieures relatives au contexte et aux institutions dans lesquelles il exerce d'une part, et des influences internes du fait d'une histoire constitutive de son épistémologie personnelle et professionnelle d'autre part (Carnus, 2003).

Nous rappelons à ce niveau que notre recherche se fera dans un contexte et un cadre bien particulier, le cadre de l'enseignement spécialisé en Tunisie. Nous serons en présence d'enseignants spécialisés face à des élèves en situation de handicap mental léger et prendrons la gymnastique adaptée comme activité support.

La figure qui suit montre bien la relation éducative spécialisée est soumise à plusieurs influences. L'enseignant spécialisé de par sa formation, son déjà-là

intentionnel, conceptuel et expérientiel, d'autre part les élèves en situation de handicap mental qui ont des eux aussi des attentes, des besoins très particuliers ainsi que le savoir qui ne peut échapper à une transposition didactique pour que ça soit un savoir enseigné adapté. Au cœur du triangle didactique basique nous posons trois autres triangles avec trois sommets différents : l'activité physique adaptée (APA), l'institution spécialisée (lieu de toute pratique enseignante) ainsi que l'épreuve (lieu de toute transmission appropriation des savoirs). Le rapport qu'entreprend l'enseignant aux APA, à l'institution et à l'épreuve pourrait bien avoir un effet sur la relation éducative en général et sur sa pratique enseignante en particulier. En tout cas c'est ce que nous allons vérifier tout le long de cette recherche.

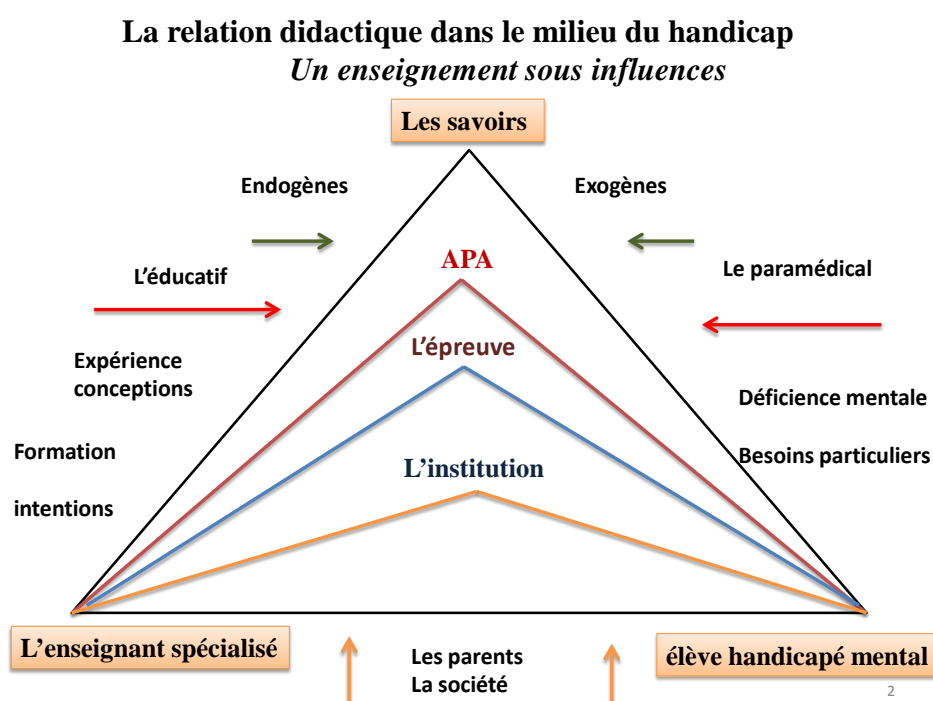


Figure 6 : l'enseignement spécialisé sous influences

En partant du fait que l'enseignement spécialisé est un enseignement « sous influences » (en empruntant le terme à Martinand, (1989)<sup>25</sup>, et que les recherches visant à analyser le processus d'enseignement didactique ne sont jamais indépendantes du contexte, notre souhait à travers ce projet de recherche est d'apporter une autre intelligibilité à la complexité du processus d'enseignement-apprentissage spécialisé.

<sup>25</sup> Martinand, J. L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2 ; pp. 23-29. Université de Caen.

Ce processus s'élabore entre des déterminations externes et des déterminations internes et se développe dans un espace entre contraintes et libertés que le sujet enseignant se construit en partie à son *insu*. Nous nous centrons plus particulièrement sur la nature des enjeux de savoirs qui circulent entre des enseignants spécialisés et des élèves en situation du handicap mental inscrits dans des institutions spécialisées privé public en Tunisie. Nous faisons nôtre l'idée selon laquelle « les phénomènes relatifs à la transmission-appropriation de savoirs en EPS semblent relever d'une dynamique psychique consciente et inconsciente qui détermine les pratiques et placent les sujets enseignants au cœur des analyses pour un autre regard et une autre compréhension du fonctionnement didactique marqué par la contingence de tout enseignement apprentissage » (Terrisse, Carnus, 2009, p 69). Ainsi, nous cherchons à :

- Caractériser au sein d'une structure générique les pratiques singulières mises en œuvre par les enseignants spécialisés pour gérer la contingence de leur enseignement ;
- Donner du sens à ce qui se joue et se transmet dans la relation instituée ;
- Repérer les traces relatives aux assujettissements aux institutions spécialisées et apprécier leur poids dans les choix didactiques de chaque sujet enseignant.

Ainsi à travers cette variabilité des faits, des personnes, des conceptions et des phénomènes, nous avançons l'option qu'il serait possible d'identifier des différences au niveau de la pratique enseignante spécialisée. A cet effet, nous tenterons d'examiner dans quelle mesure le rapport que les enseignants spécialisés associés entretiennent avec le handicap et l'activité physique adaptée (APA) peut influencer leurs pratiques enseignantes à travers des choix didactiques conscientisés et non conscientisés. Enfin, nous cherchons entre autre dans quelle mesure l'institution (ici privé public) peut avoir une incidence sur la conception, les intentions et in fine les décisions du sujet enseignant.



## V. LE CADRE METHODOLOGIQUE DE NOTRE RECHERCHE

*« tout spécialiste du comportement dispose de certains cadres de référence, de certaines méthodes et de certains procédés qui peuvent incidemment aussi réduire l'angoisse éveillée par ses données et, partant, lui permettre de fonctionner de manière efficace (Devereux,1980)<sup>26</sup>*

### V.1 LA METHODOLOGIE D'INGENIERIE DIDACTIQUE (MID)

Notre focalisation dans cette recherche sur l'analyse des pratiques enseignantes spécialisées auprès d'élèves présentant un handicap mental met en évidence la difficulté d'étudier et de cerner la complexité de la situation didactique et des interactions qui se produisent entre l'enseignant, l'élève par rapport à un objet de savoir. Pour ce faire, il est nécessaire d'élaborer «un ensemble coordonné de méthodes, de démarches et de techniques censées être pertinentes en regard de l'objet poursuivi (De Ketele, Roegiers, 1996 p139).

Selon De Ketele et Roegiers (1996, p, 139) « une méthode est un ensemble plus au moins structuré et cohérent de principes censés orienter l'ensemble des démarches du processus dans lequel elle s'inscrit ». Nous utiliserons dans cette recherche en parallèle avec la méthodologie des trois temps (le déjà-la, l'épreuve et l'après coup) une méthodologie d'ingénierie didactique en tant que méthode qui selon (Artigue, 1990, pp.283-307) peut assumer deux fonctions :

- Elle permet de concevoir et de valider des contenus d'enseignement(CE) spécifiques en proposant des solutions à un problème didactique bien identifié.
- Elle permet de créer un contexte d'observation favorable à l'étude et à la compréhension du fonctionnement didactique.

Dans cette étude, nous avons choisi cette méthodologie au regard de la possibilité qu'elle offre de rendre compte la complexité de la classe et des conditions qui semblent à la fois propices et originales au regard de nos questions de recherche. En effet, la MID permet selon Artigue « de travailler sur des objets beaucoup plus

---

<sup>26</sup> Devereux, G., De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Flammarion, 1980, p. 129.

complexes que les sujets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement avec tous les moyens dont il dispose à des problèmes que la science ne veut pas ou ne peut pas prendre en charge » (Artigue, 1990, p. 283). L'ingénierie didactique désigne un ensemble de séquences de classe conçues organisées et articulées dans le temps d'une façon cohérente par un « maître ingénieur pour réaliser un projet d'apprentissage pour une certaine population d'élèves. Ainsi l'ingénierie didactique est à la fois un produit, résultat d'une analyse *a priori*, et un processus au cours duquel le maître met en œuvre le produit en l'adaptant selon la dynamique de la classe » (Artigue, 1990, p 284).

La MID se caractérise donc par un schéma expérimental basé sur des réalisations didactiques en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement (Loquet, 1996). Ces situations sont pour Chevallard des « situations naturelles manipulées » (Chevallard, 1982) et qui font l'objet d'un choix délibéré par le chercheur. Par ailleurs, la manipulation dépasse le cadre des contenus. Elle consiste en outre à une pré-planification (script didactique) dans laquelle certaines variables sont contrôlées. Ceci met en valeur l'implication des enseignants dans le souci de ne pas dénaturer la situation naturelle. Cette position nous a amené à négocier le script didactique avec les enseignants associés. Carnus parle dans sa thèse sur le processus décisionnel des enseignants de « situation naturelle négociée » (Carnus, 2000).

Selon De Ketele et Roegiers, cette technique de manipulation permet de rendre davantage équivalentes les situations à étudier, de faire apparaître plus fréquemment les comportements rares souvent les plus significatifs, d'évoquer de nouvelles réponses, d'amplifier une réponse naissante et d'augmenter le répertoire comportemental des intervenants et enfin de faire une description écologique des comportements tout en dégageant les variables pertinentes d'une situation (De Ketele, Roegiers, 1996).

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).

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 l'EDiC 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 (Carnus, 2009). 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

## **V.2 EMERGENCE DE LA NOTION D'INGENIERIE DIDACTIQUE**

La notion d'ingénierie didactique a émergé en didactique des mathématiques au début des années 1980. Il s'agissait d'étiqueter par ce terme une forme du travail didactique. celle 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, dans le même temps, se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement, avec tous les moyens dont à dispose, à des problèmes que la science ne veut ou ne peut encore prendre en charge.

Cet étiquetage est alors perçu comme le moyen d'aborder deux questions cruciales :

- les rapports entre la recherche et l'action sur le système d'enseignement,

- le rôle qu'il convient de faire jouer aux "réalisations didactiques" en classe, au sein des méthodologies de la recherche didactique. Ces réalisations didactiques ont une fonction essentielle celle de mise à l'épreuve des constructions théoriques élaborées dans les recherches, par l'engagement de ces constructions dans un mécanisme de production : La réalisation didactique constitue aussi le lieu de cette étape cruciale de l'activité scientifique à laquelle Bachelard a donné le nom parodique de « phénoménotechnique » (Chevallard, 1991, p.55)

Selon Chevallard (1991), l'utilisation d'une méthodologie d'ingénierie didactique assume une double fonction :

- d'une part de se dégager de rapports entre recherche et action pensés soit en termes d'innovation, soit par l'intermédiaire de la notion de recherche/action pour affirmer la possibilité d'une action rationnelle sur le système basée sur des connaissances didactiques préétablies.
- d'autre part de marquer l'importance de la "réalisation didactique" en classe comme pratique de recherche, à la fois pour des raisons liées à l'état de jeunesse de la recherche didactique et pour répondre à des besoins permanents et de mise à l'épreuve des constructions théoriques élaborées (Artigue, 1990).

En effet, c'est avec cette double fonction que la notion d'ingénierie didactique va tracer son chemin dans l'édifice didactique, en arrivant à désigner à la fois des productions réalisées pour l'enseignement à l'issue de recherches ayant fait appel à des méthodologies externes à la classe (entretiens, questionnaires, tests, etc.) et une méthodologie de recherche spécifique (Artigue, 1990).

### **V.3 CARACTERISTIQUES DE LA METHODOLOGIE D'INGENIERIE DIDACTIQUE**

En référence à l'ouvrage « didactique des mathématiques » coécrit par Artigue, Chevallard, Conne, Vergnaud et Brousseau sous la direction de Brun en 1996, paru aussi dans un article dans la revue recherche en didactiques des mathématiques<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9/3, 281-308, Grenoble, La pensée Sauvage éditions 1988.

nous exposons les principales caractéristiques de la méthodologie d'ingénierie didactique. En effet, L'ingénierie didactique, vue comme méthodologie de recherche, se caractérise en premier lieu par un « schéma expérimental basé sur des "réalisations didactiques" en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement ». On y distingue classiquement deux niveaux, celui de la *micro-ingénierie* et celui de la *macro-ingénierie*, suivant l'importance de la réalisation didactique impliquée dans la recherche. Les recherches de micro- ingénierie sont certes plus aisées à mettre en place, mais si elles permettent de prendre en compte, de façon locale, la complexité du phénomène classe, elles ne permettent pas de composer cette complexité avec celle, essentielle, des phénomènes liés à la durée dans les rapports enseignement/apprentissage. Elles ne permettent pas non plus nécessairement un découpage cohérent des objets de connaissance. Les recherches de macro-ingénierie s'avèrent donc, en dépit de toutes les difficultés méthodologiques et institutionnelles qu'elles présentent, incontournables.

La méthodologie d'ingénierie didactique se caractérise aussi, par rapport à d'autres types de recherche basés sur des expérimentations en classe, par le registre dans lequel elle se situe et les modes de validation qui lui sont associés. En effet, les recherches ayant recours à des expérimentations en classe se situent le plus souvent dans une approche comparative avec validation externe basée sur la comparaison statistique des performances de groupes expérimentaux et de groupes témoins. Ce paradigme n'est pas celui de l'ingénierie didactique qui se situe, à l'opposé, dans le registre des études de cas et dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse *a priori* et analyse *a posteriori*.

En revanche, les objectifs d'une recherche d'ingénierie didactique peuvent être divers. Ce n'est donc pas par les objectifs des recherches menées sous sa bannière, mais bien par les caractéristiques de son fonctionnement méthodologique que l'ingénierie didactique pose sa singularité (Artigue, 1990).

En référence à l'ouvrage « didactique des mathématiques » coécrit par Artigue, Chevallard, Conne, Vergnaud et Brousseau sous la direction de Brun en 1996, paru aussi dans un article dans la revue recherche en didactiques des mathématiques<sup>28</sup>,

---

<sup>28</sup> *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9/3, 281-308, Grenoble, La pensée Sauvage éditions 1988.

nous exposons les principales caractéristiques de la méthodologie d'ingénierie didactique. En effet, l'ingénierie didactique, vue comme méthodologie de recherche, se caractérise en premier lieu par un « schéma expérimental basé sur des "réalisations didactiques" en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement ». On y distingue classiquement deux niveaux, celui de la *micro-ingénierie* et celui de la *macro-ingénierie*, suivant l'importance de la réalisation didactique impliquée dans la recherche. Les recherches de micro- ingénierie sont certes plus aisées à mettre en place, mais si elles permettent de prendre en compte, de façon locale, la complexité du phénomène classe, elles ne permettent pas de composer cette complexité avec celle, essentielle, des phénomènes liés à la durée dans les rapports enseignement/apprentissage. Elles ne permettent pas non plus nécessairement un découpage cohérent des objets de connaissance. Les recherches de macro-ingénierie s'avèrent donc, en dépit de toutes les difficultés méthodologiques et institutionnelles qu'elles présentent, incontournables.

La méthodologie d'ingénierie didactique se caractérise aussi, par rapport à d'autres types de recherche basés sur des expérimentations en classe, par le registre dans lequel elle se situe et les modes de validation qui lui sont associés. En effet, les recherches ayant recours à des expérimentations en classe se situent le plus souvent dans une approche comparative avec validation externe basée sur la comparaison statistique des performances de groupes expérimentaux et de groupes témoins. Ce paradigme n'est pas celui de l'ingénierie didactique qui se situe, à l'opposé, dans le registre des études de cas et dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse *a priori* et analyse *a posteriori*.

En revanche, les objectifs d'une recherche d'ingénierie didactique peuvent être divers. « Ce n'est donc pas par les objectifs des recherches menées sous sa bannière, mais bien par les caractéristiques de son fonctionnement méthodologique que l'ingénierie didactique pose sa singularité » (Artigue, 1990).

## **VI. LES PHASES DE LA METHODOLOGIE D'INGENIERIE DIDACTIQUE**

La MID dispose de quatre phases chronologiques : Les analyses préalables, la conception et les analyses *a priori*, l'expérimentation et l'analyse *a postérieure*. Ces

phases balisent l'itinéraire de la recherche et permettent d'avancer dans la réflexion en produisant de nouvelles données qui sont exploitées et remaniées par la suite au regard de l'avancée des réponses aux questions de recherche (Carnus, 2002).

### **VI.1. Les analyses préalables**

Dans une recherche d'ingénierie didactique, la phase de conception s'effectue en s'appuyant sur un cadre théorique didactique général et sur les connaissances didactiques déjà acquises dans le domaine étudié, mais aussi en s'appuyant sur un certain nombre d'analyses préliminaires. Ces analyses concernent le plus souvent « l'analyse épistémologique des contenus visés par l'enseignant, l'analyse usuel et de ses effets, l'analyse des conceptions, des difficultés et des obstacles et celle du champ des contraintes dans lequel va se dérouler la réalisation didactique effective » (Loquet, 1996, p. 34). L'analyse des contraintes va s'effectuer en distinguant trois dimensions (Artigue, 1990. p. 252) :

- la dimension *épistémologique* associée aux caractéristiques du savoir en jeu
- la dimension *cognitive* associée aux caractéristiques cognitives du public auquel s'adresse l'enseignement
- la dimension *didactique* associée aux caractéristiques du fonctionnement du système d'enseignement.

Artigue déclare à ce niveau que « ces analyses réalisées par le chercheur pour servir de base à la conception de l'ingénierie, sont repris et approfondis au fil des différentes phases du travail, en fonction des besoins ressentis, et ils ne sont donc préalables qu'à un premier niveau d'élaboration » (Artigue, 1990, p.250)

En effet, nous consacrons dans cette phase toute une partie sur l'analyse épistémologique du handicap et plus particulièrement du handicap mental, ensuite nous présenterons en général les théories et les pratiques usuelles de l'enseignement spécialisé dans les institutions spécialisées en Tunisie qui mettra en évidence le déjà-la décisionnel (expérientiel, conceptuel et intentionnel) des enseignants associés.

## VI.2 Conception et analyse a priori

Dans cette seconde phase, le chercheur prend la décision d'agir sur un certain nombre de variables du système non fixées par les contraintes : *variables de commande* dont il suppose qu'elles sont des variables pertinentes par rapport au problème étudié. Il nous semble utile, pour faciliter l'analyse d'une ingénierie, de distinguer deux types de variables :

- *les variables macro-didactiques ou globales* qui concernent l'organisation globale de l'ingénierie,
- *et les variables micro-didactiques ou locales* qui concernent l'organisation locale de l'ingénierie, c'est-à-dire l'organisation d'une séance ou d'une phase, les unes et les autres pouvant être elles-mêmes des variables d'ordre général ou des variables dépendantes du contenu didactique dont l'enseignement est visé.

Au niveau micro-didactique, cette seconde distinction est classique puisqu'on distingue les variables dites du problème des variables dites de situation reliées à l'organisation et à la gestion du milieu (Brousseau 1986), les « variables didactiques » étant, parmi elles, celles dont la preuve de l'effet didactique a été attesté. Artigue déclare qu'avant de passer à l'analyse *a priori*, que ces choix globaux, même s'ils sont présentés en amont des choix locaux, n'en sont pas pour autant indépendants (Artigue, 1990). En particulier, comme le souligne Brousseau (1981) :

"Il faut s'assurer constamment de la capacité de la conception générale à permettre l'invention, l'organisation et le déroulement de situations locales" (conformes donc aux cadres théoriques généraux sur lesquels s'appuie l'ingénierie).

Selon Artigue, une des originalités de la méthode d'ingénierie didactique, réside dans son mode de validation, essentiellement interne. C'est dès la phase de conception, via l'analyse *a priori* des situations didactiques de l'ingénierie, étroitement liée à la conception locale de cette dernière, que ce processus de validation va s'engager. « Cette analyse *a priori* est à concevoir comme une *analyse du contrôle du sens*: très schématiquement, si la théorie constructiviste pose le principe de l'engagement de l'élève dans la construction de ses connaissances par l'intermédiaire d'interactions avec un certain milieu, la théorie des situations didactiques, qui sert de



référence à la méthodologie d'ingénierie, a eu, dès son origine, l'ambition de se constituer comme une théorie du contrôle des rapports entre sens et situations » (Brousseau, 1986, p. 322)

L'objectif de l'analyse *a priori* est donc de déterminer en quoi les choix effectués permettent de contrôler les comportements des acteurs (enseignants –élèves) ainsi que la signification et le sens de ces comportements. Il faut à cet effet, se fonder sur des hypothèses et ce sont ces hypothèses dont la validation sera, en principe, indirectement en jeu, dans la confrontation opérée dans la quatrième phase entre analyse *a priori* et analyse *a posteriori*.

### **VI.3 La phase de l'expérimentation ou la phase de « la mise à l'épreuve »**

Cette phase est relative au recueil des données lors de l'intervention. La mise à l'épreuve renvoie à un double moment de vérité : celui des intentions des enseignants ainsi que celui des énoncés hypothétiques émis par le chercheur. Elle permet d'accéder aux contenus réellement enseignés grâce à l'observation, in situ et en phase interactive et la pratique d'interviews au cours des phases pro et retro interactives de l'enseignement – apprentissage. (Carnus, 2003, p.21). Les données recueillies varient en nombre et en nature en fonction, des moments et des objectifs poursuivis. Ainsi plusieurs méthodes d'investigation appelés par Artigue « méthodologie externe » peuvent être utilisés : observation, questionnaire<sup>29</sup>.

### **VI.4 La phase d'analyse *a posteriori* et de validation interne**

La phase des analyses *a posteriori* est une phase d'interprétation des données recueillies et « c'est sur la confrontation des deux analyses à priori et à posteriori que se base essentiellement la validation des hypothèses engagés dans la recherche » (Artigue, 1990). Cette confrontation laisse apparaître selon Artigue des distorsions qui pourraient valider ou invalider les hypothèses et les énoncés hypothétiques de l'analyse à priori.

---

<sup>29</sup> Nous avons eu recours dans notre cadre de recherche à des filmages et des observations de séances de gymnastique avec une utilisation des entretiens ante et post séances. Des entretiens ante séance pour détecter les intentions et les objectifs de l'enseignant avant la séance et des entretiens post séance pour essayer de déceler les réactions à chaud de l'enseignant autour des événements produits au cours de l'interaction.

## **VII. L'INGENIERIE DIDACTIQUE COOPERATIVE**

Les recherches d'ingénierie didactique ont pour but de concevoir, expérimenter et valider des contenus d'enseignement dans une discipline donnée, au regard des contraintes institutionnelles, humaines et matérielles, propres à cette discipline. « L'ingénierie est au service à la fois de la recherche fondamentale de la science didactique et des demandes en provenance des pratiques enseignantes (Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2005, p.411). Nous privilégions dans notre étude une méthodologie d'ingénierie didactique coopérative définie par Sensevy comme une « **production** d'ingénierie didactique d'un nouveau genre .../... sous la responsabilité conjointe des professeurs et des chercheurs, construisant ensemble des fins communes d'un processus pensé comme collectif » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 209). Cette ambition s'inscrit dans un projet de reconstruction de la forme scolaire, où l'on met en jeu le sens du savoir (Go, Sensevy & Mercier, 2007). Ce type de recherche demande une étroite collaboration et une clarté des buts assignés à chacun. En effet, deux problèmes majeurs qui se révèlent difficiles dans le cadre de ce type de recherche : celui de « la position originale de l'observateur dans le cas de collaboration chercheur et professeurs, et celui du rapport à l'épistémologie pratique du professeur et à ses habitudes d'action lorsqu'il est question de développer des ingénieries coopératives » (Go, 2009, p. 7).

La théorie de l'action de Dewey<sup>30</sup> met en avant l'idée d'une théorie de l'enquête qui paraît fructueuse pour la recherche en ingénieries coopératives dans la mesure où cette théorie relève du pragmatisme et qu'elle s'attache à considérer rigoureusement quels sont les effets pratiques que l'on pense pouvoir être produits sur l'objet de notre conception. En effet, l'enquête est définie comme « une transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation en un tout unifié » (Dewey, 1967, p. 169). Dans le cadre de notre recherche, la situation indéterminée dont parle Dewey concerne la pratique ordinaire des enseignants des activités physiques adaptées (APA) dans des centres spécialisés en Tunisie et leurs habitudes d'action auprès d'élèves en situation de

---

<sup>30</sup> La théorie de l'action de Dewey est une théorie d'action collective qui prend comme point de départ une situation indéterminée, et de mettre en place un processus d'expérimentation permettant de construire une situation de collaboration unifiée (Dewey, 1967, p. 169)

handicap mental. Ce contexte nous emmène à parler de deux options sur lesquelles se basent donc la production d'ingénieries coopératives : **une option ethnographique** visant à établir une description de l'existant dans la pratique effective ordinaire de l'enseignant spécialisé (les analyses préalables chez Artigue), et **une option d'expérimentation** visant à engager un processus de transformation de la dite pratique. L'option d'expérimentation dans notre recherche se base en effet sur une étape de négociation collaborative entre enseignant spécialisée et toute une équipe de suivi paramédicale (psychologue, ergothérapeute, kiné et orthophoniste) pour concevoir un contenu d'enseignement de la pratique gymnique co construit en faveur des élèves en situation de handicap mental léger. Cette étape c'est l'étape dite de conception d'ingénierie didactique par Artigue cité plus haut. Par ailleurs, la négociation portera sur des variables de commande macro et micro didactiques soutenues par la théorie des situations de Brousseau. Nous développerons ces variables dans un prochain paragraphe.

Nous mettons en valeur dans ce travail qui n'est pas anodin et qui n'est pas toujours évident le rôle du chercheur qui consiste à fonder et proposer des hypothèses, tout en étant vigilant sur les variables manipulées lors de l'expérimentation, à observer et évaluer puis analyser les incidences de ces variables sur les apprentissages. L'enseignant spécialisé reste le co-concepteur des situations didactiques sous-tendues par les variables de commande et demeure le médiateur et le régulateur des savoirs à transmettre aux élèves. Nous partons dans notre recherche d'une question large : s'agissant de favoriser l'entrée des élèves en situation de handicap mental dans la connaissance de la gymnastique, comment en penser l'enseignement en rapport avec du savoir ? Enseigner la gymnastique adaptée impose donc un questionnement sur : quelle(s) forme(s) didactique(s) choisir pour faire entrer efficacement des élèves dans l'activité gymnique dans une institution spécialisée ? Mais surtout, comment faire entrer les élèves dans l'activité gymnastique lorsque ces élèves ont des difficultés de mémorisation, des difficultés de traitement de l'information, des difficultés de latéralité, de mémorisation, de concentration, de maîtrise du corps dans l'espace, etc. : par quels environnements d'apprentissage et quelle(s) mise(s) en situation ?

Ce questionnement sera posé lors de la négociation des variables didactiques en collaboration avec toute l'équipe paramédicale et l'équipe pédagogique des

institutions choisies. En effet, dans son article « des ingénieries de l'œuvre », Go (2009)<sup>31</sup>, met en valeur le concept du *travail de l'institution* « considéré comme un modèle qui permet de rendre intelligibles les pratiques humaines. Une conséquence à en tirer sera que si nous voulons modifier le comportement cognitif des êtres humains, et pour ce qui nous intéresse, des élèves, il faudra, tout d'abord, étudier comment telle ou telle institution (ou tel ensemble d'institutions) produit, à travers l'expérience vécue de ses sujets, des comportements et des pensées. Il faudra ensuite voir comment l'institution peut être changée » (Sensevy, 1998, pp. 18-19), car « toute institution est le fruit d'un travail d'institution qu'elle organise en retour » (Ibid., p. 19). D'ailleurs, pour Sensevy, le travail d'institution *est* l'apprentissage lui-même, la classe, ou le groupe restreint, sont à penser en termes de collectivité didactique qui « est un groupe social qui institue en lui un style de pensée » (Fleck, 2005)<sup>32</sup>, notamment en tant qu'il assume un certain rapport à l'étude (Sensevy & Mercier, 2007)<sup>33</sup>.

## **VIII. LA METHODOLOGIE DES TROIS TEMPS DE LA DIDACTIQUE CLINIQUE DE L'EPS**

Nous privilégions dans notre recherche un corpus méthodologique articulant parallèlement une méthodologie d'ingénierie didactique coopérative avec une méthodologie des trois temps (déjà-là, épreuve, après coup). La temporalité est un «phénomène structurant le savoir que transmet l'enseignant et qui circule dans la classe » (Terrisse, 2007)<sup>34</sup>. 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 met en correspondance les trois moments de l'enseignant aux trois temps du chercheur.

---

<sup>31</sup> Henri-Louis Go, (2009). « Des ingénieries didactiques de l'œuvre », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°2, (pp7-45).

<sup>32</sup> Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.

<sup>33</sup> Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

<sup>34</sup> 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). (pp 47-59). Lille : Presses Universitaires Septentrion.

### VIII.1 LE PREMIER TEMPS : LE DEJA-LA

Le « déjà-là » représente la partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant, le *déjà-là* fournit des motifs et des mobiles possibles à son activité professionnelle. Dans ses travaux sur le processus décisionnel de l'enseignant d'EPS, Carnus (2009, p. 65) a mis en évidence l'existence d'un « déjà-là décisionnel » en amont de toute décision didactique qui se situe au carrefour des trois *déjà-là*: conceptuel, intentionnel et expérientiel. Selon cet auteur, ce déterminant du processus décisionnel « exerce une influence constante et latente sur les démarches décisionnelles de l'enseignant d'EPS. Il peut fournir à l'enseignant des motifs et des mobiles possibles à la prise de décision ».

En effet, le déjà-là représente un ensemble de savoirs divers, mais aussi de croyances, de valeurs et d'intentions. Il s'enrichit à travers les différentes expériences vécues par l'enseignant et au fil de sa vie professionnelle. Le déjà-là est considéré comme une trace importante du sujet et de son histoire. 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 gymnastique en particulier. La notion de représentation est donc au carrefour du psychologique, de l'affectif et du social et préfigure de l'intention et de la décision. Le déjà-là informe sur le vécu expérientiel et sur le rapport personnel que l'enseignant entretient à l'objet du savoir enseigné. On parle au fait d'un « déjà-là décisionnel » qui renvoie à une part latente et très influente de l'histoire des sujets et qui agit comme un « filtre de l'action didactique » (Loizon, 2004). Le déjà-là est à la fois un concept et un premier temps de la méthodologie de la didactique clinique, « celui où le chercheur va extraire des données prélevées (la plupart du temps par des entretiens) des éléments conceptuels, intentionnels et expérientiels permettant d'accéder à d'autres réseaux de signification au moment de la lecture et de l'interprétation de la rencontre sujet- savoir »<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Glossaire de l'ouvrage collectif de l'EDiC. Didactique clinique de l'EPS. Le sujet en question. Sous la direction de M.F., Carnus et A. Terrisse. Editions EP&S.P 142)

### ***VIII.1.1 Le déjà-là conceptuel***

Dans le champ de la didactique, la notion de conception est définie par Giordan et De Vecchi (1987) comme un élément entrant dans la construction d'un savoir et permettant même les transformations nécessaires. Pour ces auteurs, les conceptions sont construites et liées à un savoir. Elles sont élaborées par rapport à un objet donné, en analysant et en synthétisant diverses informations. Les conceptions renvoient à un ensemble d'idées que l'apprenant utilise pour raisonner face à des situations problématiques. Cet ensemble d'idées correspond à une structure mentale sous-jacente, responsable des manifestations contextuelles (Giordan & De Vecchi, 1997). Ainsi, le déjà-là conceptuel permet de donner du sens aux éléments constitutifs de la pratique.

### ***VIII.1.2 Le déjà-là intentionnel***

Le pôle conatif de l'action renvoie à un ensemble plus au moins explicite et conscient d'intentions. L'intention est une notion importée de la psychologie dans le champ des recherches en didactique où elle revêt un caractère incontournable en tant que « fondatrice de la didactique » (Brousseau, 1998)<sup>36</sup>. Elle est considérée comme une tension vers un but et la direction vers un objet. Selon Bruner, (1987)<sup>37</sup> « il y a intention lorsqu'il y'a orientation et persévérance ». Par ailleurs, le projet désigne 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 trame complexe d'intentions qui se transforment en vue de l'interaction en « intentions privées » (Carnus, 2009) rendant compte du savoir à enseigner. L'intention, notion centrale importée dans le champ des recherches en didactique, est considérée comme une tension vers l'acte. La notion d'intention appelle à la notion de motif pour obtenir tel résultat ou parvenir à telle fin. Ainsi, 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

---

<sup>36</sup> Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

<sup>37</sup> Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.

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. 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 « rationnels », se développent à l'insu de l'enseignant. Elles sont complexes et difficilement (Perrenoud, 1996)<sup>38</sup>.

### ***VIII.1.3 Le déjà-là expérientiel***

Le pôle expérientiel correspond aux pratiques usuelles de l'enseignant (Carnus, 2002) et désigne tout ce qui est en rapport avec son expérience professionnelle. Par ailleurs, l'expérience est en relation avec l'ancienneté dans le métier et renvoie à un parcours professionnel qui peut se traduire en nombre d'années d'enseignement. Elle est constituée par la pratique professionnelle répétée de l'enseignement en milieu scolaire ou extrascolaire. Selon (Carnus, Terrisse, 2013), l'expérience s'enrichit de la variété et de la multiplicité des contextes d'enseignement ainsi que des événements vécus par le sujet qui ont laissé des traces. Le déjà-là expérientiel peut se repérer à partir de l'explicitation du savoir d'expérience par l'enseignant qui se fait à partir de questions qui touchent l'exercice de la profession. La démarche interprétative de la part du chercheur rejoint une double fonction : la fonction de comprendre au sens de « rendre raison » à la logique des acteurs (Bourdieu, 1993)<sup>39</sup> et la fonction d'expliquer au sens de « mettre en perspective ces logiques, voire de dévoiler les mécanismes qui fondent leur dynamique » (Dubet, 1994)<sup>40</sup>.

## **VIII.2 LE DEUXIEME TEMPS : L'EPREUVE**

« 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

---

<sup>38</sup> Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris : ESF.

<sup>39</sup> Bourdieu, P. (1993). La misère du monde. Paris : Editions du Seuil.

<sup>40</sup> Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris : Seuil.

dérouler et quelle en sera l'issue en termes de savoirs. L'épreuve est un « moment de vérité » (Terrisse, 1994) dans 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. 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.

### **VIII.3 LE TROISIEME TEMPS : « L'APRES-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)<sup>41</sup>. La notion d'après-coup rend compte du « processus de reconstruction des événements passés par le sujet » (Chevallard, 1985)<sup>42</sup>. Ce troisième temps de la méthodologie de recueil et d'analyse des données à 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'activité physique ici adaptée et l'activité gymnastique enseignée. C'est aussi le moyen pour ce dernier, de s'engager dans une démarche compréhensive faite d'analyse et d'interprétation.

---

<sup>41</sup> Chemama, R. (1995). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.

<sup>42</sup> Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Première édition. Grenoble : La pensée sauvage.



Tableau 1 : Les trois temps de recueil des données (Terrisse, Carnus & Sauvegrain, 2002)<sup>43</sup>

Temps	Déjà-là	Epreuve	Après-coup
Enseignant	Planification	Mise en œuvre	Remaniement

## IX. LES OUTILS D'INVESTIGATION

Dans cette recherche, l'étude et l'analyse de la pratique enseignante spécialisée avec des processus comme le rapport au handicap, le rapport à l'institution spécialisée et le rapport à l'activité physique adaptée ainsi que leurs influences sur les conceptions, les choix et les pratiques didactiques des enseignants spécialisés demeure un exercice périlleux du fait de la complexité du processus lui-même. Pour ce faire, il est nécessaire d'élaborer une stratégie de recueil d'information, c'est à dire « un ensemble coordonné de méthodes, de démarches et de techniques censées être pertinentes en regard de l'objectif poursuivi » (De Ketele & Roegiers, 1996, p. 43)<sup>44</sup>. Dès lors, le recueil d'informations peut être défini comme « le processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer à un autre niveau de connaissance ou de représentation d'une situation dans le cadre d'une cation délibérée dont les objectifs ont été clairement définis et qui donnent des garanties suffisantes de validité » (Ibid). Ainsi, nous utilisons dans notre recherche trois types de méthode d'investigation nécessaires pour apporter des réponses aux questions posées : l'étude de documents, l'observation et les entretiens.

### IX.1 L'étude de documents

L'étude documentaire est centrée sur l'objet d'étude qui est l'enseignement de la gymnastique et sur l'épistémologie professionnelle des enseignants associés à la recherche. Cette étude est un repérage historique et méthodologique de l'activité gymnastique qui en tant que pratique sociale de référence en constante évolution permet d'identifier les principales transformations du savoir et les conditions de son

---

<sup>43</sup> Terrisse, A., Carnus, M.F. & Sauvegrain J-P. (2002). Le rapport au savoir : point de vue psychanalytique et recherche en didactique de l'EPS. In *Actes des 3<sup>èmes</sup> journées franco- québécoises de didactique : rapport au savoir et didactiques*. Paris : Université de la Sorbonne

<sup>44</sup> De Ketele, J.M & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie de recueil d'information*. Bruxelles : de Boeck Université.

passage d'un lieu de production socio culturelle à l'institution scolaire Cette exploration de la littérature de recherche dans ce domaine nous a permis d'élaborer notre cadre conceptuel et de poser nos hypothèses (conceptuelles et méthodologiques). Ce type d'analyse de documents présente donc un caractère essentiellement exploratoire. Ainsi, l'étude documentaire permet d'accéder au savoir officiel tel qu'il figure dans les référentiels et les instructions officielles (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.

## **IX.2 L'observation**

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. En se référant aux techniques De Ketele et Roegiers (1996), Jones (2000), Pourtois, Desmet, (1988), Van Der Maren, (1996), nous avons privilégié l'observation « médiata » 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 ce faire, notre observation est assurée par deux caméras : une mobile, focalisée sur l'enseignant qui sera équipé d'un micro-cravate afin de recueillir l'ensemble de ses communications verbales et une fixe servant de contrôle et couvrant un grand angle de l'espace didactique. Nous pensons que ces deux types de données complémentaires devraient nous permettre d'appréhender la complexité du phénomène étudié dans son contexte, d'établir des réseaux d'hypothèses de signification face aux décisions prises afin de les confronter aux significations et aux valeurs accordées par les enseignants associées. Cette observation « immédiate » nous permet d'éliminer des écarts quantitatifs et qualitatifs prévisibles entre les informations recueillies au début et en fin de leçon, écarts liés à la fatigue due au coût attentionnel de l'observateur. Elle nous « permet aussi de contrôler le fonctionnement de l'ensemble du dispositif ; le stockage de l'information brute et en conséquence le codage ultérieur, le retour en arrière, le contrôle du codage, le traitement nouveau de l'observation, le codage

multiple, etc.<sup>45</sup>, en vue d'une analyse et d'une interprétation différée sonores et imagées ce qu'on appelle « rappels stimulés ». Le choix de ce type d'observation permet de croiser les images, les propos recueillis et les interprétations du chercheur, en tenant compte à chaque fois du contexte des interventions des acteurs.

### **IX.3 Les entretiens**

Les entretiens menés avec les enseignants associés 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. Nous optons dans la présente recherche pour des entretiens dirigés, semi dirigés et des entretiens non dirigés tout en adoptant une posture clinique<sup>46</sup>. Le but des entretiens dans leur ensemble est analogue puisqu'ils visent à « construire une structure intelligible des faits psychologiques dont un individu est la source » (Revault d'Allones, 1989)<sup>47</sup>.

### **IX.4 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. C'est un entretien de type « histoire de vie », « récit de pratique » qui relève en quelque sorte de l'élaboration de morceaux biographiques dirigés et produites sur demande et qui nous permettent de mettre en évidence « la dynamique d'une évolution et de l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les institutions » (Van der Maren, 1995)<sup>48</sup>. Ainsi, en se plaçant dans « une analyse de contenu constituant », les données provenant de ces entretiens vont jouer un rôle colossal dans la définition de certains énoncés hypothétiques dans notre recherche.

### **IX.5 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

---

<sup>45</sup> De Ketele & Roegiers (op cit)

<sup>46</sup> La posture clinique se caractérise par la prise en compte, au cas par cas d'un effet chercheur lui aussi sujet (Terrisse, A. & Carnus, MF, 2009)

<sup>47</sup> Revault d'allones, C. (1999). *La démarche clinique en Sciences humaines*. Paris : Dunod.

<sup>48</sup> Van Der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : de Boeck Université.

modifications liées à l'expérience vécue dans la séance précédente. Ces entretiens auront donc pour objet de récolter un ensemble d'informations partielles et précises relatives aux prévisions de chaque enseignant, c'est à dire aux planifications négociées. Ils permettront, notamment de dresser la liste des décisions de planification négociée de chaque collaborateur. 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<sup>49</sup> sur les données recueillies.

### **IX.6 Entretien non dirigée *post* séance**

Cet entretien est fait juste après l'interaction. 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. Cependant, Carnus dans sa thèse déclare que cette « forme d'entretien apparaît intéressante pour élaborer des hypothèses sur la nature, l'origine et le rôle des décisions pro et retro interactives. Ces hypothèses seront confirmées ou infirmées lors de l'analyse de la phase interactive et des entretiens en rappel stimulé. En laissant discourir librement le praticien, il sera plus aisé, selon nous, d'identifier les points de fixation ou d'achoppement sur lesquels il porte son intérêt ou sur lesquels il se heurte et par voie de conséquence, ceux qui ne retiennent pas son attention »<sup>50</sup>. Ces informations nous semblent capitales pour cerner les variabilités intra et inter individuelle des démarches décisionnelles des enseignants associés.

---

<sup>49</sup> « L'inférence est la tendance à donner du sens à l'information recueillie » (De Ketele, Roegiers, 1996).

<sup>50</sup> Carnus, M.F. (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier. Toulouse 3. (pp. 55-56)

## IX.7 Les entretiens « d'après-coup »

L'entretien « d'après-coup » est un entretien qui se fait après la dernière observation. 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 afin d'identifier l'évolution du rapport personnel aux savoirs de l'enseignant, d'expliquer l'écart entre le savoir à enseigner et le savoir réellement enseigné, autrement dit l'écart entre le dire et le faire et de déterminer le processus de « remaniement » porteur de sens (Chevallard, 1985)<sup>51</sup>. En effet, 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 des entretiens d'après-coup que l'enseignant repense, reconstruit et tente d'expliquer et parfois de justifier son action didactique. Car le sujet remanie après-coup les événements passés et que c'est ce remaniement qui leur confère un sens » (Laplanche & Pontalis, 1971)<sup>52</sup>. 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)<sup>53</sup>, ce que l'utilisation de l'après coup va nous permettre de préciser. L'entretien clinique constitue notre outil méthodologique principal. « Dès lors, la parole devient le support de la subjectivité. Ainsi, 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 » (Touboul, 2011, p 183)<sup>54</sup>. 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

---

<sup>51</sup> Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. La pensée sauvage.

<sup>52</sup> Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1971). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.

<sup>53</sup> Terrisse, A. (2000). *Recherche en Sport de Combat et en arts Martiaux, état des lieux et perspectives*. Collection Recherches et formation. Paris : Editions revue EPS.

<sup>54</sup> Touboul, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse le Mirail.

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. Ainsi, 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.

## **X. LE MODE DE TRAITEMENT DES DONNEES**

L'orientation méthodologique visant à l'analyse des pratiques d'enseignement se fonde sur deux intentions : la description et la compréhension. « Elles recourent dans un souci de cohérence, les démarches de recherche que nous avons envisagées » (Carnus, 2001).

### **X.1 La description**

La description des pratiques est réalisée dans chacune des deux institutions spécialisées choisies et qui positionnent *a priori* l'enseignant par rapport à son rapport à l'activité physique adaptée, à son rapport à l'institution dans laquelle il exerce ainsi que son rapport au handicap mental en général. 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'écart : 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. Van Der Maren<sup>55</sup> déclare que le « premier niveau de la recherche empirique à visée théorique, la recherche descriptive vise à établir l'inventaire d'une collection ouverte ou fermée avec ses moments d'apparition et ses éléments constitutifs » (Van Der Maren, 1995, p.47). Ceci nous amènera à pointer et à décrire les similitudes et les différences entre les structures observées et leurs fonctionnements. « Sans cette description préalable, on ne peut envisager aucune compréhension acceptable et fondée » (Carnus, 2001).

---

<sup>55</sup> Van Der Maren. (1995), op cit

## X.2 La compréhension

La volonté de compréhension des phénomènes s'inscrit généralement dans une perspective naturaliste (Chevallard, 1996) qui s'intéresse aux relations entre des sujets et le milieu dans lequel ils évoluent. Cette tentative de compréhension permet d'éclairer « les plis singuliers » (Lahire, 1998) de l'acte d'enseignement et ce dans le but 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 institutions, 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. Dès lors, une telle recherche naturaliste considère que la réalité n'est pas fragmentable, que l'innombrable multiplicité des interrelations que constitue toute pratique humaine ne peut être disséquée au risque de perdre la majeure partie des relations explicatives. 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 analyses *a priori* et de l'analyse interactive.

Par ailleurs, et pour la validation de nos données nous faisons recours à les notions de **triangulation** et de **confrontation des données** utilisées et explicitées par de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation.

### **X.3 La triangulation des données**

Savoie-Zajq définit la triangulation comme « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elle » (Savoie-Zajq, 1996).<sup>56</sup>

La triangulation conduit ainsi à une compréhension et à une interprétation plus approfondies du phénomène étudié. Elle consiste à utiliser pour un même phénomène trois modes de recueil différents de données comme (les entretiens, l'observation in situ, etc) relevant des trois temps (déjà-là, épreuve, après coup). 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 en visant une meilleure « fidélisation du recueil des données » (Huberman, 1991).<sup>57</sup>

### **X.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.

### **X.5 La comparaison entre les quatre enseignants associés : étude de cas croisés**

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 handicap, le rapport à l'activité physique adaptée et le rapport à l'institution pour chaque cas diffère, et en quoi ceci 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. A cet effet, le choix d'une étude de cas est

---

<sup>56</sup> Savoie-Zajq, L. (1996). Triangulation. In A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

<sup>57</sup> Huberman, M. (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : de Boeck Université.



pertinent vu qu'elle s'inscrit ici dans une logique à dominante qualitative exploratoire et une méthodologie adaptée à la didactique clinique d'une part et qu'elle 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 d'autre part. Ceci 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). Passeron et Revel (2005) soulignent à ce niveau que 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 ». 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, p. 9). De son côté Revault d'Allones (1999) précise que 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'Allones, 1999, p. 19).

## **XI. CONCLUSION DU CHAPITRE**

Notre recherche empirique utilisera et combinera trois types de données : **des données invoqués** qui sont relatives à la recherche documentaire et au dépouillement d'archives qui a permis l'approche historique et épistémologique des contenus au centre notre méthodologie d'ingénierie didactique, **des données provoquées** définies par Van Der Maren comme des données « produites par des appareillages spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance ». Il s'agit donc des données recueillies des vidéos, des entretiens semi dirigés et des entretiens de négociation du script avec les collaborateurs etc. Ces données provoquées dont le « format » est défini à l'avance par le chercheur ont l'avantage de « permettre un traitement assez sophistiqué pour produire des résultats sans ambiguïté » (Van Der Maren, 1995)<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Enfin, nous avons des **données suscitées** issues du traitement entretiens dirigés, des entretiens libres relatifs aux projets et bilan de séances, des entretiens semi-dirigés, associés au rappel stimulé permettant de recueillir des informations relatives à l'explicitation de l'interaction. « Ces données suscitées dont le format dépend tant du chercheur que de ses collaborateurs ont l'avantage de permettre de vérifier, en partie, les significations attribuées par les sujets aux questions posées durant l'entretien et de valider auprès d'eux la compréhension que nous nous faisons de leurs réponses » (Carnus, 2001, p 58)<sup>59</sup>.

En conclusion, nous signalons que notre stratégie évolutive de recueil et de traitement des informations s'articule autour d'une MID, utilisée comme ensemble de méthodes et de techniques convergentes, complémentaires et rendant compte de la dimension temporelle et qui enfin de compte nous permettra de baliser l'itinéraire de notre recherche. Carnus déclare que « ce dispositif de recueil et de traitement des données nous amènera à produire et à relativiser certains énoncés interprétatifs (descriptifs et compréhensifs). Toutefois, nous pensons que cette approche originale et novatrice nous permettra d'appréhender, sous un angle ternaire, l'enseignement-apprentissage avec un certain réalisme, c'est à dire en y intégrant les incertitudes et les contingences » (Carnus, 2001, op cit, p 61).

Pour une meilleure compréhension de notre dispositif méthodologique nous proposons dans la figure qui suit une synthèse de tout le corpus articulant les quatre temps de l'ingénierie (analyses préalables, conception de l'ID et analyses *a priori*, la mise à l'épreuve et analyses *a posteriori*) avec les trois temps de la méthodologie didactique clinique (le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup).

---

<sup>59</sup> Carnus, M.F. (2001). *Analyse didactique clinique de processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique*. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier. Toulouse 3

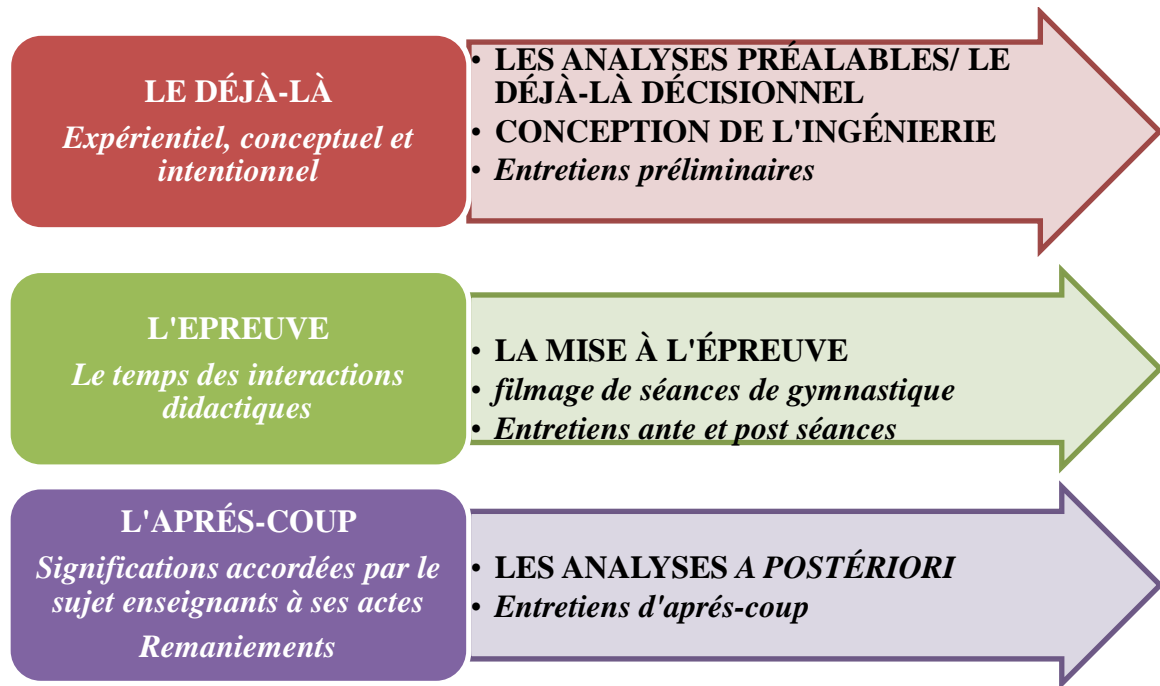


Figure 7 : Articulation entre les quatre temps de l'ingénierie et les trois temps de la méthodologie didactique clinique

# CHAPITRE 2

## LES ANALYSES PREALABLES

*« Nous sommes tous handicapés d'une façon ou d'une autre, à un moment ou un autre, par un certain désavantage que nous devons supporter » (Vayer, 1987).*

## **I. INTRODUCTION**

Dans ce chapitre nous allons présenter un certain nombre d'études préliminaires que nous avons réalisées depuis le début de notre programme de recherche. Ces analyses préalables constituent « une charpente provisoire » qui sera reprise et approfondie au fil des différentes phases de la méthodologie d'ingénierie didactique (MID). Ces analyses préalables comporteront quatre études préliminaires:

1. L'analyse contextualisée du public visé (ici les handicapés mentaux), leurs caractéristiques, leurs classification, leur prise en charge éducative etc.
2. L'analyse des pratiques usuelles dans le champ des contraintes (dans notre recherche il s'agit des institutions spécialisées choisies)
3. L'analyse historique et épistémologique des contenus visés dans laquelle seront abordées les méthodes et les stratégies d'enseignement de la gymnastique (notre activité support) dans le milieu scolaire.
4. Et enfin, une quatrième étude préliminaire concernant l'analyse au cas par cas, du « déjà là décisionnel » (Carnus, 2009) des quatre enseignants associés à la recherche afin d'évaluer la marge de négociation définie entre les options de l'ingénierie (co construite en collaboration avec toute l'équipe de suivi pluridisciplinaire) et celle des enseignants choisis.

## **II. ANALYSE CONTEXTUALISE DU PUBLIC VISE (DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP MENTAL)**

### **II.1 Evolution du concept Handicap mental**

#### ***II.1.1 Cadre historique***

La notion de handicap mental a subi au cours de siècles, et plus particulièrement depuis la fin de la seconde guerre mondiale, des transformations radicales, reflets de l'évolution des idées scientifiques et des systèmes de valeurs prévalant au sein des sociétés industrialisées. Acceptation et rejet ont été les deux modes de réponses à ce qui est perçu et imaginé différent. Le handicap mental est en effet reçu comme une agression et confronté à une menace de désordre. Par ailleurs,

l'image du handicapé mental a traversé la Renaissance et l'époque moderne pour aboutir de nos jours sous la forme d'une synthèse entre deux courants de préoccupations largement interdépendants. Le premier courant est d'ordre scientifique. Il a trait à l'étude du handicap mental en tant qu'être déviant, différent du normal à la fois dans son organisation biologique et comportementale. C'est principalement l'évolution des sciences psychologiques et biomédicales qui a façonné la connaissance actuelle du handicapé mental par la description des conditions pathologiques qui déterminent son état et l'analyse de ses modes de réactions en tant qu'individu vivant dans un environnement donné. Le second courant est d'ordre social, parce qu'à part que le sujet handicapé est un sujet d'étude scientifique, il se considère aussi comme un sujet handicapé intégré ou non dans une société.

Ainsi la compréhension de la situation nosographique du handicap n'est guère possible sans un double rappel, à la fois historique et épistémologique.

L'émergence de la notion de handicap mental remonte en effet à Esquirol (1838), qui, à propos de la déficience mentale grave, dans une description restée célèbre, sépare l'idiotie de la démence : « l'homme en démence est privé des biens dont il jouissait autrefois. C'est un riche devenu pauvre. L'idiot a toujours été dans l'infortune et la misère. L'état de l'homme en démence peut varier ; celui de l'idiot est toujours le même. Celui-ci a beaucoup des traits de l'enfance. Celui-là conserve beaucoup de la physionomie de l'homme fait » (Esquirol, 1838, p. 43)

Ce premier modèle de déficience, implique une affirmation du rôle des attentes cérébrales qui, à cette époque sont censées le déterminer entièrement, ce qui renvoie à la notion d'incurabilité, qui marquera durablement toutes les descriptions ultérieures, jusqu'à un passé relativement récent. Enfin, la généralisation de l'obligation scolaire, à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle qui a conduit à forger le concept de « débilite mentale » et à introduire la psychométrie à l'école.

A cette époque, le handicap mental a été différencié de la maladie mentale afin de le qualifier comme un état déficitaire global et une condition pathologique dans laquelle les facultés intellectuelles ne se développent pas. Ce n'est qu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle avec les tentatives d'approfondissement dans le domaine de handicap mental apparaissent les travaux de Binet et de Simon (1905), considérant que les

enfants en cause sont « *lents à se développer* », introduisant entre autre la notion d'âge mental. Stern (1911), a complété leur conception en définissant le quotient intellectuel (QI) pour décrire et classifier la déficience. Cette référence au QI à crée selon Misés (2005), « une illusion de continuité entre les différentes formes et degrés de déficience intellectuelle, un peu comme si les sujets qui sont atteints manquaient tous, plus au moins, d'une seule et même qualité, l'intelligence ». Cette conception limite les troubles de l'intelligence par le dysfonctionnement du système nerveux qui en constitue à cette époque la condition nécessaire et suffisante.

Par la suite, deux nouveaux apports descriptifs s'imposent pour élargir la compréhension de la déficience et de ses origines. Le premier, observé à l'occasion de la grande crise économique des années 1930, a été celui de la « *débilité d'origine socioculturelle* » sans aucune origine biologique et le second, rapporté par Spitz en 1968 a été celui des effets sur le développement intellectuel de l'enfant, des carences précoces d'apport relationnel et familial. Dès lors, la pauvreté de l'environnement socioculturel ou l'absence de soins maternels de qualité pouvait conduire à des dysfonctionnements cognitifs sans passer nécessairement par un déterminisme organique.

Parallèlement, en liaison avec l'exigence sociale d'une prise en charge plus active après la seconde guerre mondiale, un affinement de classification et de différenciation de la déficience apparaît avec les Tavaux de Salbreux et al, 1984 et les travaux de Spinoza et Zucman en 1985.

Ce n'est qu'en 1973 sous l'égide de l'American Association on Mental Deficiency (AAMD) et les travaux de Crossman que des références et des définitions viennent pour offrir les bases actuelles de la caractérisation du handicap mental. Cette caractérisation fait mention de deux composantes essentielles liées à l'âge biologique et à la culture sociale de la personne considérée. Ainsi, le handicap mental selon Grossman « se réfère à un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne, existant en même temps que des déficits du comportement adaptatif et se manifestent durant la période développementale » (Grossman, 1973, p11). Cette définition met l'accent sur le fait que le handicapé mental est évalué à partir d'un ensemble de performances et des exigences correspondants à son âge ainsi qu'une prise en considération simultanée du niveau intellectuel et de l'adaptation

sociale. L'identification donc du handicap mental ou d'une déficience intellectuelle se base sur ces deux critères :

- Un fonctionnement intellectuel retardé, mesuré à partir de tests standardisés.
- Un comportement adaptatif déficitaire, c'est-à-dire une incapacité à rencontrer les normes d'indépendance personnelle et de responsabilité sociale attendues chez l'individu à un âge donné.

### ***II.1.2 Cadre actuel***

De nombreuses études multidimensionnelles menées dans une perspective dynamique (Misés, 1975 ; Misés et Brande, 1963 ; Lang, 1973 ; Grossman, 1973), ont profondément modifié la conception traditionnelle de l'arriération et de la déficience mentale en mettant en ordre trois ordres de faits, Misés (2005) :

- Du point de vue étiopathogénique, à côté des facteurs du champ neurobiologique, il est devenu essentiel de prendre en compte d'autres éléments du champ familial et social.

- S'impose aussi la remise en question du dogme d'une inscription précoce et immédiate. En effet, en dehors des formes les plus graves soutenues par des atteintes neurologique patentes, la déficience, loin d'être entièrement donnée d'emblée, se structure progressivement avant de se fixer sous une forme durable.

- Saisit l'enfant dans ses diverses composantes, sans le réduire au seul versant déficitaire.

Cet élargissement du problème a offert de nouvelles voies à des approches préventives et curatives, en permettant des interventions à des niveaux différents et en développant des actions centrées sur une nouvelle compréhension des mécanismes psychopathologiques en rapport avec la déficience.

Aujourd'hui, le terme handicap désigne toute limitation d'activité ou de restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle durable ou définitive d'une ou de plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un



polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (OMS, 2000). Le terme handicap renvoie donc aux difficultés de la personne handicapée face à son environnement en termes d'accessibilité, d'expression de compréhension ou d'appréhension. La déficience intellectuelle dépend pour une bonne part, de ce qui est considéré comme normal pour une société donnée. Dans notre société dite évoluée, il est évident que les aptitudes intellectuelles et les aptitudes à faire face à des rapports et des cadres sociaux compliqués sont des critères importants, ce qui signifie qu'une personne dont les facultés intellectuelles sont atteintes sont considérées comme anormale ou hors norme.

Par ailleurs, la déficience mentale peut être qualifiée par un arrêt du développement mental ou par un développement mental incomplet caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence notamment des fonctions cognitives, du langage de la motricité et des performances sociales. Elle peut être définie par des difficultés plus au moins importantes de réflexion, de conceptualisation de communication et de décisions. Ces difficultés doivent être compensées par un accompagnement humain permanent et évolutif, adapté à l'état et à la situation de la personne.

Le handicap mental également appelé arriération mentale ou déficience intellectuelle peut être associé à un autre trouble mental ou physique ou survenir isolément. Des capacités intellectuelles réduites sont le trait dominant de ce trouble. Selon Liberman « le handicapé mental est le sujet qui en raison d'une déficience pathologique présente une incapacité fonctionnelle d'insertion dans le circuit social ordinaire ».

Pour Salbreux (1998) : « le sujet handicapé mental est un sujet défini non seulement par un quotient intellectuel plus faible que la moyenne ce qui cependant sert toujours à le situer dans des catégories respectives mais surtout dans un mode de fonctionnement différent, une personnalité spécifique caractérisée par des difficultés d'accès à la pensée opératoire, la faiblesse verbo -spéculative et conceptuelle mais surtout l'hétérochromie du développement, la lenteur, la persévération » (Salbreux, 1998, p. 11)

La définition de l'association américaine sur le retard mental (AAMR, 1994) est basée sur un modèle fonctionnel. Cette définition tient compte de la façon dont les

personnes fonctionnent dans leur environnement : « Par retard mental, on entend un état de réduction notable du fonctionnement actuel d'un individu. Le retard mental se caractérise par un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne, associé à des limitations dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité» (AAMR, 1994, p. 12).

La définition que donne l'Association des centres d'accueil du Québec de la déficience intellectuelle (ACAQ, 1987) traduit bien l'idée de la valorisation du rôle social de la personne ayant une déficience intellectuelle. « La déficience intellectuelle réfère à un niveau de fonctionnement cognitif global inférieur à la moyenne, accompagné de difficultés d'adaptation se manifestant durant la période de développement et demandant de la part de la société, qu'elle mette en œuvre des procédés de formation et de support plus importants que pour la moyenne des individus, et ceux dans un cadre le plus habituel possible ».

Selon l'union nationale des associations de parents de personnes handicapées mentales et de leurs amis (l'UNAPEI, 2013, p. 4), qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte, la personne handicapée mentale est porteuse de manière permanente d'une déficience intellectuelle dont l'origine peut être très diverse. Les personnes déficientes intellectuelles présentent une altération du fonctionnement intellectuel général (QI < 70) soit une insuffisance stable et définitive du développement intellectuel, associée à des limitations significatives du fonctionnement adaptatif dans les secteurs d'aptitude tels que la communication, la vie sociale, la responsabilité individuelle, l'apprentissage scolaire, l'autonomie, le travail, les loisirs, la santé, la sécurité. Le tout devant survenir avant 18 ans. L'expression « handicap mental » qualifie à la fois une déficience intellectuelle (approche scientifique) et les conséquences qu'elle entraîne au quotidien (approche sociale et sociétale). Le handicap mental se traduit par des difficultés plus ou moins importantes de réflexion, de conceptualisation, de communication, de décision, etc. Ces difficultés doivent être compensées par un accompagnement humain et parfois technique, permanent et évolutif, adapté à l'état et à la situation de la personne. C'est à la solidarité collective qu'il appartient de reconnaître et de garantir cette compensation.

Une personne handicapée mentale est un individu à part entière, une personne à la fois ordinaire et singulière. Elle est ordinaire, parce qu'elle connaît les mêmes besoins que tout le monde, parce qu'elle dispose des mêmes droits que tous et qu'elle accomplit les mêmes devoirs. Elle est singulière, parce qu'elle est confrontée à plus de difficultés que les autres citoyens, du fait de son handicap. La personne a donc généralement besoin, le plus tôt possible, d'un soutien et d'un accompagnement adaptés pour l'aider à mieux communiquer avec les autres, exprimer ses envies, s'éveiller et développer sa personnalité, aller à l'école, travailler, en quelques mots : vivre sa vie ( UNAPEI, 2013, p. 54).

Il est important à cette étape et après cette présentation de quelques définitions sur le handicap mental, de soulever le problème de la confusion que plusieurs personnes font entre la maladie mentale et la déficience intellectuelle. En effet, une déficience intellectuelle n'est pas une maladie, mais exprime toute une série d'états dus à des troubles génétiques ou biologiques ou à des lésions organiques, ainsi qu'à des causes psychologiques ou sociales complexes (Storm, 1994). C'est pour cette raison que dans le langage d'aujourd'hui, la notion de handicap mental, de connotation subjective et ambiguë a été remplacée par une mention plus objective et plus précise du type manque et faiblesse dans le processus intellectuel innés ou acquis. A l'inverse, la maladie mentale désigne une série de troubles de la personnalité dont le fonctionnement et le comportement moteur, affectif, social et cognitif est atteint. Elle affecte et modifie le comportement des gens ; leur manière d'agir et de ressentir. Les malades mentaux peuvent souffrir de perturbations affectives, mais cette situation n'est aucunement liée à leur intelligence. Donc on peut dire que les personnes malades mentalement sont tellement absorbées par leurs bouleversements internes qu'ils leur sont impossibles d'utiliser d'une façon efficace leurs ressources intellectuelles (Storm, 1994).

Par ailleurs, une **des caractéristiques particulières du handicap mental** est qu'il peut se présenter comme une combinaison plus au moins variée de toute ou une partie des éléments suivants avec des degrés et des pondérations diverses :

- Inertie ou lenteur aux stimuli internes et externes physiques ou relationnels.
- Difficulté de se projeter dans l'avenir.

- Rapport particulier à l'évolution dans le temps.
- Difficulté d'assimilation.
- Problème de prise de contact avec autrui.
- Problème d'expression et de formulation des idées.
- Mauvais accès à l'abstraction qui se traduit par un schéma corporel incomplet et des problèmes d'appropriation de l'espace.
- Difficultés de discrimination dans le raisonnement.
- Les perturbations du comportement.

## **II.2 Classification de la déficience mentale**

La classification permet de parler de la même chose, de dénombrer les cas, d'établir une thérapeutique adéquate et d'évaluer l'évolution de cette action en visant l'attitude la plus profitable à l'enfant handicapé.

En effet, l'exigence scolaire a été aussi l'origine de la classification et de la création des tests psychométriques et des tests d'intelligence avec un souci de distinction entre les enfants aptes pour une scolarité normale et ceux qui ne le sont pas. D'autant plus que le retard mental a de nombreuses étiologies et peut être vu comme la voie finale commune de divers processus pathologiques affectant le système nerveux central et qui aura comme conséquence un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne plus une limitation du fonctionnement adaptatif dans au moins deux secteurs d'aptitudes. Citant par exemple la communication, l'autonomie les aptitudes sociales et interpersonnelles, utilisation des acquis du travail loisirs, santé et sécurité.

La classification de l'OMS (2000) se base sur le degré de sévérité de l'arriération mentale mesurée par le quotient intellectuel QI.

Déficience mentale profonde (QI de 0 à 20%) : le niveau mental ne dépasse pas 2 à 3 ans. On note dans la petite enfance un retard massif de toutes les acquisitions qui restent souvent incomplètes. L'autonomie des conduites de la vie quotidienne est

partielle, le langage est quasiment inexistant, réduit à quelques mots ou phénomène. L'existence d'anomalies morphologiques, de troubles neurologiques, de crises épileptiques associés est fréquente. Le retard profond est généralement associé à de grandes perturbations des fonctions sensori-motrices. La communication verbale et non verbale avec ces personnes est difficile.

Déficiência mentale grave (QI de 20 à 35%) : le groupe des personnes atteintes d'une déficiência mentale grave sont souvent prises avec des personnes ayant une déficiência ou un retard moyen étant donné que souvent elles vivent et sont scolarisées dans les mêmes institutions spécialisées. Ces personnes apprennent à parler et à prendre soin d'elles-mêmes de façon élémentaire, mais avec un retard important. Généralement, elles n'acquièrent pas des techniques culturelles, mais elles peuvent parvenir à déchiffrer les mots. A l'âge adulte, elles s'adaptent bien à la vie dans un foyer ou dans leur famille et elles peuvent effectuer des choses simples sous surveillance.

Déficiência mentale modérée (QI de 30 à 50%) : ces sujets ne dépassent pas l'âge mental de 6 à 7 ans. Le retard du développement mental est fréquent. Une certaine autonomie dans les conduites sociales est possible, surtout si l'enfant évolue avec un cadre stimulant mais un encadrement protecteur reste nécessaire. Le langage reste asyntaxique, quoique son niveau dépende beaucoup du degré de stimulation de l'entourage.

Le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM) décrit les individus de ce groupe par les caractéristiques suivantes :

-« Ils acquièrent des aptitudes à la communication pendant la première enfance.

- Ils peuvent bénéficier d'un apprentissage professionnel et acquérir une autonomie au prix d'une assistance modérée.

- Ils peuvent bénéficier d'un apprentissage social et pratique, mais ils n'ont pas de chances de poursuivre leur scolarité au-delà du cours élémentaire première année.

- A l'âge adulte, la plupart réussissent dans des travaux non qualifiés ou semi qualifiés, sous supervision, que ce soit dans des ateliers protégés ou dans le monde du travail.

- Ils s'adaptent bien dans la vie de communauté, généralement dans des structures protégées » (DSM, 2012, p. 12).

Déficience mentale légère (QI de 50 à 70%) : on distingue rarement l'enfant déficient mental léger de celui normal avant l'âge d'école. Dans ce cas, la scolarité devient un critère fondamental. L'échec scolaire caractérise ces enfants qui jusqu'à la rentrée ont eu le plus souvent un développement psychomoteur normal. Le langage ne présente pas d'anomalies grossières. L'insertion sociale extrascolaire est souvent satisfaisante. Il est rare de trouver des anomalies associées.

Le DSM décrit les personnes qui appartiennent à cette classe de déficience légère par les caractéristiques suivantes :

- Ils développent habituellement des aptitudes à la socialisation et à la communication pendant la période préscolaire (de 0 à 5 ans).

- Ils ont une altération minimale des fonctions sensori-motrice et ne peuvent souvent être distingués des enfants sans retard mental qu'à un âge plus avancé.

- Vers la fin de l'adolescence, ils peuvent faire des acquisitions scolaires jusqu'au niveau du sixième environ.

- A l'aide de mesures de soutien, ils réussissent habituellement à vivre dans la société, soit de façon indépendante soit au sein des structures protégées.

Nous présentons dans le tableau qui suit une classification du handicap mental faite par l'OMS en 2001. La classification nous donne une idée sur les caractéristiques du handicapé à chaque âge (âge préscolaire et âge scolaire).

Tableau 2 : Classification de L'OMS (2001)

	<i>Age préscolaire 0-5 ans</i> <i>Maturation + développement</i>	<i>Age scolaire 6-12 ans</i> <i>Education et enseignement</i>
<i>Arriération profonde</i> <i>QI : 0 à 20%</i>	Arriération importante très faible capacité de fonctionnement dans le domaine sensori-moteur, a besoin de nursing.	Il existe un certain développement moteur, n'arrive pas à acquérir une autonomie personnelle, a besoin d'attention et des soins constants.
<i>Arriération sévère</i> <i>QI : 20 à 35 %</i>	Développement moteur faible, langage minime, à cet âge il n'est pas généralement possible de lui apprendre à acquérir une certaine autonomie personnelle, peu de possibilité de communication.	Sait parler, apprend à communiquer, peut être éduqué en vue de l'acquisition d'habitudes élémentaires d'hygiène et de propreté, ne peut acquérir de connaissances dites scolaires, peut bénéficier d'une éducation systématique d'habitudes nécessaires à la vie courante.
<i>Arriération modérée</i> <i>QI : 30 à 50%</i>	Sait apprendre à parler et à communiquer, développement moteur assez satisfaisant capable d'acquérir une autonomie satisfaisante, peut se débrouiller avec une aide et une supervision modérée.	N'est pas capable d'acquérir que très peu de connaissances scolaires (très peu de lecture, d'écriture et de calcul) généralement seulement dans l'adolescence.
<i>Arriération légère</i> <i>QI : 50 à 70 %</i>	On le distingue rarement de l'enfant normal avant l'âge de l'école. Léger retard de développement dans le domaine sensori-moteur, retard léger dans le développement du langage, développement des contacts sociaux.	Capable d'acquérir des connaissances scolaires mais n'atteint pas le niveau de 6 <sup>ème</sup> année primaire.

### **II.3 Les causes de la déficience intellectuelle**

La déficience est un accident de la nature et n'est pas liée au caractère moral des parents ni à leur faiblesse personnelle. Parmi les causes connues et qui touchent la majorité des cas, nous retiendrons :

- Les facteurs génétiques ou héréditaires.
- Les aberrations biologiques apparaissant pendant la vie intra-utérine, lors de l'expulsion utérine et après l'expulsion utérine.
- Les facteurs psycho socioéconomiques, c'est à dire l'environnement qui sans causer de lésions biologiques, influencent le développement psychomoteur de l'enfant.

*Par facteurs génétiques*, nous entendons une altération cellulaire, organique ou fonctionnelle de l'être humain due à une aberration génétique lors de la conception ou pendant les quelques premières semaines de la vie intra-utérine. A l'intérieur de ces facteurs des aberrations issues d'anomalies chromosomiques et des aberrations liées à des anomalies génétiques :

- Les aberrations chromosomiques exemple (Trisomie 21) :

L'apparition de la trisomie 21 peut se produire au moment de la fécondation ou lors des premières divisions cellulaires. Ce qui se produit c'est une erreur dans la répartition des chromosomes. L'une des nouvelles cellules reçoit un chromosome 21 en trop, tandis qu'il manque un à l'autre. Toutes les autres paires se distribuent normalement seule la paire 21 qui ne le fait pas. L'enfant aura donc 47 chromosomes au lieu de 46. Ainsi l'enfant est trisomique dès sa conception et son développement cellulaire en fera un enfant atteint selon la sévérité de la déviation chromosomique.

- Les aberrations des chromosomes sexuels :

Les aberrations des chromosomes sexuels sont relativement fréquentes. Elles constituent une sorte d'augmentation du nombre des chromosomes sexuels causée par une non-disjonction au cours de la méiose (division cellulaire). Cette augmentation de



nombre de chromosomes sexuels peut causer plusieurs syndromes, soit le syndrome de Klinefelter, le syndrome de Turner, le syndrome de triple X ...

*Pour les facteurs biologiques*, on peut citer :

- L'insuffisance partielle de l'oxygène lors de la naissance par exemple peut causer des lésions au cerveau appelé anoxie cérébrale. D'autres facteurs comme les radiations et les injonctions amènent aussi des lésions.

- Maladie et habitude de vie : si la mère par exemple est affligée ou vit avec une maladie grave, comme la tuberculose, la syphilis, la rubéole, le diabète, l'alcoolisme, la narco manie (habitude de prendre des drogues), il va de soi que son enfant va être influencé.

- Les médicaments néfastes provoquant une intoxication médicamenteuse fœtale.

- L'accouchement, c'est-à-dire que tout ce qui peut retarder l'évolution normale d'un accouchement peut être nocif pour la majorité des cas. Les trois minutes de l'expulsion du bébé sont capitales étant donné que le nouveau-né doit respirer normalement et tout ce qui peut entraver une oxygénation adéquate pendant ce temps peut entraîner des lésions cérébrales importantes.

Enfin pour *les causes psycho socioéconomiques*, nous citons la mauvaise alimentation chez les jeunes enfants pendant la période de croissance peut entraîner des modifications de la chimie du cerveau. On peut citer aussi la pauvreté de l'environnement, les maladies contagieuses comme la rubéole la coqueluche la méningite, l'encéphalite etc.

Selon Salbreux et Misée (2005), l'analyse psychopathologique permet de reconnaître les processus de structuration déficitaire. Ils ont présentés les principaux registres de ces processus comme suit :

- Dans la déficience intellectuelle, s'affirment constamment des restrictions apportées au désir de connaître ; dans certains cas elles relèvent d'une atteinte précoce des pulsions épistémophiliques, modalité primordiale de l'investissement d'un objet à connaître ; dans d'autres cas, ces restrictions se relient à des mécanismes d'apparition

plus tardive, à travers des effets d'après coup, qui s'expriment, pour une part, par des inhibitions et des retards qui apparaissent plus accessibles à des mesures curatives.

- Une atteinte des *fonctions symboliques*, particulièrement dans le champ du langage qui est touché à la fois dans sa fonction de communication, et en tant que support privilégié des processus de symbolisation.

- Des altérations de la structure de l'appareil psychique, notamment dans la fonction des processus secondaires, qui se développent surtout dans une visée défensive, orientée vers la maîtrise des objets externes au détriment de leur fonction de liaison avec la vie intérieure.

#### **II.4 Analyse des pratiques usuelles dans le domaine de la déficience mentale**

D'après la loi n°2005-83 du 15 Aout 2005, relative à la promotion et à la protection des personnes handicapées l'état tunisien vise à garantir l'égalité des chances entre les personnes handicapées et les autres personnes, ainsi que leur promotion et leur protection contre toutes formes de discrimination. (Article 1) et sont considérés une responsabilité nationale :

- La prévention du handicap, son dépistage précoce et la limitation de ses répercussions.
- La protection des personnes handicapées contre l'exploitation économique et sexuelle, le vagabondage, la négligence et l'abandon.
- La garantie des services de santé et des prestations sociales pour les personnes handicapées.
- La réhabilitation, l'éducation, l'enseignement, la formation professionnelle des personnes handicapées.
- L'emploi des personnes handicapées et leur insertion dans la vie de communauté.

L'Etat œuvre aussi pour l'insertion dans les programmes de l'enseignement et de la formation au niveau des sections et des spécialités universitaires et professionnelles, des modules relatifs au handicap, aux spécificités des personnes handicapées et leurs besoins à l'intégration (Article 4). L'Etat veille aussi à l'élaboration d'un plan national d'information, d'éducation et de sensibilisation se rapportant au handicap, à leurs causes, à leurs répercussions et les moyens de leur prévention (Article 6).

Par ailleurs, et en plus des articles et les lois qui se rapportent à la prévention des handicapés, à leur protection sociale, et à toutes sortes d'aménagement et de mesures nécessaires et de stratégies nationales pour promouvoir le handicap, on trouve des décrets dans lesquels l'Etat garantit le droit à l'éducation, l'enseignement et la formation dans le système ordinaire pour les enfants handicapés, ainsi que leur prise en charge précoce et leur réhabilitation nécessaire. Tout ce qui est relatif à la préparation préscolaire selon ses besoins spécifiques. L'enfant handicapé a le droit d'exercer et de jouir des activités culturelles, sportives et de loisirs, peut bénéficier également d'un encadrement spécial dans des institutions spécialisées et des associations œuvrant dans le domaine du handicap. (Article 38 -40). Ces associations et ces organisations nationales soutiennent les efforts de l'Etat en faveur de la prévention et le dépistage précoce du handicap, et contribuent à l'élaboration et l'exécution des programmes et des plans y afférents.

En effet, la réhabilitation et la réinsertion socioprofessionnelle des individus déficients mentaux sont parmi les tâches les plus importantes d'une politique de protection sociale. Après la prévention, le dépistage et les soins, elles constituent la conclusion des actions menées en faveur des sujets handicapés mentaux. La prise en charge des handicapés mentaux se base sur des actions à la fois préventives et curatives. Selon Salbreux, 2000, cette prise en charge ne doit pas se limiter à une mosaïque de rééducations isolées et de soins appareil par appareil, elle doit également s'appuyer sur la valorisation de la vie quotidienne et de ses multiples nécessités. Il faut selon le même auteur ressaisir toutes les actions dans un projet d'éducation individuel (PEI) qui ait pour objet une réunification de la personne, l'émergence de son désir, l'accomplissement de son destin, loin des illusions dévastatrices et de l'acharnement à

obtenir, coûte que coûte, des résultats tangibles. En effet, la prise en charge des handicapés mentaux diffère d'un stade à un autre et de la gravité aussi de la déficience.

Au stade du nourrisson et de la première enfance

Il faut entreprendre, dès que l'on suspecte un retard psychomoteur, une stimulation psychomotrice intense et régulière. Elle se fera en prise en charge ambulatoire, à travers des consultations périodiques et des séances de stimulation psychomotrice incluant la mère. L'enfant ne doit pas être coupé de son milieu familial pendant ces stimulations psychomotrices. Une modalité pratique et très intéressante de stimulation sensori-motrice sur un modèle de groupe associant plusieurs mères et leurs enfants, permet de développer une relation communautaire suscitant le dialogue d'entraide et d'encouragement mutuel.

Au stade préscolaire

A ce stade il existe deux perspectives de prise en charge, une prise en charge dans des structures socio-éducatives spécialisées ou l'intégration du handicapé dans des jardins d'enfants. Concernant la première perspective, elle est totalement démedicalisée et garde une orientation à caractère essentiellement socioéducatif. Elle vise essentiellement à développer chez les déficients plusieurs capacités, citant par exemple la capacité de perception, d'attention, favoriser une bonne connaissance du schéma corporel, l'organisation temporelle et spatiale du corps, faciliter le contrôle et la précision des gestes, favoriser l'éveil gestuel, perfectionner le langage, etc. Cette étape préscolaire présente un intérêt considérable, et elle devra être d'autant plus prolongée que la déficience est plus importante.

Concernant maintenant la deuxième perspective, elle est envisageable et même souhaitable. Elle présente un bon palliatif à l'absence ou au manque de structures socioéducatives spécialisées. En plus la présence d'un enfant déficient mental parmi les enfants normaux constitue une intégration naturelle, elle les habitue à la coexistence dans la différence, et permet aussi d'échapper en partie à la surprotection maternelle et familiale qui diminue ses chances de progrès.

Au stade scolaire

Pour les enfants éducatibles et qui présentent une déficience légère, ils doivent être pris en charge dans des établissements scolaires normaux. Les moins éducatibles et qui présentent des difficultés scolaires entravant leur intégration doivent être pris en charge dans des institutions médico-pédagogiques spécialisées.

Ces institutions fonctionnent avec des stratégies et des programmes et des méthodes d'éducation adaptés aux besoins des déficients et qui ont pour buts essentiels : de faire de l'enfant déficient un être socialement adapté et autonome capable de lire, de sortir, de vivre son quotidien sans une assistance extérieure, ainsi que de lui donner les connaissances pratiques nécessaires pour qu'il puisse exercer un métier en rapport avec ses aptitudes psychologiques et physiologiques.

Cet enseignement nécessite certainement un travail d'équipe où éducateurs, médecins, psychologues et ergothérapeutes sont les artisans de l'éducation des handicapés et où ces derniers joindront leurs efforts pour obtenir le maximum d'efficacité. A l'échelle communautaire la prise en charge des handicapés mentaux présente plusieurs actions :

- Créer des établissements éducatifs spécialisés allant des jardins d'enfants aux ateliers de production.
- Augmenter le nombre d'éducateurs spécialisés et qualifiés et qui sont formés dans des instituts de promotion des handicapés (IPH).
- Assurer la sécurité économique du déficient mental grâce à une aide sociale bien conçue au développement et à l'utilisation de ses capacités de travail.
- Instaurer des dispositions légales et sociales afin que le bien être personnel et les intérêts du déficient mental soient sauvegardés et que sa protection contre l'exploitation, les abus ou la négligence soit assurée.
- Enfin, mettre en œuvre des actions continues pour sensibiliser la société sur tous les aspects de la déficience mentale.

En Tunisie, la prise en charge des handicapés mentaux est confiée essentiellement au secteur associatif et aux centres privés et étatiques, nous citons : l'institut de promotion des handicapés (IPH), le centre national des handicapés

mentaux, l'union tunisienne d'aide aux insuffisants mentaux (UTAIM), centre la volonté, des associations des parents et des amis des handicapés de Tunisie (APAHT) etc...

## **II.5 L'éducation spécialisée des élèves en situation de handicap mental**

Pendant des siècles, les enfants déficients mentaux ont été englobés dans des exclusions ; on les considère comme des fous, des idiots, des « possédés du diable », des « criminels », etc. Ces conduites ont amenés les responsables au développement d'asile ou d'hôpitaux généraux. C'est vers 1800 que l'on voit apparaître les premières tentatives d'éducation, d'une part avec l'émergence du courant institutionnel et d'autre part avec l'œuvre de Seguin et Itard, véritables précurseurs des méthodes spécialisés. Peu à peu, des classes spéciales commencent à apparaître et réunissent au fait ces enfants déficients et qui par leur retard et leur inaptitudes intellectuelles ne peuvent suivre un enseignement « normal ».

D'une façon globale, l'éducation spécialisée est en effet l'expression réservée pour désigner « tous les aspects de l'éducation scolaire ou non, des personnes handicapées et inadaptées » (UNESCO, année, p22), ou encore « une éducation particulière prodiguée aux enfants et adolescents en difficulté que le système éducatif traditionnel n'accueille pas » (Fuster, 2001, p75). En ce sens, l'éducation spéciale serait limitée aux pratiques et aux actions éducatives avec des personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques, ainsi qu'aux politiques sociales en direction de cette population, au dispositif juridico-administratif processus de catégorisation et filière de prise en charge qui entourent ou contraignent les politiques éducatives (Capul et Lamay, 1999).

En un sens plus étroit, l'enseignement spécial, concerne le domaine de l'éducation scolaire, de l'instruction (UNESCO, 1983, p22). Outre les pratiques de scolarisation, l'enseignement spécial comprend aussi les faits de politiques et de structures scolaires, les processus d'orientation scolaires, les réseaux de ressources et de soutien, les approches pédagogiques et didactiques, etc., et plus généralement l'ensemble des paramètres, macro, méso, micro systémiques en relation avec les

pratiques de scolarisation des enfants, adolescents et apprenants ayant des besoins spécifiques.

Egg affirme que « chez le déficient, éducation signifie avant tout habitude. Pour chaque être humain, les bonnes habitudes sont un aspect important de la vie quotidienne et jouent un rôle dans les rapports avec les autres, même si nous n’y prenons pas toujours garde ». Même Piaget démontre que l’habitude explique l’intelligence. Il dit : « rien n’est plus propre à faire sentir la continuité qui relie le problème de la naissance de l’intelligence à celui de la formation des habitudes ». Le développement de l’enfant déficient mental se favorise à l’aide d’une éducation par une réorientation de ses activités en vue de nouvelles adaptations.

A cet effet, nous notons que la nécessité de prendre en charge des enfants déficients mentaux a entraîné l’élaboration de diverses méthodes éducatives d’apprentissage spécifique. Ces méthodes seront bien en harmonie comme le mentionnent Salbreux et Misès (2005) avec les démarches et les méthodes psychothérapeutiques. L’objectif de cette éducation spécialisée est d’assurer chez les enfants déficients mentaux la possibilité de :

- Communiquer et nouer des relations avec les autres, ce qui donne à la vie son sens profond, ainsi que la compréhension des comportements d’autrui et le fait de manier des situations et des relations avec les personnes.

- Se situer dans le temps et dans l’espace et de connaître la signification des choses et des mots.

- Apprendre à être autonome et de se prendre en charge dans des domaines de la vie pratique, à savoir l’alimentation, l’habillement, l’hygiène corporelle et le déplacement.

Par ailleurs, l’émergence d’une éducation spéciale met en valeur l’application de plusieurs théories psychologiques, telle que **les théories behavioristes** qui ont dominé le champ de la recherche et de la pratique et **les théories cognitivistes** empruntées à la psychologie cognitive et qui s’est avérée fructueuse et pertinente

pour l'éducation spéciale et pour l'entraînement<sup>60</sup> des processus cognitifs des personnes présentant des difficultés d'apprentissage ou un retard mental (Buchel, 2003, p.122).

Le behaviorisme a eu toujours une bonne réputation dans la recherche des troubles envahissants du développement et des troubles « déficit de l'attention et comportement perturbateur », mais aussi quand la prise en charge éducative vise l'indépendance, la propreté ou les soins corporels chez des personnes avec un retard mental moyen, grave ou profond. Généralement, plus le degré du retard mental est important plus l'on trouve de méthodes behavioristes. En effet, la plupart des exemples dans les manuels d'intervention comportementaliste (Johnson & Werner, 1980 ; Kane & Kane, 1984 ; Matson & Mac cartney, 1981) concernent les personnes avec un retard mental modéré, grave ou profond (op cit, p. 129).

Cependant ces théories behavioristes ont été critiquées du fait qu'elles n'ont pas eu besoin de la notion de conscience et qu'elles évitent même toute explication mentaliste dans le processus apprentissage des élèves ayant un retard mental. Ceci a permis aux théories métacognitives de dominer par rapport aux recherches sur les apprentissages et les raisonnements des personnes en difficulté. Butterfield et al, (1992, p. 40), déclarent que « *behaviorists play down mentalism and cognitivists play it up* ». En effet, les théories cognitivistes mettent en exergue la dominance des processus métacognitifs sur les processus cognitifs. Cette métacognition décrit le contrôle conscient des processus cognitifs et cette conscience est soumise à un certain contrôle et fait partie d'un plan que l'individu fait pour comprendre et pour résoudre un problème (raisonnement) ou pour retenir une information (apprentissage). Pour cette raison des connaissances spécialisées<sup>61</sup> ont été postulées pour contrôler et planifier consciemment les stratégies à mettre en œuvre pour apprendre (Buchel, 2003. P. 134).

---

<sup>60</sup> L'entraînement c'est un type de recherche qui ne poursuit pas des objectifs pratiques pédagogiques, mais des objectifs théoriques méthodologiques. Par l'observation des effets de l'intervention les chercheurs essaient de mieux comprendre le fonctionnement des processus cognitifs. Cette méthode a été proposée par Vygotsky (1978) et par Belmont & Butterfield (1977).

<sup>61</sup> Selon les travaux de Flavell & Wellman, 1977 sur la « Metamemory ».In R.V Kail & J.W. hangen (ED), perspectives on the development of memeory and cogntion (pp. 3-33).



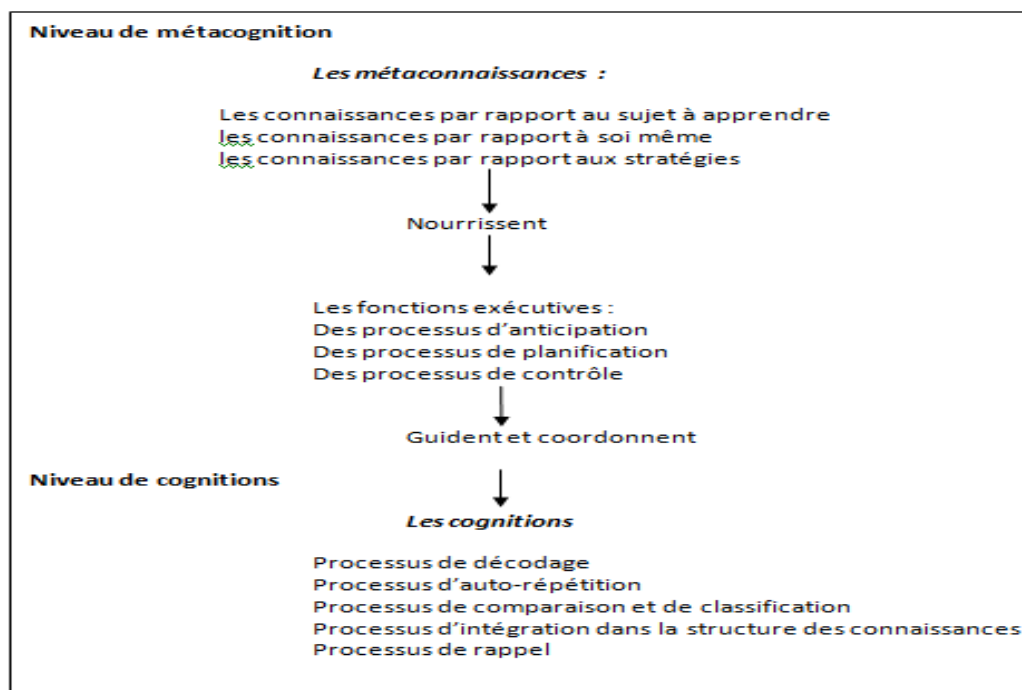


Figure 8 : La relation entre métacognition et cognitions (Buchel, 1996, p.184)

En ce qui concerne les difficultés d'apprentissage et le retard mental, la plupart des théories cognitivistes postulent un manque de contrôle métacognitif dû à des déficits au niveau des fonctions exécutives, mais aussi des déficits des métaconnaissances (Buchel & Pelgrims, 1993).

La théorie cognitiviste nous a permis de retenir plusieurs points très importants pour **l'intervention psychopédagogique** chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. On peut mentionner quatre points : le niveau de conscience, le soutien par la verbalisation, la durée de l'entraînement et la validité adaptative de la tâche et des stratégies enseignées.

## II.6 Intervenir auprès d'élèves en situation de handicap mental

En ce qui concerne les difficultés d'apprentissage et le retard mental, la plupart des théories cognitivistes postulent un manque de contrôle métacognitif dû à des déficits au niveau des fonctions exécutives, mais aussi des déficits des métaconnaissances (Buchel & pelgrims, 1993). La théorie cognitiviste nous a permis de retenir plusieurs points très importants pour **l'intervention psychopédagogique** chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. On peut mentionner quatre

points : le niveau de conscience, le soutien par la verbalisation, la durée de l'entraînement et la validité adaptative de la tâche et des stratégies enseignées.

## **II.7 Intervenir auprès d'élèves en situation de handicap mental**

« Le traitement éducatif commence pour chaque enfant là où son évolution naturelle s'est arrêtée. Autant d'enfants autant de commencement ». (Edouard Seguin, 1846). Des programmes d'intervention planifiés à l'intention des personnes ayant une déficience intellectuelle n'ont apparu qu'au 19<sup>ème</sup> siècle, citant les travaux de Montessori 1909, Decroly 1920, Freinet 1950.... Ces derniers proposent de nouvelles méthodes pédagogiques en matière d'enseignement que l'on nomme pédagogie nouvelle et pédagogie active parce qu'elle s'appuie sur l'idée que c'est par activité personnelle que l'enfant assimile le mieux les connaissances. Ces méthodes font appel à l'activité spontanée et à l'autonomie de l'enfant. Par ailleurs, le concept de la valorisation du rôle social a posé un défi, celui de donner la possibilité à chaque personne, peu importe ses capacités intellectuelles de vivre dans son milieu naturel et de favoriser le plus possible les interactions entre les autres membres de la société perçus comme normaux. Ce nouveau défi pousse les éducateurs à réfléchir sur la nature de l'intervention éducative à adopter pour répondre à la question des besoins des personnes particulières, la question aussi des compétences que ces personnes devraient maîtriser pour leur assurer une participation maximale aux activités habituelles dans une société.

Le cheminement qu'un éducateur devrait suivre se présente comme suit :

**Repérer les besoins des personnes handicapés mentaux** : pour que l'éducateur puisse mettre en œuvre une pédagogie de qualité il doit partir des besoins des personnes concernées pour bien établir les priorités d'intervention et de s'assurer que l'apprentissage correspond à des besoins. Des besoins fondamentaux qui font référence aux besoins physiologiques de sécurité, d'appartenance et d'amour et des besoins spécifiques qui font référence aux besoins propres d'une personne aux conditions de la vie sociale ou de son état de santé .

**Emettre des objectifs** : après avoir déterminé les besoins de la personne handicapée il faut les traduire sous forme d'objectifs à réaliser pour mieux suivre le développement et l'évolution de cette personne dans son apprentissage. Ces objectifs

doivent donc correspondre aux besoins de la personne déficiente, ils doivent être appropriés à son âge chronologique, doivent être mesurables, observables et évaluables permettant enfin un développement de l'enfant sur les plans moteurs, intellectuels et affectifs.

**Concevoir l'enseignement –apprentissage** : pour assurer aux personnes déficientes un enseignement apprentissage pertinent, l'intervenant ou l'éducateur doit respecter et prendre en compte plusieurs principes. Il aura donc le souci de faire découvrir et non de faire acquérir massivement des connaissances. En plus l'apprentissage ne doit pas être une contrainte, il faut au contraire qu'il se présente comme une réponse aux intérêts et aux motivations de la personne (Buchel, 2003, p. 121). C'est à dire que l'objectif de cet enseignement –apprentissage n'est pas seulement de rendre possible la maîtrise de quelques gestes par exemple mais de favoriser des habitudes sociales par le travail de groupe et d'acquérir des connaissances utilisables dans la vie quotidienne .Il faut par ailleurs donner l'occasion à l'enfant déficient de s'épanouir et de découvrir les différents aspects de l'être humain moteur, intellectuel et affectif.

Pour les personnes déficientes intellectuelles Brunet et Mautuit (2006) proposent quelques stratégies **d'apprentissage** que l'enseignant doit prendre en compte pour faciliter son intervention éducative :

- Accorder une place importante au sens vu que pour une personne déficiente apprendre par l'intermédiaire des sens peut être d'un grand apport et d'une grande importance parce qu'au fait les personnes déficientes intellectuelles peuvent avoir un ou plusieurs organes de sens qui sont atteints et donc il faut les aider à tirer le maximum de ces sens-là.
- Privilégier la communication sous toutes ses formes verbale et non verbale.
- Créer une atmosphère positive d'apprentissage.
- Favoriser la routine et insister sur la répétition parce que ça consolide les apprentissages. Ceci ne signifie pas qu'il faut apprendre à se conformer à la même directive à chaque fois, ni qu'il faut répéter des erreurs mais plutôt qu'il faut répéter une activité pour accroître progressivement des capacités.

Les routines permettent aux personnes en situation de handicap d'apprendre plus efficacement. (Brunet, Mautuit, 2006, p. 75).

- Favoriser un cadre de réussite pour la personne déficiente.
- Accorder une place importante à la stimulation et la motivation des personnes déficientes. Selon Eberhard (1998, p.67), la motivation des personnes déficientes mentales se base sur plusieurs **stratégies motivationnelles**. Il propose de :
  - Changer fréquemment les activités.
  - Donner lentement les instructions : expliquer très lentement et très clairement.
  - Donner peu de consignes verbales, donner une direction spatiale... et attendre patiemment pour la réponse motrice.
  - Répéter et revenir souvent : la démonstration serait souvent la meilleure technique pour éprouver la compréhension.
  - Utiliser des aides visuelles, des milieux aménagés avec un matériel incitatif à l'action motrice, des affiches, des illustrations peuvent aider à la compréhension.
  - Utiliser les sensations kinesthésiques, guider la personne à travers les séquences ressenties dans l'exécution du mouvement,
  - Établir des programmes de niveaux, des routines d'apprentissage.

Nous présentons dans le tableau qui suit quelques principes fondamentaux de l'action éducative des APA en direction des personnes déficientes intellectuelles d'après les travaux de Gagnon et Porlier (1996).

**Tableau 3 : Les principes fondamentaux de l'action éducative des APA en direction des personnes déficientes intellectuelles**

(d'après Gagnon (G) et Porlier (P), programme d'études adaptées, éducation physique, enseignement primaire, document de travail, Québec, ministère de l'éducation, 1997, p.48)

<p><b>Considérer l'apprentissage comme un processus actif</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favoriser l'expérimentation et la découverte par la personne</li> <li>- Donner des bases, routines, assurances, perceptions positives qui permettront effectivement d'avoir envie d'expérimenter (directivité/ expérimentation)</li> </ul>	<p><b>Privilégier les circuits visuels</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amplifier les contrastes</li> <li>- Aménager le milieu de manière à visualiser des stimuli</li> <li>- Amplifier les démonstrations</li> </ul>
<p><b>Rendre les activités d'apprentissage significatives</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer des tâches significatives</li> <li>- Exploiter le contexte réel d'utilisation d'un apprentissage</li> <li>- Informer la personne des résultats attendus et de l'utilité de l'apprentissage</li> </ul>	<p><b>Attirer et contrôler l'attention</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser du matériel signifiant et attrayant</li> <li>- Éliminer ou contrôler les stimuli non pertinents</li> <li>- Varier certains éléments de l'expression verbale</li> </ul>
<p><b>Reconnaître la contribution des connaissances et des apprentissages antérieurs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fournir à la personne des indices favorisant le rappel des connaissances et des savoirs faire antérieurs</li> <li>- Assurer la stabilité du sens et de la forme de l'information</li> </ul>	<p><b>Soutenir l'apprentissage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter des modèles</li> <li>- Soutenir l'action et la réflexion de la personne par la médiation</li> <li>- Moduler les interventions de soutien</li> </ul>
<p><b>Réduire la complexité des tâches</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapter le travail et le matériel</li> <li>- Présenter aux personnes des défis raisonnables.</li> </ul>	<p><b>Soutenir la motivation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner du sens aux activités</li> <li>- Souligner les progrès et les réussites</li> <li>- Prodiguer à la personne des félicitations pour ses efforts</li> <li>- Encourager constamment</li> <li>- Permettre au sujet de s'approprier des savoirs faire sociaux (nager, pratiquer un sport etc)</li> </ul>
<p><b>Permettre à la personne de connaître le succès</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire expérimenter la réussite pour renverser le sentiment d'échec</li> <li>- Donner à la personne la possibilité de faire un choix d'activité ou de matériel</li> <li>- Valoriser les petits succès</li> <li>- Réduire la dépendance</li> </ul>	<p><b>Assurer la rétention des apprentissages par des exercices répétés de pratique autonome</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diminuer l'accompagnement au profit d'une plus grande prise en charge de la personne par elle-même (autodétermination)</li> <li>- Intensifier les mises en situation de la pratique autonome de l'activité : fréquence, intensité, et milieux variés.</li> <li>- Stabiliser les habiletés (régulariser les apprentissages et le processus de renforcement)</li> </ul>

## **II.8 Les activités physiques adaptées (APA) pour les personnes en situation de handicap mental**

Les activités physiques adaptées (APA) ont montré leur efficacité dans les stratégies d'intégration sociale des personnes handicapées, que celle-ci relève des institutions ou de la volonté des sujets eux-mêmes (Marcellini, 1995). Elles apparaissent comme de puissants vecteurs de socialisation, de reconnaissance et d'accès aux codes sociaux (Brunet et Bui-Xuan, 1995). Ces activités physiques s'adressent à un public très diversifiés en âge et en capacités intellectuelles ce qui oriente le travail des intervenants pour la conception des contenus adaptés aux caractéristiques, aux désirs et aux besoins des populations concernées. Ces intervenants doivent donc avoir une bonne connaissance du développement biologique et psychosociologique des enfants et des adolescents ainsi qu'une bonne connaissance des difficultés le plus souvent rencontrées par ces personnes déficientes intellectuelles.

Les APA donc peuvent selon Brunet & Mautuit (2006), répondre aux besoins des sujets handicapés qui sont :

- Des besoins de stimulation des potentialités pour faire émerger ses capacités.
- Besoin d'une image favorable de lui-même et besoin de s'identifier à des images gratifiantes (Effet de confiance).
- Besoin d'exercer son corps et d'éprouver ses capacités d'action.
- Besoin de s'adapter à son environnement physique.
- Besoin d'établir des liens sociaux et des relations interpersonnelles.

L'objectif fondamental de l'enseignant en APA est donc d'augmenter l'autonomie et d'améliorer la qualité de vie de chaque usager. Contrairement à un thérapeute qui se focalise sur une structure ou sur une fonction organique, l'intervention en APA, en tant que discipline d'enseignement, envisage la personne dans sa globalité. Ainsi, en s'appuyant sur le plaisir de la pratique corporelle que sur la contrainte ou la douleur, les APA produisent des effets libérateurs des tensions internes, autrement appelés effets cathartiques (Benezech, 2005). Travailler avec le corps est un privilège mais aussi une responsabilité. Il n'y a pas « un » corps mais

« des » corps, autrement dit d'infinies manières de l'investir psychiquement tant par l'usager que par le professionnel en APA (Bernard, 1976). En effet, l'intérêt porté aux (APA) et leur utilisation dans un projet éducatif et intégratif mettra en valeur :

- d'une part, l'importance capitale et majeure du travail sur les contenus d'enseignement afin de les adapter aux besoins et aux caractéristiques des personnes déficientes.

- d'autre part, l'importance du travail de l'enseignant spécialisé qui se présente comme un sujet professionnel qui a une trajectoire personnelle et un rapport singulier au handicap et qui a reçu une formation complémentaire lui permettant d'être attentif à la maîtrise et à la transmission des savoirs adaptés.

Par ailleurs, réfléchir sur les attitudes et les orientations pédagogiques ainsi que sur le choix des méthodes d'enseignement devient important et essentiel pour satisfaire les besoins des personnes déficientes. La mise en œuvre des APA selon Biu-Xuan, ne peut se concevoir que dans une perspective de pédagogie différenciée que soit le niveau des sujets, et les niveaux eux même restent toujours hétérogènes dans tout le regroupement réalisé. Il paraît essentiel aussi de favoriser une pédagogie de réussite qui évite au maximum la programmation de situations complexes, rigides et donc peu motivantes (Biu-Xuan, 1997).

Ensuite, les APA des personnes déficientes doivent valoriser l'apprentissage qualifié d'auto- adaptatifs, c'est-à-dire réalisées à partir de milieux riches et aménagés. Dans ces situations le sujet s'organise en fonction des sollicitations du milieu et au regard de la tâche qui lui a été proposée. La place accordée à l'enseignant doit être en même temps déterminante et discrète et où son rôle devient celui d'un observateur des comportements et d'un régulateur de l'aménagement des milieux et le principal vecteur de mobilisation des ressources. Brousseau déclare à ce niveau que « si l'on peut raisonnablement parler d'une didactique spécifique de l'enseignement spécialisé en référence aux processus d'enseignement/apprentissage qui s'y déroulent, la question reste ouverte en ce qui concerne la spécificité du milieu et de ses contraintes environnementales » (Brousseau 1988). La notion de milieu est définie dans la théorie des situations didactiques (Brousseau 1998) comme le système antagoniste du système enseigné. Ainsi le modèle d'apprentissage est un modèle de type adaptatif c'est-à-dire

que le sujet élève apprend en s'adaptant à un milieu volontairement porteur de déséquilibres. « L'une des conditions permettant la qualification d'antagonisme est que le milieu doit être porteur de déséquilibres dans les rétroactions qu'il fournit à l'activité de l'élève. Il faut entendre ici par déséquilibre un état provisoire de la pensée due à la transformation des schèmes dans le processus d'accommodation (Piaget) qui se réalise contre des connaissances acquises auparavant. Ce type de difficultés peut être provoqué par des rétroactions du milieu qui apparaissent contradictoires aux élèves même si elles ne le sont pas intrinsèquement » (Dias et Tiche Christinat, 2012, p3)<sup>62</sup>. En effet, l'une des spécificités de l'enseignement spécialisé nous semble être que si le milieu comporte des éléments de déstabilisation cognitive, cela doit également être accompagné par l'apport de ressources (savoir, savoir-faire ou savoir-être) pour l'étayage (Bruner 1983) nécessaire au processus d'apprentissage par adaptation. Il s'agit en quelque sorte de redéfinir un environnement dont les différents éléments constitutifs doivent contribuer à un équilibre en son sein grâce à un bon ratio alliance/antagonisme. De cette stabilité dépend la réussite du processus enseignement apprentissage. (Dias T., & Tiche Christinat C. 2012)<sup>63</sup>

## **II.9 L'enseignement de l'EPS à des élèves en situation du handicap mental: aspects organisationnels et pédagogiques**

### ***II.9.1 L'élaboration de projet***

Le projet d'EPS destiné à un élève avec une déficience mentale, s'inscrit dans le cadre du projet personnalisé appelé aussi projet éducatif individualisé (PEI). Le projet s'attache notamment à définir des objectifs, une programmation des activités et des modalités de groupement des élèves. Le rôle de l'enseignant spécialisé consiste à trouver des situations didactiques riches et complexes qui permettent des découvertes multiples autour d'un même objet de savoir. A ce critère de richesse s'ajoute l'idée d'une variabilité potentielle de la tâche donnée à résoudre, afin de pouvoir capturer l'attention et dévoluer la tâche à l'élève. La construction des jeux de tâches (Favre

---

<sup>62</sup> Dias T., Tiche Christinat C. (2012) Spécificités des situations didactiques dans L'enseignement spécialisé. In Dorier J.-L., Coutat S. (Eds.) *Enseignement des mathématiques et contrat social : Enjeux et Défis pour le 21e siècle – Actes du Colloque EMF2012* (GT8, pp. 1067–1074).

<sup>63</sup> Dias T., Tiche Christinat C. (2012). Op cit.



2008)<sup>64</sup> est un exemple de cette approche. Jovenet (2006)<sup>65</sup> souligne que certaines pédagogies (la pédagogie Freinet est donnée en exemple) offrent des milieux didactiques suffisamment riches et ouverts pour permettre aux élèves de s'emparer du problème et développer de nouvelles connaissances. A l'éventail et la diversité des situations didactiques qui agissent comme autant de leviers d'enseignement et d'apprentissages différenciés, vient se greffer l'idée de création de situations didactiques qui puissent prendre en compte la diversité des connaissances des élèves. Les divers travaux menés par les didacticiens (Conne, Favre et Giroux 2006 ; Favre 2008) dans le champ de la pédagogie spécialisée signalent la nécessité de créer un milieu didactique suffisamment robuste pour permettre le développement de savoirs différenciés. Ancrés dans une approche constructiviste, les situations didactiques doivent à la fois permettre de créer un milieu suffisamment antagoniste, sans pour autant plonger l'élève dans une situation d'ignorance complète, et qui ne pourrait que réitérer le sentiment d'incompétence que l'élève de l'enseignement spécialisé ressent vivement.

### ***II.9.2 La détermination d'objectifs***

A partir d'une connaissance suffisante des élèves, de leurs besoins et l'identification de leurs capacités comme de ses difficultés, des objectifs adaptés à ses caractéristiques peuvent être formulés, concernant des ressources à développer, des connaissances et des compétences à acquérir (Garel, 2009). Selon Garel, au-delà d'une prise en compte de la singularité individuelle, les finalités et les objectifs généraux de l'EPS, tels qu'ils sont définis dans les textes officiels de l'Education nationale, s'appliquent aux élèves en situation de handicap comme aux autres sans pour autant occulter ce qui est propre à l'EPS c'est-à-dire tout ce qui est en rapport avec l'acquisition des pouvoirs corporels.

### ***II.9.3 La programmation des activités***

Le souci de favoriser l'intégration des personnes en situation de handicap conduit à programmer des activités semblables à celles des valides. Il s'agit de

---

<sup>64</sup> Favre J. M. (2008) Jeu de tâches : un mode d'interactions pour favoriser les explorations et les expériences mathématiques dans l'enseignement spécialisé. *Grand N* 82, 9-30.

<sup>65</sup> Jovenet A. M. (2006). Une "didactique appropriée aux difficultés des élèves" est-elle tributaire des modes d'appréhension de ces difficultés ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 33, 147-158.

s'orienter vers une conception sociale et de privilégier des activités physiques sportives et artistiques (APSA) qui sont des pratiques sociales valorisées et valorisantes et qui permettent à ceux qui s'y abonnent de partager une culture commune et de développer un sentiment d'appartenance à une communauté élargie. Cela dit, selon Brunet, Mautuit, 2003, certaines activités s'avèrent plus pertinentes que d'autres. En effet, vu l'insuffisance des ressources cognitives chez les déficients mentaux est remarquable, il ne faut pas leur proposer par exemple des activités dont la réussite dépend pour beaucoup des informations et des décisions prises dans un contexte où il faut agir rapidement.

#### ***II.9.4 La préparation des séances d'EPS***

Etre confronté à des élèves en situation de handicap appelle des différenciations et des individualisations lui permettent de progresser avec le maximum de chance de réussite. Ces différenciations peuvent concerner les objectifs et les contenus d'enseignement. Elles se traduisent aussi par l'adaptation des tâches ainsi qu'une focalisation sur les variables environnement physique et humain. (Garel, 2009), déclare qu'il faut « différencier autant que de besoin ».

#### ***II.9.5 Des objectifs aux contenus d'enseignement***

Les objectifs généraux formulés dans le projet personnalisé demandent à être précises, opérationnalisés, pour être adaptés à une APSA particulière et aux obstacles qu'y rencontre l'élève pour progresser. Ce travail didactique ne doit occulter selon Garel la nécessaire compréhension de ce que fait sens aux yeux des élèves. Le plaisir sensorimoteur et les émotions vécues peuvent pendant quelque temps, prendre le pas sur toute autre considération. Il est donc important d'identifier le type d'entrée dans une activité qui est susceptible de le mobiliser, (Garel, 2009). Par ailleurs, le travail individuel ou avec des partenaires, constituent une diversité des voies et de contexte de travail dans lesquels un élève est susceptible de trouver des motifs pour s'engager.

#### ***II.9.6 L'environnement physique***

Selon Famose, un enseignement s'appuyant sur des démonstrations et des explications pour présenter aux élèves ce qui est à effectuer est moins efficace qu'une stratégie consistant à les laisser rechercher la solution d'une façon autonome. En effet,

dans le domaine des activités physiques adaptées (APA) aux personnes présentant un retard mental, les méthodes pédagogiques employées vont souvent dans ce sens. Selon Brunet, Bui Xuan & Bluteau, ces méthodes doivent « valoriser les apprentissages qualifiés d'auto-adaptatifs, c'est-à-dire réalisés à partir de milieux riches et aménagés. Dans ces situations d'apprentissage, le sujet s'auto-organise en fonction des sollicitations du milieu » (Brunet, Bui Xuan, Bluteau, 2001, p 140). A ce niveau, une importance capitale est accordée aux aménagements matériels de l'environnement, exemple l'utilisation des repères pour limiter et orienter l'espace d'action, plusieurs formes et couleurs de matériels qui peuvent provoquer des sollicitations multi sensorielles, etc. Ceci renvoie au concept de la dévolution.

### ***II.9.7 La durée de l'activité***

La détermination de la durée de l'activité est nécessaire pour développer une habileté motrice ou développer une ressource physique. Ceci implique une prise en compte des caractéristiques chez les élèves en situation de handicap ou de retard mental (Garel, 2009) :

- La lenteur d'exécution, en accordant un temps d'activité conséquent, tout en veillant à accroître progressivement la contrainte temporelle ;
- Le besoin de répéter une même situation d'apprentissage pour stabiliser les acquis ;
- De faibles ressources bioénergétiques, qui peuvent aller de pair avec un surpoids, et qui appellent des temps de sollicitations de ces ressources qui soient adaptés, ainsi que des temps de récupération suffisants ;
- La difficulté de maintenir la concentration sur une tâche.

### ***II.9.8 L'accompagnement de l'élève durant la séance d'EPS***

#### **➤ Les procédures de guidage**

Les travaux de Winnykmen et Lafont, ont montré que l'observation d'autrui mobilisait des processus attentionnels, mnésiques, motivationnels et de reproduction

motrice. Cependant, la pertinence des modalités de guidage dépend du type d'habileté à acquérir :

- Quand il s'agit d'habiletés dites fermées, effectuées dans des conditions environnementales stables, sans incertitude (à l'exemple de la gymnastique, danse...) et dont le but est de reproduire des formes gestuelles, le pratiquant doit fixer un schème d'action conforme au modèle ;

- Par contre, quand il s'agit d'habiletés ouvertes, réalisées dans un environnement incertain, la diversification des schèmes d'action et un guidage par la connaissance des résultats se révèlent efficaces.

Ainsi, les procédures de guidage apparaissent complémentaires, selon la nature de la tâche, le contexte et les caractéristiques du sujet. Ces données obtenues à partir d'études portant sur des individus ordinaires, sont exploitables avec des personnes présentant une déficience intellectuelle, (Lafont, 2006).

### ➤ **La communication**

Dans une perspective éducative qui ne se limite pas à la motricité, il est important de renforcer la compréhension et l'usage de la langue chez des élèves en situation de handicap mental. La sollicitation du canal visuel doit s'accompagner d'une mise en mots de ce qui est montré et vécu lors de l'activité (Garel & Muccielli, 2010). Pour ce faire l'enseignant peut procéder à des reformulations, accompagner son message oral de gestes appropriés et redoubler une consigne délivrée à l'ensemble du groupe par une consigne adaptée, adressée à un élève en particulier. Pour compléter et enrichir les études didactiques du milieu, et plus particulièrement les différentes observations et analyses des interactions en situation de classe spécialisée, Kerbrat-Orecchioni propose une réflexion plus axée sur le langage et plus précisément sur les actes de langage (Kerbrat-Orecchioni 2001)<sup>66</sup>. Trois registres syntaxique, sémantique et pragmatique sont mis en valeur. Ces trois domaines peuvent être définis à la manière de Morris (1974)<sup>67</sup> qui dans son texte fondateur distingue la syntaxe « étude des règles de combinaison des signes », la sémantique « étude des règles d'attribution de

---

<sup>66</sup> Kerbrat-Orecchioni C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.

<sup>67</sup> Morris C. (1974). Fondements de la théorie des signes. *Langages* 8(35), 15-21.

signification aux signes » et la pragmatique « étude des règles d'utilisation des signes par les sujets ». En référence au modèle de Morris, la pragmatique est basée sur la notion de « langage en action » et s'attache surtout à définir la relation qui s'établit entre le langage et l'usage, dans la communication, en faisant appel à la notion de situation de communication, c'est-à-dire le contexte et toutes les caractérisations qui s'y rattachent. La dimension pragmatique est essentiellement contextuelle puisqu'elle concerne les interactions entre les différents protagonistes des situations de communication.

➤ **La Médiation socio-affective**

Pour des élèves en situation de handicap mental, se sentir capable d'agir avec succès est fondamental. Ceci met en valeur l'importance des médiations socio-affectives pour mettre l'élève en confiance ou pour l'encourager et pour qu'il puisse s'engager dans une activité et persévérer dans son effort. Bruner, confirme en disant que « la valorisation des réussites passe notamment par leur externalisation, leur exposition devant les tiers » (Bruner, 1996, p 39). Ainsi les progrès, les œuvres produites, pourront devenir aux yeux des enfants, des sources de reconnaissance de leurs capacités d'agir (Bruner, 2006).

➤ **Le projet personnalisé**

Dans le système scolaire, il existe un projet politique global en termes d'éducation, puis à partir de ce projet politique, se déclinent des projets d'établissements (projets éducatifs, projets d'enseignement). Ces projets sont plus au moins standardisés, pour une population plus au moins homogène, au regard d'un type d'intervention globalement homogène.

En revanche, dans les institutions du secteur médico-social où les référents, les champs et les types d'intervention sont complexes, il est nécessaire de retrouver une cohérence de ces interventions par le biais de projets personnalisés, c'est-à-dire qui prennent en compte les différences individuelles. En effet, le projet personnalisé, suppose une élucidation et une prise en compte du positionnement et de l'articulation de toutes les dimensions de la personne. C'est la mise en système de toutes les interventions. Le projet personnalisé renvoie ainsi à l'idée d'une approche globale de la personne, à l'accompagnement de son développement et à la construction d'un lien

entre les différents domaines et les champs professionnels d'intervention. Avec une démarche de projet, des solutions possibles pour répondre aux besoins des personnes déficientes seront recensées. Ces solutions passent par une articulation pratique d'un projet global qui se réalise au quotidien grâce à une mise en place de micro-projets organisés dans le temps et dans l'espace (activités, travail, animations, etc). Les programmes et les projets APA s'inscrivent dans cette logique.

Par ailleurs, le projet personnalisé selon Mautuit (1994), présente une structure fondamentale qui articule la démarche du projet avec le processus d'évaluation. Cette articulation comporte trois fonctions essentielles :

**Une fonction diagnostique** : nécessaire pour partir de ce qui existe déjà, des besoins identifiés par les intervenants et ceux exprimés par les personnes concernées. Cette étape inclut le recueil des observations et des évaluations individuelles sollicitant tous les domaines d'intervention psychologiques, physiologiques, moteurs et psychomoteurs, etc. C'est une étape qui répond donc à une intention prédictive et stratégique afin d'affiner la formulation d'objectifs.

**Une fonction pronostique** : c'est une étape d'élaboration des objectifs par rapport aux besoins, attentes, et désirs des personnes concernées. Elle porte donc sur les résultats attendus ou sur les acquisitions souhaitées.

**Une fonction formative** : c'est une étape d'étude des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs escomptés. La vérification de l'atteinte des objectifs et de la pertinence des moyens, s'opère par une comparaison entre l'état initial et l'état relevé au terme des actions entreprises. L'évaluation formative renseigne l'intervenant sur les étapes franchies dans les apprentissages et les difficultés à les surmonter. Elle assure l'ajustement, l'adaptation des apprentissages par le sujet en difficulté et l'encadrant.

### III. LA GYMNASTIQUE NOTRE ACTIVITE PHYSIQUE SUPPORT

#### III.1 Définition de la gymnastique sportive et de ses formes de pratiques

Il convient tout d'abord de définir la gymnastique sportive. La gymnastique c'est, en termes « socioculturels » produire et/ou reproduire des formes corporelles aux différents agrès pour être vu et jugé par autrui. Par ailleurs, la gymnastique s'exprime dans un enchaînement d'actions gymniques aux différents agrès qui, bien entendu, doivent avoir un sens pour l'enfant et non pas représenter une succession de savoir-faire. L'enchaînement est à la gymnastique ce que sont les matches ou les situations d'opposition aux sports collectifs. Il s'agit de coordonner des actions motrices pour guider son corps dans des situations inhabituelles, dans la perspective de production ou de reproduction de *formes techniques* appelées à être vues et jugées tout en maîtrisant la prise de risques. La gymnastique est une activité présentant plusieurs caractéristiques :

- C'est une *activité de création* de figures libres ou imposées, enchainées ou non, mais possédant un certain rythme.

- C'est une *activité de maîtrise corporelle* dans des postures souvent inhabituelles (aériennes, manuelles et renversées) ou les membres supérieurs sont souvent sollicités et l'équilibre vertical du bipède sans cesse remis en cause.

- C'est une *activité de préoccupation esthétique* qui exige une certaine correction d'exécution et qui est destinée à être vue et jugée par autrui.

Christine Lefranc et *al.* (2004) la définissent comme une activité physique consistant à réaliser des enchaînements d'éléments, que l'on complexifie en multipliant ou en combinant des rotations. La réalisation de ces enchaînements demande aux élèves de coordonner leurs actions et permet donc de développer leur motricité, ce qui est l'un des objectifs majeurs de l'EPS à l'école primaire. Le fait de tenter de s'éloigner au maximum de l'agrès entraîne une certaine prise de risque de la part des élèves vis-à-vis des chutes possibles. Ils vont alors découvrir les possibilités de leur corps et apprendre à gérer cette prise de risque, ce qui fait également partie des finalités de l'EPS à l'école primaire. Robin complète la définition précédente de la gymnastique

sportive en déclarant qu'il s'agit « d'un idéal esthétique et d'un sport forme de règles universellement reconnues, qui se pratique occasionnellement ou à haut niveau, avec une variété de formes de pratiques » (2003, p. 29). La pratique de cette APSA incite donc les élèves à respecter un certain nombre de règles, ce qui permet de développer chez eux des compétences sociales et civiques, autre finalités de l'EPS.

En se référant à Goirand (1998) la gymnastique apparait comme :

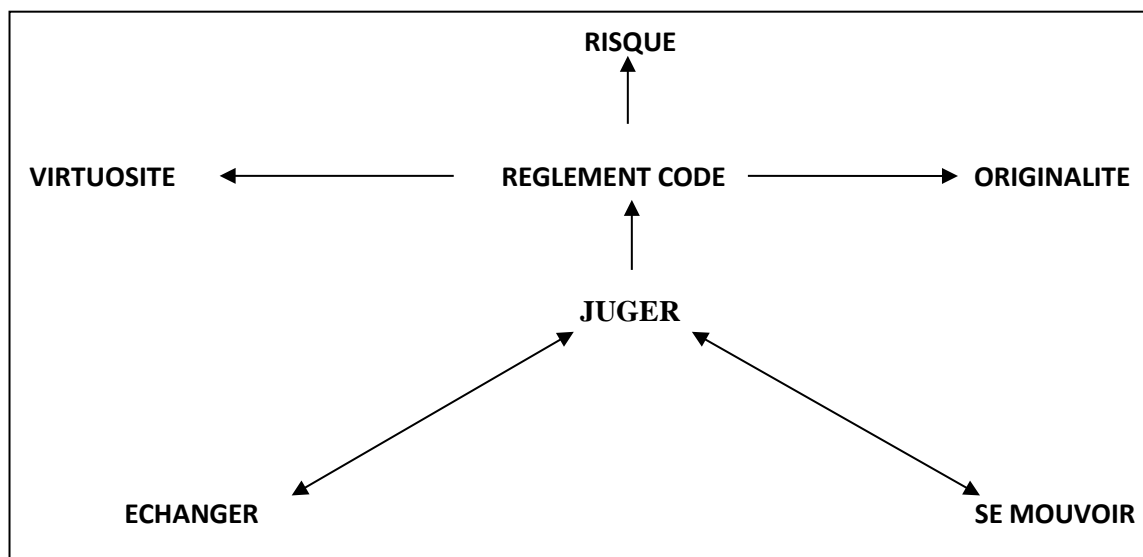
- une activité qui sollicite la motricité, en tant qu'elle exige une tonicité musculaire et une perception de soi qui assurent l'équilibre des déplacements du corps dans un espace inhabituel. Ainsi le corps se trouve au centre de cette activité. Les repères essentiels sont des repères sur le corps, on trouve aussi l'espace par et à travers le corps. En effet, selon Paillard (1971, p. 14), « La gymnastique est une activité subversive qui remet totalement en cause les structures invariantes de repérage du corps dans l'espace et de l'équilibration. Si faire la gymnastique, c'est enrichir l'espace sensori-moteur en intégrant dans le système existant d'autres références et possibilités de déplacement, cela ne peut se faire qu'au prix d'une déconstruction et d'une reconstruction » ;

- une activité qui sollicite la sociabilité de façon spécifique, en tant qu'elle organise les rapports interindividuels sur le mode indirect. La relation à l'autre, partenaire, adversaire, jury, spectateur, se fait toujours par l'intermédiaire du code qui objective le jugement et tempère la relation affective. En effet, selon Goirand, analyser la gymnastique en termes de rapports humains spécifiques ne signifie pas qu'on réduise l'activité à ce qu'elle peut apporter quant à la socialisation des élèves, mais c'est envisager l'activité dans sa complexité humaine qui demande aux élèves de construire des rapports humains bien spécifiques de l'activité et de travailler de façon didactique à cette construction ;

- une activité qui sollicite une intelligence spécifique, en tant qu'elle se déroule dans un milieu stable où l'incertitude est réduite au maximum. Tout doit être défini avant l'action. Ainsi c'est une activité où la rationalisation des techniques est maximum, activité où la maîtrise de la prise de risque doit être assurée pour que l'émotion, liée à l'insécurité, soit du domaine du plaisir que de la peur ;



- une activité qui sollicite la sensibilité, en tant que le code, s'il définit le juste (technique), définit également le beau dans une relation dialectique technique-esthétique. Est donc l'activité gymnastique s'affirme de plus en plus comme une activité technique chorégraphique. Ainsi la construction de code comme référent symbolique devient une nécessité quant à l'objectivation du jugement, la régulation des rapports entre les individus, l'anticipation de l'activité d'entraînement, et surtout l'intégration dans un milieu social et culturel.



**Figure 9 : Logigramme de l'activité gymnastique (Goirand, 1988, p. 86)**

En effet, l'activité gymnastique présente plusieurs enjeux.

- Apprendre à piloter son corps dans l'espace aérien : adopter des postures inhabituelles de plus en plus aériennes, manuelles et renversées.
- Apprendre à maîtriser la prise de risque dans des situations où la personne est engagée affectivement et assurer ainsi sa sécurité corporelle par une organisation posturale tonique dans un contexte où l'on ose.
- Assumer son corps dans et devant un groupe, apprendre à le mettre en valeur, éprouver de la confiance en soi, contrôler ses émotions
- Vivre l'exercice de la responsabilité et de l'autonomie à travers des rôles sociaux différents que l'on assure tour à tour (acteur, spectateur, juge, pareur)

- Exercer sa compétence à évaluer (auto-évaluation et co-évaluation), juger selon des critères explicites, être sensible à des valeurs esthétiques, exprimer ses préférences et se justifier.

En pratiquant une activité gymnique plusieurs ressources seront mobilisées et développées nous citons :

- *Les ressources informationnelles* : la construction de nouveaux équilibres remettant en cause celui du terrien entraînent des modifications des stratégies de prise d'information visuelles et proprioceptives ainsi, les activités de mémorisation d'actions et d'anticipation sont fortement sollicitées.
- *Les ressources mécaniques* : la maîtrise d'équilibres et de déséquilibres inhabituels, les coordinations et dissociations segmentaires sont des ressources incontournables (gainage)
- *Les ressources énergétiques* : tonicité, vitesse et contrôle de l'énergie engagée
- *Les ressources affectives* : la perception du risque et le contrôle de ses émotions
- *Les ressources relationnelles* : la construction de règles de fonctionnement collectives, d'un code commun d'observation et d'évaluation (figures gymniques) et la communication autour de ce code font également appel aux *ressources cognitives*.

Confronter les élèves à la gymnastique, c'est les inscrire dans un réseau de communication dont les liens sont organisés par le code gymnique, mais aussi leur donner les moyens de construire une gestuelle spécifique.

Le mouvement gymnique de haut niveau est caractérisé aujourd'hui par :

- des liaisons de figures acrobatiques de plus en plus complexes sans temps d'équilibration ni de repos (recherche de continuité des actions) et de plus en plus nombreuses dans un espace réduit ;

- des phases aériennes de plus en plus amples, une distance par rapport aux engins à la limite de la perte de contact ;

- de grandes mobilisations articulaires (amplitude extrême) ;
- un repérage du corps dans l'espace qui permet un équilibre de déplacement et une grande stabilité des réceptions ;
- une prise de risque toujours plus grande, associée à la complexité des figures mais aussi et surtout à une maîtrise parfaite de ces figures.

Le traitement didactique de l'activité gymnastique fait ressortir **sept familles d'actions** : rouler, voler s'envoler, se déplacer s'équilibrer, tourner autour, franchir, se renverser, se balancer.

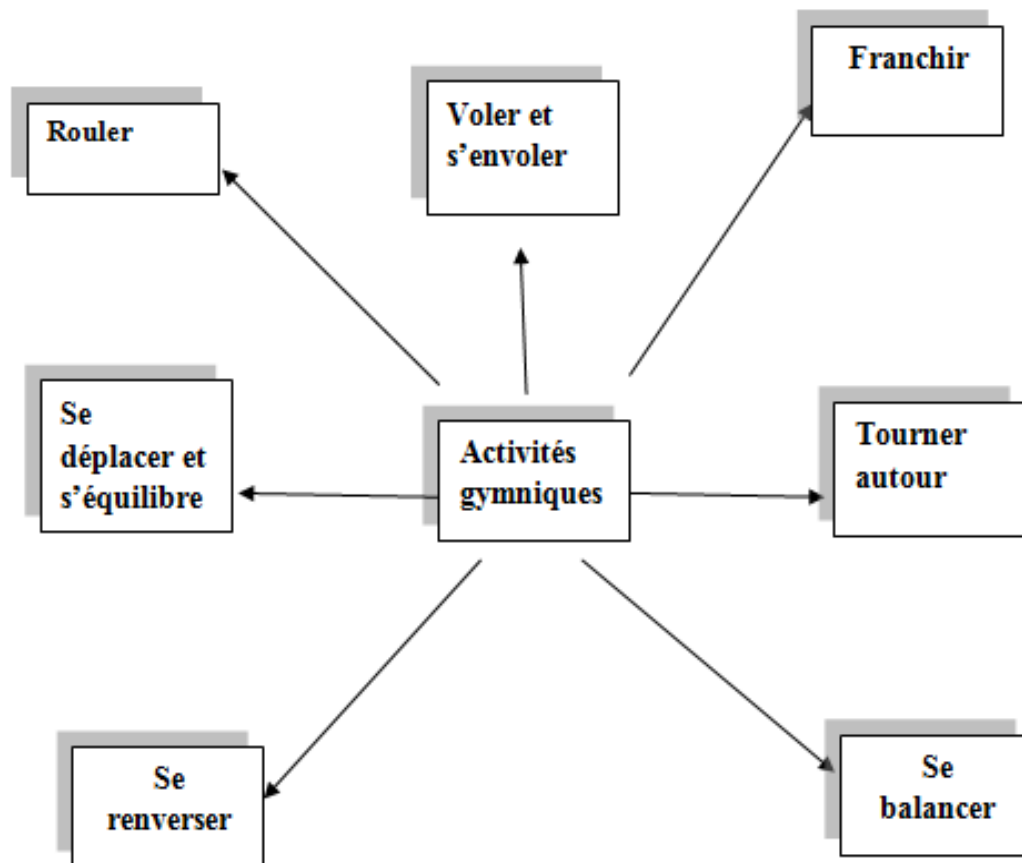


Figure 10 : Les familles des activités gymniques

### **III.2 La gymnastique dans le milieu scolaire**

Partant de ces définitions de la gymnastique sportive, il faut à présent définir ce que sont les formes de pratiques de la gymnastique sportive dans le milieu scolaire

Marc Loison et *al.* (2011) définissent les formes de pratiques des APSA en EPS comme les différentes manières de faire pratiquer les APSA aux élèves. Ils précisent que ces formes de pratiques conservent la logique interne de l'activité physique prise dans sa pratique sociale de référence, c'est-à-dire sa pratique en milieu fédéral. Ils ajoutent aussi que les formes de pratiques scolaires d'une activité physique entraînent un remaniement de ses règles et de ses conditions de pratique. Cette idée précise celle de Dhellemmes (2004) qui postule que « les formes de pratiques scolaires des APSA sont différentes des formes de pratiques sociales, dans la mesure où elles permettent de répondre aux visées éducatives de l'EPS ». Cet auteur complète cette définition en indiquant que les formes de pratiques retenues d'une APSA en EPS s'adaptent aux conditions scolaires, à la durée accordée à l'enseignement de l'APSA et aux finalités de l'école. Il ajoute que les formes de pratiques des APSA choisies par les enseignants doivent permettre une évaluation rapide des compétences acquises par les élèves et la création d'un milieu social qui leur est stimulant.

Par ailleurs, il énonce les paramètres qui varient dans les formes de pratiques scolaires des

APSA. On peut varier, par exemple, l'aménagement de l'espace, les modalités d'évaluation, l'organisation temporelle de l'activité ou encore le contexte relationnel (groupes d'élèves constitués, alternance du rôle des élèves, intervention et rôle de l'enseignant, etc).

### **III.3 Les différentes formes de pratiques de la gymnastique sportive enseignée**

En partant des paramètres déterminés par Dhellemmes (2004) sur les formes de pratique de la gymnastique on peut mettre en valeur :

- l'aménagement de l'espace : pratique en ateliers ou en parcours, pratique polyvalente (utilisation de tous les agrès disponibles) ou spécialisée (sélection d'un ou

plusieurs agrès), présence d'équipements sécurisants, présence de repères aidant l'élève, etc. ;

- les modalités d'évaluation : construction d'enchaînements gymniques (choix libre des éléments composant les enchaînements) ou reproduction d'enchaînements gymniques (enchaînement imposé par l'enseignant), projet personnel (objectifs propres à l'élève dans l'enchaînement), performance (temps et/ou espace déterminés par l'enseignant), risque pris (difficulté des éléments gymniques réalisés), esthétisme des éléments ou enchaînements gymniques réalisés, prestation devant l'ensemble de la classe ou l'enseignant seul, nombre d'essais autorisés, moment auquel a lieu l'évaluation, etc.

- organisation temporelle : temps de pratique réelle des élèves, pratique chronométrée ou non, durée des intervalles entre les temps de pratique, etc.

- contexte relationnel : pratique individuelle ou collective (en binômes, groupes ou équipes), pratique de jeu ou de compétition, pratique de différents rôles présents dans le milieu fédéral (gymnaste, pareur, juge) ou uniquement du rôle de gymnaste, rôle de l'enseignant, etc.

A travers mes lectures, j'ai donc pu remarquer qu'il existe une multitude de formes de pratiques de la gymnastique sportive enseignées à l'école primaire. Néanmoins, elles conservent toutes la logique interne de l'activité physique gymnastique : « produire des formes corporelles destinées à être jugées pour leur maîtrise et leur difficulté selon un code collectif » (Loison et *al*, 2011, p.214).

## **IV. ANALYSE DES QUATRE LEADERS DES THEORIES DIDACTIQUES EN GYMNASTIQUE SCOLAIRE**

### **IV.1 Roland Carasco (1975-1976)**

« C'est un enchaînement d'éléments techniques gymniques, ayant chacun une valeur et une terminologie. L'organisation externe des éléments techniques se caractérise essentiellement par des situations inhabituelles de rotation, où le cran est nécessaire. L'organisation interne de chaque élément présente des permanences, qui

s'obtiennent par analogie de formes. Il s'agit de cinq structures dynamiques analogues : « fermeture - ouverture (actions starter) - antépulsion - rétropulsion – répulsion ».

Pour Carrasco, la gymnastique est un enchaînement d'éléments gymniques techniques, produit dans des situations habituelles nécessitant du cran. Les éléments gymniques sont décrits dans leur organisation interne, sous forme de « schèmes d'action ». Cet auteur propose des applications dans la pratique pédagogique qui consiste à maîtriser les « schèmes d'actions », selon une progression linéaire. En effet, Carrasco, conçoit une grille de lecture de la motricité gymnique, centrée sur la notion d'organisation interne de l'élément gymnique, et élaborée selon le principe des analogies de formes. Par ailleurs, Carrasco, s'appuie sur l'anatomie pour construire un répertoire d'actions, puis sur la psychologie piagétienne pour affiner ses catégories. Il organise l'enseignement des « schèmes d'action » et préconise des apprentissages guidés, qui favorisent les rotations du corps et donc le cran. Il insiste sur l'éducation des sensations kinesthésiques qui y sont attachées. Il suggère l'utilisation de parcours à thème et de circuits. Il souligne l'intérêt de la répétition pour engrammer des schèmes d'action.

Carrasco(1975) distingue deux aspects dans un enchaînement gymnique :

- « *l'externe* », celui « *visuel* », perçu par un observateur extérieur. Il se constitue des postures, attitudes et maintiens appelés « *schèmes posturaux* », des évolutions mineures horizontales et giratoires, des rotations dans les trois sens et leurs combinaisons. Les rotations constitueront les « *schèmes sensori-moteurs primaires* ».
- « *l'interne* », celui « *vécu* » par le pratiquant. Il se constitue, avant tout, des cinq actions musculaires principales appelées les « *schèmes d'actions* », combinées à leurs actions « *starters* » d'ouverture et de fermeture. L'aspect interne se constituera, dans un second temps, des éléments gymniques codifiés, assimilateurs des actions musculaires principales. Ils sont appelés les « *schèmes opératoires* » (Carasco, 1975, p. 99).

Cette idée « *d'élément gymnique* » constitutif d'un enchaînement permet de faire un lien entre le concept-phare de « *schèmes d'action* » et la pratique de la

gymnastique. L'élément gymnique constitue une idée particulièrement forte dans la pensée originale de Carrasco.

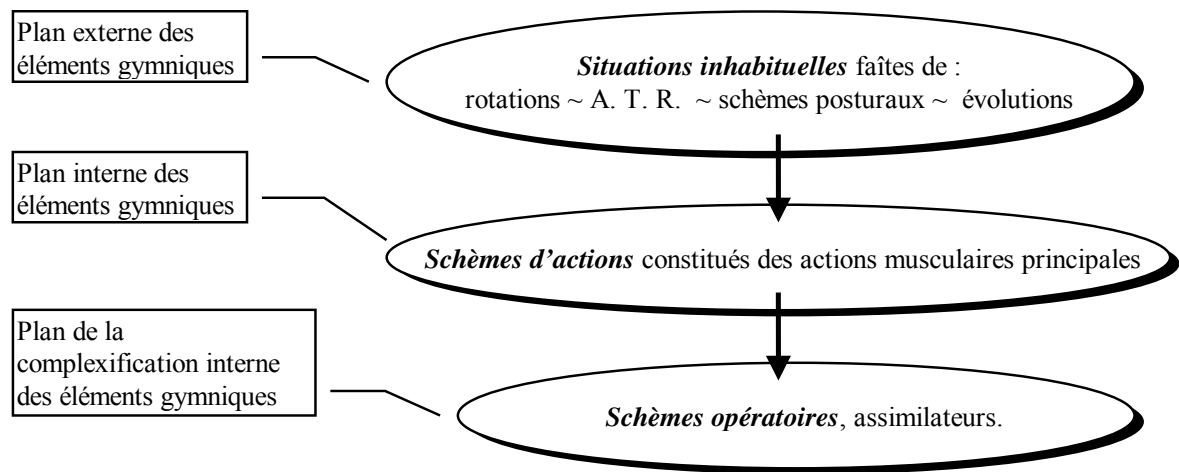


Figure 11 : La construction du mouvement gymnique, d'après Roland (Carrasco, 1975)

L'apprentissage d'un geste nouveau est une réorganisation progressive de structures fonctionnelles stables organisées antérieurement impliquant la notion de construction séquentielles à enrichissement progressif. Il ajoute qu'un jeu constant d'autorégulations permet une équilibration progressive de ces structures organisées.

Cette approche met en évidence le rôle fondamental que jouent les perceptions dans l'apprentissage en gymnastique sportive. Ainsi, le parcours d'apprentissage a pour premier objectif, le développement et l'affinement des perceptions dans le milieu inhabituel qu'est la gymnastique. Puis, ces régulations perceptives vont servir de support à la « construction sensori -motrice spécifique ». Ces nouvelles totalités faciliteront en tant que support mobile « l'assimilation généralisatrice ». Enfin, à partir de ces premières activités perceptives naîtraient des « constances sensori-motrices » qui grâce à la répétition, se complexifieraient par constructions successives de structures nouvelles (Carnus, 2001, p. 73).

Cet auteur soulève quelques obstacles rencontrés dans l'enseignement de la gymnastique sportive et propose un modèle pédagogique en trois phases :

- celle du circuit ou parcours, qui recherche des situations inhabituelles ;

- celle du travail des schèmes d'actions primaires ou secondaires simples ;
- celle du travail de combinaisons complexes.

Dans « L'activité du débutant », Carrasco (1975) développe « comment faire » pour enseigner la gymnastique sportive. « L'activité du débutant doit en effet permettre, à travers une pratique de base cohérente et rationnelle, une ouverture la plus vaste possible sur la pratique sportive générale. Et plus particulièrement sur la gymnastique sportive, compétitive ». A cet effet, les « parcours, mini-circuits et les constructions d'exercice » sont les étapes d'une progression progressive. « Les stades successifs proposés n'étant qu'un enrichissement continu et une diversification de gestes de base » (Carasco, 1975, p. 45)

Cette méthode pédagogique s'inscrit dans une nouvelle organisation du travail, qui répond au souci de l'utilisation maximale du matériel, de la gestion d'effectifs élevés, d'un fonctionnement collectif attrayant, où l'enfant peut « tâtonner et expérimenter activement », et où la répétition joue un rôle important dans la construction des apprentissages.

#### **IV.2 Goirand Paul (1986-1990)**

Selon Goirand, « la gymnastique est une activité de production de formes corporelles, jugées et appréciées par un groupe, selon un code, qui hiérarchise les productions et objective le jugement » (Goirand, 1990, p. 149). La gymnastique est originale en cela. La forme de corps produite est centrale.

« La gymnastique, dans ce qu'elle a de plus essentiel, c'est contradictoirement :

- en termes socioculturels : produire et/ou reproduire des formes corporelles ;
- en termes psychoaffectifs : prendre des risques et/ou maîtriser les risques, et, avoir peur et/ou prendre des risques dans l'équilibre reconstruit ;
- en termes bio-informationnels : se perdre et/ou ne plus se perdre ;
- en termes biomécaniques : subir la pesanteur et/ou utiliser la pesanteur ».



La gymnastique pour Goirand (1990) est une « pratique sociale », légiférée par un « code », qui produit des savoir-faire techniques », organisés à partir d'une « trame d'actions gymniques ». Le « risque » et la « virtuosité » sont deux éléments contradictoires, qui dynamisent cette pratique. Pour cet auteur, l'enseignement de la gymnastique est finalisé par des « enjeux de formation » et relève d'un modèle pédagogique particulier, qui repose sur une démarche d'observation, d'interprétation, puis de résolution de problème. » En plus, le professeur d'EPS, pour être efficace, doit comprendre la contradiction « risque-maîtrise du risque », la logique du code et les rôles sociaux de cette confrontation collective ».

Ainsi, il différencie trois stades de cette démarche : un stade débutant, un stade intermédiaire, et un stade évolué qui se traduisent par des comportements observables. Pour Goirand (1990), l'enjeu de tout apprentissage gymnique se situe au niveau de l'enrichissement du système de repères à partir duquel l'individu équilibre ses actions et ses déplacements. Les enjeux fondamentaux qui justifient la pratique de la gymnastique en EPS selon Goirand (1998) sont au nombre de quatre :

1. « Pouvoir assumer sa silhouette gymnique dans et devant un groupe ». C'est la capacité à choisir les formes, à distance des modes et modèles sociaux.
2. « Être initié à une activité de production de formes techniques (activité technique) ». C'est l'activité de hiérarchie des formes gymniques, comprises dans leurs environnements matériel et social.
3. « Savoir piloter son corps dans un espace orienté par la force de pesanteur et structuré par l'activité perceptive du sujet ». C'est la capacité à maîtriser des conditions de l'équilibre dans l'action. « C'est la conquête de l'inhabituel postural ».
4. « S'approprier le réel de façon esthétique ». C'est la capacité à assimiler les formes techniques. L'esthétique est définie comme « liée à l'efficacité dans l'action (maîtrise technique) » (Goirand, 1998, p. 93).

Paul Goirand montre aussi l'importance des transformations des représentations fonctionnelles dans la planification et le guidage de l'action. La psychologie cognitive et la psychologie du travail sont ici des références scientifiques

clairement énoncées. L'acquisition d'une compétence correspond à une capacité motrice qui s'étend à toute situation « gymnique ou pas ». La construction des repères est utile pour affronter des situations inhabituelles. A cet effet, l'activité réflexive de l'élève repose sur son résultat par rapport au but. L'identification consciente d'indices, érigés en règles d'action efficaces, facilitera une régulation efficiente. Par conséquent, « la pratique scolaire de la gymnastique représente une forme sociale particulière qui reconstruit sa propre cohérence (Goirand, 1994). Cette approche caractérise la démarche originale de Paul Goirand, inspiré des travaux de J. L. Martinand dans le domaine (Martinand, 1987).

Paul Goirand accroche « la trame simplifiée des rôles sociaux » au concept-phare de « pratique sociale de référence » (Goirand, 1996). La gymnastique n'existera que si elle valorise les rôles de gymnastes (partenaires et adversaires), de juges (jurys et officiels), de spectateurs et d'entraîneurs.

Ce concept-phare nous incite à regarder avec vigilance l'avancée que représente son utilisation. Il pose le problème de la référence culturelle de l'enseignement d'une part, mais aussi de la mise en œuvre de la culture sportive. Cette analyse donne du sens aux arguments développés dans le débat sur l'utilisation, la valeur et la nature des APSA en EPS (Robin, 1998). Goirand, propose une analyse didactique pour la gymnastique et en organise certaines dimensions en proposant aux enseignants d'EPS :

- de comprendre les rapports contradictoires constitutifs de l'APSA
- de créer des situations porteuses des problèmes les plus fondamentaux
- de faire appel à l'intelligence collective des élèves pour résoudre des problèmes
- d'identifier les caractéristiques de la pratique sociale de référence et de proposer des situations d'apprentissage fidèles au modèle

#### **IV.3 Leguet Jacques (1985)**

Pour Leguet, la gymnastique « c'est dans un environnement culturel donné, pour être vu et apprécié, avec un matériel particulier (sur des agrès), réaliser une œuvre motrice (faire un enchaînement), en allant dans le sens des trois incitations à la

recherche et au progrès du code de l'activité (risque, originalité, virtuosité), en utilisant le treillis des coordinations possibles des actions gymniques. La gymnastique se rapporte à un « enchaînement » d'actions gymniques codifiées, qui sont élaborées sur la « base d'actions motrices » spécifiques, coordonnées entre elles, et qui forment des contenus d'enseignement. Cet auteur a particulièrement développé l'idée d'enchaînement et attache une importance certaine dans la production de savoirs gymniques. « L'enchaînement, vu et apprécié, se définit, à ce niveau, comme une coordination de toutes les actions caractéristiques d'un agrès » (Leguet, 1990, p. 48). « Les critères de l'harmonie dans un enchaînement sont caractérisés par la légèreté, la fluidité, le rythme, l'amplitude, par opposition à une réalisation pesante, heurtée, précipitée, étriquée » (Leguet, 1990, p. 173). Les apprentissages des « actions motrices » sont proposés sous forme de « situations à variantes ». Elles partent de préludes moteurs et sont complexifiées en fonction du niveau de pratique des élèves. Ainsi, Leguet se situe dans une démarche génétique, où le processus de transformation dynamique consiste à passer des préludes à une motricité de haut niveau (genèse des actions). « Une figure technique est la manifestation la plus affinée, à une époque donnée, des principes comportementaux régissant les actions efficaces ».

Pour améliorer la pratique pédagogique des enseignants, tout en respectant leur liberté, Leguet propose :

- de partir de l'intérêt des élèves (pédagogie d'éveil) ;
- d'utiliser une pédagogie des situations centrée sur l'activité des sujets (variété des situations, permanence des actions), en jouant sur les variables matérielles, sur les variantes de chaque action et emboîtements possibles, sur les consignes, signalisations, et questionnements, et sur les facteurs relationnels.

Pour cet auteur, la pratique pédagogique des enseignants doit être centrée sur l'aménagement des situations d'apprentissage. Cette proposition « d'une pédagogie des situations » tend davantage à produire un enseignement par aménagement du milieu, qui provoque des apprentissages par association et/ou des apprentissages incidents.

#### **IV.4 Claude Piard (1990)**

La gymnastique repose sur un ensemble « d'arborisations » de savoir-faire techniques, élaborées selon une logique « biomécanique » qui permet de « programmer des enseignements ». Pour cet auteur la gymnastique devrait être enseignée sur le modèle pédagogique de « l'enseignement programmé ». Par ailleurs, cet auteur met en évidence l'existence d'une « technique pédagogique » qui met l'accent sur « ce qui se sent » : au début d'apprentissage, il s'agit de « créer une impression sensible » de plus en plus fine du mouvement et d'amener l'élève à expliquer ses sensations et ses actions. Piard souligne un développement de la pratique gymnique par une sollicitation des « qualités nerveuses » et de coordination, qui sont entre autre, la connaissance des plans du corps et le placement des segments corporels. Par ailleurs, à part une centration sur des notions biomécaniques, Piard s'appuie également sur les thèses de la psychologie cognitive soviétique qui présente une centration sur l'activité du débutant et la construction des savoirs réinvestissables grâce à une démarche constructiviste centrée sur l'élaboration des « bases d'orientation » au moyen de carte d'études et d'itinéraires différenciés et appuyés par des outils psychiques, tel que le langage (pédagogie du langage). Il s'agit surtout de pratique pédagogique au bénéfice de l'efficacité de l'élève. Elle a pour but, en milieu scolaire, d'améliorer la motricité par la transformation d'un langage social et le développement d'un langage interne (Robin, 1998).

Nous remarquons que Piard reprend la méthode instrumentale en montrant comment les « instruments psychiques » (dessin, langage, écriture, calcul...), acquis par l'éducation, guident les processus de développement chez l'enfant (Piard, 1992). Pour limiter les carences dans la structure mentale lors des apprentissages, il insiste sur l'utilisation de l'instrument-langage en suivant les cinq étapes « Galpériennes » de la formation de l'action mentale :

- élaboration d'une base d'orientation par le sujet (et d'une carte d'étude pour l'expert) ;
- dégagement de la forme matérielle de la base d'orientation (représentation matérielle de la tâche) ;
- communication en langage articulé (entre les apprenants et l'expert) ;

- communication en langage égocentrique (intériorisation, « se raconter l'action ») ;
- communication en langage intérieur (la réflexion).

Piard (1990) se situe dans une « démarche psychopédagogique », où le processus de transformation dynamique consiste à programmer les apprentissages, en fonction d'une analyse biomécanique de l'activité. Il déclare que « la biomécanique semble, aujourd'hui, capable d'offrir la seule source théorique disponible pour assurer la cohérence de l'ensemble de la discipline et la construction rationnelle des arbres caractéristiques des activités qui la compose » (Piard, 1990).

Par ailleurs, Piard met en valeur l'importance de « l'enseignement programmé » qui est considéré comme une technique de communication de la connaissance » (Piard, 1990 p.161) c'est en quelque sorte le référentiel théorique pour l'enseignement. Il le définit comme un « apprentissage qui met en évidence la nécessité de construire les bases d'orientation des actions destinées à programmer une activité à partir d'un référentiel théorique ». Ce support théorique s'inscrit dans les recherches les plus avancées à propos du développement mental. La zone proximale de développement (ZDP) utilisée par Piard, renvoie après déformation à la notion de « zone proximale de développement » développée par Vygotsky (Piard, 1992).

Cette référence théorique s'inscrit dans la réflexion des psychologues cognitifs. Elle s'appuie sur la définition des notions « d'activité » et « d'action », lesquelles constituent une réflexion sur le besoin, le mobile du besoin et le but de l'action

Ce concept vient compléter la thématique de « l'enseignement programmé ». Pour cet auteur, il s'agit des « arbres techniques généraux » (ATG) définis comme des « actions gérées par un même ensemble de repères théoriques ». En effet, pour Piard, les arbres techniques doivent être actualisés (Arbres Techniques Actualisés (ATA) en fonction de la Z. D. P. des sujets. « Ce travail a pour but de traduire des intentions éducatives en objectifs opérationnels réalistes », en concevant le long terme (ATG), le moyen terme (ATA) et le court terme (actions et opérations) à travers la permanence des principes.

## V. ANALYSE DU CHAMP DES CONTRAINTES DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

Tout d'abord, nous ne pouvons ignorer la littérature existante sur les contraintes de l'enseignement et les contraintes institutionnelles débutée dans les années 1980. Diverses recherches, dans le domaine de la psychologie et des sciences de l'éducation, sont menées dans une perspective « écologique » dans le but d'analyser la vie de la classe. Cette approche contribue à comprendre l'activité des enseignants comme infléchi par des paramètres contextuels qui opèrent comme contraintes pour les enseignants et qui les obligent à s'ajuster en fonction de la marge de manœuvre dont ils disposent.

Par ailleurs, dans le domaine de la pédagogie spécialisée, nous nous référons principalement aux travaux de Pelgrims qui s'est intéressée au **contexte de l'enseignement spécialisé** avec notamment des questions relatives au temps d'enseignement officiel et effectif (Ducrey et Pelgrims Ducrey, 1997, Pelgrims, 2001), aux procédures de transition et passages des élèves entre le contexte d'enseignement « ordinaire » et spécialisé (Pelgrims 2010) et à la motivation et l'estime de soi des élèves regroupés en classes spécialisées (2003, 2006, 2007).

D'autres travaux sont menés par le groupe *ddmes*<sup>68</sup> (Cange, 2005, Conne, 1999, 2003, 2005, Favre, 1997, 2005a, 2005b, Favre et Cange, 2003) en Suisse romande qui regroupe des personnes impliquées dans la recherche, la formation des enseignants et l'enseignement. Ce groupe s'intéresse aux questions et problèmes que le terrain de l'enseignement spécialisé pose à l'entreprise d'enseigner et d'acculturer les élèves aux mathématiques. Le travail du groupe *ddmes* a étudié entre autres l'exploration du « milieu »<sup>69</sup>, en comparant diverses activités de pilotage de petits groupes d'élèves dans diverses institutions d'enseignement spécialisé en s'intéressant à des activités de géométrie soit empruntées aux moyens d'enseignement de l'école « ordinaire », soit qui leur étaient proches. Une autre piste d'étude visait à trouver quels étaient les indices laissés par les élèves dans le « milieu » afin de mieux comprendre comment les enseignants pourraient saisir indirectement ce que les élèves restituent de

---

<sup>68</sup> Il s'agit d'un groupe qui traite de la didactique des mathématiques de l'enseignement spécialisé.

<sup>69</sup> Au sens de Brousseau (1998) initialement, soit comme « modélisation de la partie de l'univers à laquelle se réfère la connaissance en jeu et les interactions qu'elle détermine » (pp.320-321) puis actuellement comme milieu sémiotisé.

leurs activités et apprentissages en classe. Ces études sont motivées par les difficultés rencontrées par les enseignants de l'enseignement spécialisé d'obtenir des informations sur ce que connaissent et ont appris leurs élèves en les interrogeant de façon directe (Favre, 2005).

Doudin et Lafortune (2006) se sont aussi intéressés à l'impact des classes à **effectifs réduits** sur les apprentissages des élèves. A cet effet, ils ont synthétisé plusieurs recherches (Bloom, 1984, Fraser, Walberg, Welch et Hattie, 1987, cité par Doudin et Lafortune, 2006). Il ressort que le fait d'agir uniquement sur une diminution des effectifs afin d'aider des élèves en difficultés entraînerait, dans les faits, une péjoration des résultats de ces derniers. Toutefois, Doudin et Lafortune préconisent, afin de tirer profit de cet effectif réduit, une formation enseignante conséquente sur les approches pédagogiques à mettre en œuvre, notamment des pratiques plus individualisées, mais aussi une sensibilisation à des processus d'évaluation plus adaptés aux élèves.

De nombreuses recherches descriptives se sont également intéressées aux questions de **temps d'enseignement** en classe depuis les années soixante. Cette préoccupation s'est développée à partir de l'idée que les apprentissages des élèves étaient fonction du rapport entre le temps passé sur des objectifs d'apprentissage et le temps nécessaire aux élèves pour les maîtriser. Ainsi, divers travaux ont comparé le temps d'enseignement en fonction de différentes structures de l'enseignement spécialisé, notamment des études anglo-saxonnes qui ont été synthétisées par Pelgrims (1997, 2001, 2006). Favre et Cange (2003), ont abordés aussi la question du temps d'enseignement et l'ont considéré comme une contrainte didactique. Ils sont partis sur une caractéristique de l'enseignement spécialisée et qui concerne « **l'extensibilité** » **du temps** qu'il relie à l'absence du programme scolaire établi dans ces lieux. Favre et cange proposent une hypothèse intéressante : « dans l'enseignement spécialisé, on navigue pas mal à vue, c'est un peu comme si l'important travail de transposition dévolu à l'enseignant du fait de l'absence d'un programme rigoureusement établi se faisait, tant bien que mal, à l'aide d'une boussole dont l'aiguille serait systématiquement aimantée par le pôle magnétique des erreurs produites par les élèves» (p.214).

Ainsi, malgré les nombreuses contraintes évoquées jusqu'ici, il semble que la définition du rôle de l'enseignant en contexte spécialisé s'apparente toujours à celui de tout autre enseignant, soit « en désignant des objets d'enseignement et d'apprentissage dans des situations d'apprentissage ou en établissant une relation pédagogique et didactique avec les élèves » (Chatelanat et Pelgrims 2003, p. 12). Toutefois, il convient d'ajouter que « leurs activités se distinguent essentiellement et en apparence de par des pratiques effectives de pédagogie adaptée, différenciée, individualisée (implicite ou pensée *a priori*) » (Ibid., p. 12). L'enseignant spécialisé doit donc réfléchir aux **modes d'interventions** les plus appropriés en fonction du niveau de ses élèves et en suivant autant que possibles les objectifs.

En effet, selon Giroux (2007), demander aux enseignants spécialisés d'adapter leur enseignement aux difficultés de leurs élèves relève d'une contrainte étant donné qu'il y a absence de cadres référentiels pour prendre en charge ces questions d'un point de vue spécifiquement didactique. C'est pour cette raison qu'elle a mené une recherche exploratoire visant à permettre aux enseignants de mener une activité collective tout en considérant les différents répertoires de connaissances de leurs élèves en proposant un jeu sur les valeurs des variables didactiques. Les réponses qui ont été amenées aux enseignants canadiens ont toutes été du côté de la gestion de classe : «favoriser le bien-être des enfants », « favoriser un climat de classe serein et profitable», etc. Ces modèles de fonctionnement généraux plutôt que des réflexions sur les contenus d'enseignement ont amené les enseignants à répondre aux difficultés des élèves en proposant des formes d'individualisation et de différenciation pédagogiques. Ainsi, les adaptations des enseignants quant aux contenus de savoir à enseigner dans ces lieux sont le plus souvent réalisées de manière implicite à cause justement du manque de réflexion didactique. Ainsi, il « paraît que la fonction du savoir dans les interactions d'enseignement/apprentissage est négligée dans l'analyse actuelle du problème et que sont surdimensionnées les caractéristiques personnelles exprimées en termes, soit de déficit du côté de l'élève, soit d'habiletés personnelles pour identifier les besoins et adapter l'enseignement du côté de l'enseignant » (op.cit., p.6)

Cependant, (Peltier-Barbier, 2004), ont constaté certaines régularités qui apparaissent chez les enseignants : une individualisation du travail, le choix de contextes proches du vécu des élèves lors de problèmes mathématiques, des



glissements dans les consignes données, une gestion des erreurs spécifique, l'absence de phases de synthèse et d'institutionnalisation et une rare gestion du groupe entier. Les enseignants distribuent des tâches différentes avec des supports écrits et individuels et interviennent donc de manière très individualisée auprès des élèves. « En quelque sorte, la différenciation pédagogique préconisée par les textes officiels est pratiquée de fait dans ces classes » (Ibid., p.57). Le choix d'individualiser aboutit à certains biais tels que le manque d'autonomie, l'absence de débats entre pairs, la parcellisation/segmentation des tâches aboutissant à une perte de sens et un abaissement des exigences dû au fait que les élèves doivent être en mesure de réaliser les tâches seuls. Concernant les consignes, les enseignants décident parfois de simplifier sur le vif lorsqu'ils perçoivent les difficultés des élèves. Ce type d'intervention s'opère souvent de deux manières différentes : modification des valeurs numériques ou découpage de la tâche par l'enseignant à travers des questions intermédiaires successives. Ces deux types de simplification ont pour conséquence de baisser les exigences et de modifier l'objectif initial de l'activité. La gestion des erreurs par les enseignants est souvent faite en donnant simplement la bonne réponse. Ceci est due au « nombre d'erreurs important et leur grande diversité ce qui ne permet pas au professeur de les analyser au moment où il circule auprès des élèves » (Ibid., p.60).

Dans sa thèse, Pelgrims (2006) mentionne aussi, que dans des classes spécialisées, « la rareté des tâches impliquant la recherche de stratégies de résolution, ainsi que l'importante fréquence des interventions et aides personnalisées des enseignants auprès de chaque élève, dans le but de lui permettre d'accomplir la tâche et de structurer le temps dont il dispose.

Dans une recherche plus récente se basant sur des travaux antérieurs, Pelgrims (2009) s'attache à examiner dans quelle mesure les diverses contraintes qui régissent le contexte de l'enseignement spécialisé peut générer des pratiques d'enseignement pas toujours compatibles avec des intentions d'enseignement. Il semblerait que les différentes mesures d'aides mises sur pied, visant à garantir une meilleure prise en charge des élèves en difficulté, en est paradoxalement la cause.

Pelgrims (2006) ajoute que les enseignants des classes spécialisées ont tendance à proposer des tâches simples et maîtrisées par les élèves qui seraient à

l'origine de la lenteur de la progression à travers le programme que l'on peut observer dans de nombreux contextes spécialisés. Ce dernier point serait principalement attribué au fait que des tâches plus accessibles « assurent un taux de participation et de réussite élevé [qui] permettent en situation de conjuguer enseignement et discipline » (Ibid., p.35).

Nous mettons en évidence des **contradictions**, relatives au métier d'enseignant spécialisé, qui découlent des diverses contraintes mises en évidence à travers différentes recherche citées plus haut. Peltier-Barbier (2004) déclare que les enseignants sont confrontés à des contraintes fortes avec lesquelles ils doivent négocier afin de mettre en œuvre l'enseignement le plus adapté possible aux particularités de leurs élèves. Nous énumérons ces différentes contradictions en se référant à la thèse de Marchéal qui s'est intéressée aux effets des contraintes institutionnelles sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement spécialisé (Marchéal, 2010, p.14) :

**Logique de socialisation vs logique d'apprentissage.** Cette première tension fait référence à la double fonction d'enseignant et d'éducateur à laquelle les enseignants doivent fréquemment faire face dans ces lieux. « Les professeurs se sentent donc contraints, sans doute à juste titre, de faire un travail de socialisation, de développement de l'autonomie et du respect des autres qu'ils considèrent comme fondamental et éventuellement préalable à toute forme d'enseignement » (Butlen, Peltier & Pézard, 2004, p.71). Il est fréquent qu'un enseignant doive interrompre son enseignement pour régler des conflits disciplinaires, ce qui a un impact direct sur la gestion du temps par les enseignants.

**Logique de réussite immédiate vs logique d'apprentissage.** Cette contradiction va de pair avec ce que nous avons évoqué précédemment, soit garantir un meilleur taux de réussite chez des élèves en difficulté en proposant des micro-tâches faciles et morcelées, alors que la logique d'apprentissage est justement mise en péril avec ce type de fonctionnement.

**Logique de remédiation et logique d'apprentissage.** « Une conception « déficitaire » des capacités cognitives des élèves conduit de nombreux professeurs à chercher à combler ponctuellement les lacunes des uns et des autres, sans que les élèves puissent en comprendre l'enjeu et à reculer toujours à plus tard de nouveaux

apprentissages qui pourraient peut-être pourtant permettre de revisiter des questions anciennes en leur donnant du sens » (Ibid., p.73). **Temps de la classe vs temps d'apprentissage.** Cette tension est directement liée au point précédent. Les enseignants privilégient « un traitement instantané des apprentissages comme des comportements au détriment d'un traitement dans la durée. Ceci semble lié à la logique de « réussite » à court terme dans laquelle ils s'installent » (Ibid., p.73).

**Gestions individuelle, publique, collective.** Les enseignants spécialisés qui sont confrontés à de nombreuses contraintes oscillent entre des pratiques de gestion du travail individuelle, publique ou collective. Si le travail est essentiellement individuel dans certaines classes, il a également été observé des pratiques plus collectives dans d'autres. Ces recherches ont toutefois montré qu'un travail essentiellement individuel fait disparaître les phases collectives de synthèses et d'institutionnalisation. De plus, cette pratique régulière compromet la construction d'une histoire collective ainsi que de savoirs de référence communs.

**Logique de projet vs logique d'apprentissage.** « Suivant en cela les orientations ministérielles, les professeurs, cherchent à mettre en place de « projets innovants » avec l'objectif prioritaire de socialiser et de « motiver » leurs élèves » (Ibid., p74).

## **VI. LES TYPES DE CONTRAINTES EN ENSEIGNEMENT SPECIALISE**

Bayer (1986) définit trois types de contraintes que nous énumérons dans ce qui suit :

**Les contraintes de programme,** de nature essentiellement idéologique, comprennent les représentations des enseignants et des élèves dans le contexte particulier de la classe. « Les contraintes de programme agiraient surtout par l'intermédiaire des systèmes d'expectatives et d'attribution liés aux représentations sociales de l'utilité et des enjeux des activités d'enseignement, des rôles et des statuts qu'elles supposent pour les uns et les autres » (Bayer, 1986, p.503)

**Les contraintes de fonctionnement** qui regroupent la gestion du groupement des élèves (la taille et composition de la classe), le type et le nombre d'enseignants et de personnels auxiliaires disponibles, le temps scolaire (durée, nombre et chronologie des périodes d'enseignement), gestion des espaces et des ressources pédagogiques.

**Les contraintes de forme** « détermineraient le choix des canevas de communication que commande la logique pédagogique du moment, logique définie essentiellement par la nature des contenus enseignés ou l'objet des activités de classe et les modes de traitement ou d'exploitation privilégiés qu'ils induisent » (Ibid, p.503-504).

Nous nous référons ensuite à Durand (1996) qui met en évidence le lien entre l'activité enseignante et la situation. Cette approche propose d'approcher simultanément les contraintes de la situation d'enseignement et les caractéristiques de cette activité professionnelle. Ce modèle se base alors sur une distinction entre tâche et activité de l'opérateur ou de l'acteur. La tâche étant elle-même définie par un but et des conditions particulières d'atteinte de ce but. Pour ses analyses, il va définir un certain nombre de contraintes que nous reprenons ci-dessous :

1. Les buts de l'enseignement
2. Le caractère scolaire de l'enseignement
3. Le découpage disciplinaire
4. La définition des contenus (programme)
5. L'organisation en classe (regroupement des élèves selon certains critères)
6. La délimitation du temps et de l'espace (découpages horaires, matériel à disposition)
7. Les particularités des élèves (problème de motivation des élèves, distance «cognitive » entre les acteurs, composantes de la personnalité de l'élève).

Par ailleurs, Pelgrims (2009) s'est également attachée à définir certaines contraintes retenues comme importantes. Elle mentionne tout d'abord que les

directives institutionnelles (Bürli, 2005) offrent une certaine liberté de programme et liberté de fonctionnement aux enseignants spécialisés afin que ceux-ci définissent des programmes éducatifs individualisés en fonction des besoins de chaque élève. Elle précise toutefois que la particularité des élèves regroupés dans le contexte de l'enseignement spécialisé est occultée dans ces directives institutionnelles. C'est pourquoi elle identifie, ce qu'elle nomme des contraintes de fonctionnement qui prennent en compte la particularité des élèves :

1. l'hétérogénéité scolaire
2. l'absence de mémoire collective
3. l'ajustement à l'échec
4. le contrat social d'aide

Ainsi, elle mentionne que « les pratiques particulières aux classes spécialisées, notamment, l'enseignement moindre des disciplines fondamentales, l'accomplissement de tâches faciles ou spécifiques, l'octroi de nombreuses « aides », sont des stratégies d'adaptation aux contraintes de fonctionnement que les enseignant-e-s mettent en œuvre et cristallisent en situation d'actions, alors qu'ils tentent de maintenir l'équilibre, très précaire, entre enseignement et ordre en classe » (Pelgrims, 2009, p.140).

Nous ajoutons à cette étape d'analyse et de catégorisation de contraintes, les libertés institutionnelles accordées aux enseignants spécialisés afin de les aider à accomplir leurs tâches dans les meilleures conditions. Nous citons la liberté de programme, la liberté d'évaluation sommative, la liberté d'emploi des moyens d'enseignement, la liberté de rendement, la liberté de fonctionnement (gestion du groupement des élèves, nombre de professionnels, espaces, effectifs).

Dans un but de récapitulation, Marchéal (2010), a présenté dans un tableau les différentes catégories de contraintes en enseignement spécialisé en reprenant certains travaux dans ce domaine et en prenant comme référence, l'échelle de détermination du didactique, modélisée par Chevallard (2002), qui semble être l'outil adéquat afin de catégoriser les différentes contraintes qui président à l'étude scolaire.

Tableau 4: Catégorisation des contraintes d'après la revue des travaux de Thèse de Vandeira-Maréchal, C, 2010, p. 30)

Conditions (origine des contraintes)	Contraintes issues des différents niveaux de l'échelle de détermination didactique	Ajustement des enseignants aux contraintes	Effets possibles repérés
<b>Société</b>			
<p><u>Différenciation structurelle du système éducatif genevois</u> → pas de fonctionnement en degrés scolaires, parcours scolaires hétérogènes, niveaux de connaissance variés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hétérogénéité scolaire</li> </ul>	<p>- organisation du travail dans la classe (modes d'interventions)</p>	<p>- <u>différenciation</u> gestion principalement individuelle (moins de phases collectives, synthèses, et institutionnalisations) → avec fiches et exercices ciblés sur une notion spécifique - manque d'autonomie, absence de débats entre pairs (phases collectives), parcellisation/segmentation des tâches aboutissant à une perte de sens et un abaissement des exigences dû au fait que les élèves doivent être en mesure de réaliser les tâches seuls <u>individualisation</u> - renforce l'absence d'histoire collective et de savoir de référence commun - pas d'interaction entre élèves</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• échec préalable des élèves</li> </ul>	<p>- ajustement échec effectif</p>	<p>- traitement plus conséquent, en temps des tâches problématiques, simplifier sur le vif lorsque des difficultés sont perçues (modification des valeurs numériques ou découpage de la tâche avec des questions intermédiaires successives → baisse des exigences et modification de l'objectif initial - aide accrue des enseignants</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• absence de mémoire commune</li> </ul>	<p>- anticipation échec potentiel</p>	<p>- baisse des exigences</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• contrat social d'aide</li> </ul>	<p>- aides accrues</p>	<p>- perte d'autonomie</p>
<b>Ecole</b>			
<p>→ Prise en charge des élèves par une équipe pluridisciplinaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• temps d'enseignement global restreint</li> </ul>	<p>- accentuation du travail de certaines disciplines (géographie, éducation physique,...) - accentuation sur un objet de savoir particulier / évacuation de certains objets de savoir</p>	<p>- moins de temps d'enseignement effectif alloué à la discipline mathématique  - surinvestissement d'activités numériques très élémentaires (numération, calcul écrit), des 4 opérations, des tables (addition, multiplication,...) et du calcul oral, au détriment d'activités de résolution de problèmes d'arithmétique, et encore plus d'activités dans le domaine spatial et géométrique - étirement du temps d'enseignement sur</p>
<b>Pédagogie</b>			
<p>→ Adopter l'enseignement aux difficultés des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stratégies didactiques</li> </ul>	<p>- adopter une logique</p>	<p>- logique de réussite - logique de remédiation - logique de projet - logique de socialisation</p>
		<p>- valorisation de certaines activités spécifiques</p>	<p>- choix de contextes proches du vécu des élèves, sans des activités, manipulation, enseigner principalement ce qui est estimé correspondre aux exigences ultérieures du monde professionnel</p>
		<p>- adopter un genre caractéristique</p>	<p>- individualisation, absence de synthèse et institutionnalisation) - travail des élèves fortement guidé et morcelé en tâches élémentaires, absence de synthèse et institutionnalisation - pratique de synthèse et d'institutionnalisation, étayage prononcé lors de phases de formulations</p>

## **VII. ANALYSE DU DEJA-LA DECISIONNEL DES ENSEIGNANTS ASSOCIES**

Nous présentons dans cette dernière analyse préalable le « déjà-là décisionnel » de nos quatre enseignants associés (Mohamed, Seif, Ramzi et Mohsen) qui se sont portés volontaires pour participer à notre recherche. Nous avons deux enseignants spécialisés qui exercent dans un centre privé « El Walid » les deux autres exercent dans un centre public « IPH ».

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre précédant, le « déjà décisionnel » émerge de plusieurs « déjà-là » : « le déjà-là expérientiel » qui renvoie à l'expérience et à l'histoire singulière du sujet enseignant, le « déjà-là intentionnel » qui renvoie aux intentions éducatives et didactiques de l'enseignant et le « déjà-là conceptuel » qui se rapporte aux conceptions qu'il se fait de l'activité qu'il va enseigner. Ces trois « déjà-là » représentent trois instances majeures en amont de toute décision (Carnus, 2003).

Nous avons à cet effet réalisé des entretiens semi dirigés composés de questions qui se rapportent aux conceptions, aux intentions ainsi qu'à l'expérience de nos sujets enseignants collaborateurs. Ces entretiens nous permettent après une analyse qualitative de contenu telle que la conçoit Bardin (1977) d'extraire les traces des éléments constitutifs du déjà-là décisionnel des quatre enseignants. Il s'agit au fait d'un effort d'interprétation à partir d'un corpus de verbatim. L'analyse de contenu s'organise autour de quatre phase chronologique : la lecture flottante du verbatim et la pré interprétation, l'exploitation du matériel, le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation (Bardin, 1977).

Nous présentons au cas par cas le « déjà là décisionnel » de chaque enseignant. Les résultats obtenus vont nous donner une idée plus clairs dans notre démarche interprétative et descriptive de compréhension qui vise la vérification de l'influence de ce déjà-là sur la pratique effective de ces enseignants.

## VII.1 LE DEJA-LA DE MOHAMED

### VII.1.1 *Le déjà-la expérientiel de Mohamed*

Mohamed est un enseignant spécialisé en APA. Il exerce dans le centre privé « El walid ». Il a 9 ans d'expérience dans ce domaine. Il déclare qu'il n'a pas vraiment choisi cette filière APA comme parcours de formation. Cette filière était une nouvelle option à l'institut supérieur du sport et d'éducation physique en Tunisie. Mohamed précise qu'il a : « *entendu parler d'une nouvelle filière ....* »<sup>70</sup> et ajoute que son choix était notamment un choix étudié et animé par la raison car poursuivre cette filière pouvait lui garantir son avenir : « *honnêtement on nous a garanti l'accès immédiat après formation dans le marché du travail, c'était extraordinaire pour moi, je me suis dit qu'en fin de compte c'est un choix qui va quand même garantir mon avenir professionnel* ». Mohamed ajoute ainsi : « *je ne regrette pas mon choix, je suis bien là où je suis.* »

#### ➤ **Mohamed, entre la théorie et la pratique**

Mohamed estime que ce qu'il a reçu au cours de sa formation académique est insuffisant et très loin de la réalité du terrain. Il pense que recevoir des stratégies théoriques d'enseignement, des savoirs scientifiques et une culture physique revêt d'une importance majeure : « *c'est la base, c'est une plateforme de notre travail* ». Cependant, dans le contexte très particulier du handicap il faut vraiment mettre en exergue l'importance de la pratique et de l'expérience. A ce propos, Mohamed souligne que « *l'enseignant spécialisé doit acquérir des compétences à partir du terrain par la force des choses, et puis on ne peut pas réussir dans ce domaine avec des stratégies toutes faites et des recettes prêtes* ». Ce discours corrobore l'idée de Rouzel (2004, p. 95) selon laquelle les théories apprises aux universités sont une sorte de « buisson, plutôt fouillis, qui masque la forêt de la pratique dont le cœur, la relation et la rencontre avec un autre humain, est une véritable énigme vivante ». Face à ce constat, Mohamed préconise une réforme des éducateurs spécialisés : « *il faut soutenir un vrai savoir-faire dans la pratique* ».

---

<sup>70</sup> Les passages entre guillemets et en italique sont des extraits du verbatim des enseignants. (entretiens préliminaires, Annexe 1)



➤ **Mohamed, de la souffrance au plaisir**

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

Par ailleurs, les années de pratique auprès des élèves en situation de handicap mental lui ont permis de nouer de très fortes relations et des affects lui permettant de développer sa personnalité professionnelle : « *je suis le roi là où je suis* » nous déclare-t-il. Il est devenu plus confiant. Son regard de la vie a changé. Ces propos trouvent appui dans son discours : « *Les années passées auprès de mes enfants ont changé ma manière de vivre, de penser, ça a donné un autre sens à ma vie* ». Ainsi, Mohamed prend confiance professionnellement et personnellement. Il a construit et continue à construire son « je professionnel » qui est selon Aulagnier (1975), constitué par une histoire représentée par l'ensemble des énoncés identificatoires dont il garde le souvenir et qui manifestent dans son présent sa relation à un projet identificatoire.

**VII.1.2 Le déjà-là conceptuel de Mohamed**

➤ **Du déni vers le défi**

Dans son discours, Mohamed semble dénier complètement l'existence du handicap. Pour lui le terme handicap porte atteinte à la personne classée comme handicapée. Ceci va de pair avec les représentations dominantes du handicap dans

notre société. Il précise ainsi que « *le terme handicapé est une agression, c'est un jugement limité qui limite à son tour la personne jugée handicapée. Mais, on est tous limité quelque part donc...* ». Il conçoit le handicap mental d'une manière classique<sup>71</sup> : « *le handicapé mental est pour moi un être humain qui a des capacités intellectuelles limitées* ». Dans le même ordre d'idées, il revient sur le fait que c'est un humain qui réfléchit, qui a des besoins, des ambitions, des rêves, comme tout le monde. Mohamed pense que c'est juste une représentation qui n'est pas claire dans la tête des gens vu qu'ils n'ont pas eu la chance et l'occasion de vivre avec des handicapés. Et pour nous préciser davantage sa conception, il utilise la métaphore du riche et du pauvre en disant : « *c'est comme la représentation du riche et du pauvre. Est-ce que le pauvre qui n'a pas suffisamment d'argent est handicapé ? Certainement non ! Et le riche qui peut tout avoir avec son argent, Est-il capable de tout faire, certainement non aussi ! Voila* ».

Il semble donc que la conception du handicap de Mohamed est liée à un rapport intime, personnel et expérientiel compte tenu de la relation et de la fréquentation quotidienne et régulière qu'il a avec des handicapés mentaux au sein du centre. Il rajoute à ce propos : « *je ne peux pas vous donner un sens au handicap, peut-être parce que je les ai fréquentés donc je sais de plus près ce que c'est le handicap* ». Cette conception personnelle du handicap peut permettre de comprendre le rapport qu'entreprend Mohamed avec ses élèves. Ce qui a retenu notre attention, c'est que Mohamed cherche à transmettre cette forme de déni du handicap à ses élèves. En effet, il nous a dit poser cette question : « *que représente le handicap pour vous ?* » à ses élèves qui aujourd'hui répondent : « *le handicapé c'est le chômeur, le voleur, l'incapable* ». Cette relation de complicité entre l'enseignant et ses élèves est à l'origine d'une ambiance très positive dans la classe. D'ailleurs Mohamed confirme ceci en disant : « *le handicap c'est un défi* ». Cette conception singulière du handicap s'est bâti dans un espace singulier qui selon Freud fait preuve de beaucoup d'inventions. C'est dans ce cadre aussi que va se structurer pour un sujet un rapport au monde, aux autres et à lui-même (Freud, 1927).

---

<sup>71</sup> C'est-à-dire une manière qui rappelle les différentes définitions des spécialistes du domaine du handicap.

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

L'enseignant spécialisé selon Mohamed « joue un rôle primordial dans la vie des élèves handicapés ». Il doit par rapport à cette position importante approfondir ses connaissances dans le domaine du handicap : « le sujet supposé savoir, il doit s'ouvrir aux autres disciplines et aux autres spécialités, accéder aux savoirs, il doit accomplir plusieurs rôles celui de la famille, et celui de l'éducateur ». Ce double rôle met en valeur la pratique enseignante qui selon Mohamed doit se baser sur la créativité, la réflexion, l'engagement et le dévouement pour le travail : « l'enseignant doit être quelque part créateur ». Il précise également que « l'enseignant doit avoir des compétences pédagogiques, et des compétences psychologiques et des qualités humaines extraordinaires ». Mohamed veut donner un sens particulier à la pratique enseignante adaptée. Ce que Bourdieu (1980) appelle « le sens pratique ». Rouzel (2004, p. 14), quant à lui pense que l'enseignant spécialisé est « le bricoleur et le magicien de notre société. Il ne dispose pas d'un schéma tout prêt comme l'ingénieur, mais repère les bonnes occasions et assemble les éléments dans des combinaisons inattendues au gré de ce qu'il trouve ».

➤ **Le travail en équipe « illumine notre chemin »**

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

### VII.1.3 Le déjà-la intentionnel de Mohamed

La notion d'intention est centrale et incontournable dans le champ de la recherche en didactique (Portugais, 1999). Selon Mohamed, l'intention est une centration sur l'élève handicapé et c'est à partir des caractéristiques de ce dernier que se bâtissent ses intentions didactiques. D'ailleurs Mohamed considère son élève comme une référence pour programmer ses séances et pour délimiter ses objectifs de départ. Il dit « *moi, je me réfère toujours et en premier lieu à mon élève handicapé, ses besoins, ses difficultés après viendra bien sûr la manière et les moyens pour aboutir à cet objectif par le biais des activités physiques* ». Donc pour lui l'intention émerge du terrain. En effet, il revient sur le fait qu'avoir des connaissances approfondies sur le handicap et sur les activités adaptées, que ce soit en lisant des ouvrages ou sur internet, reste toujours très théorique. L'important pour lui c'est le savoir-faire : « *avoir des connaissances c'est très important mais pour concevoir un travail réfléchi et qui répond aux besoins de mes élèves handicapés entre guillemets, il faut avoir un recours plus réfléchi au contexte réel et pratique, au terrain quoi* ».

Ceci fait écho aux propos de Rouzel (2004, p 4) sur le fait de « se tenir au plus près de l'action et de la réflexion en ne lâchant ni l'un ni l'autre ». Par ailleurs et dans le but de détecter plus finement les intentions de Mohamed nous lui avons posé des questions sur les objectifs qu'il pourrait escompter lors des séances de gymnastique<sup>72</sup>. Nous avons remarqué que ses réponses renvoient toujours au handicap qui devient le centre autour duquel gravitent toutes ses intentions pédagogiques. Il déclare : « *bon, en gymnastique, c'est un peu compliqué pour moi, mais je pense que mes objectifs auront comme point de départ l'évaluation des difficultés que peuvent avoir mes élèves par rapport à l'activité gymnastique, je cite par exemple la mémorisation, la coordination et l'enchaînement de deux ou de plusieurs éléments, mais c'est certain je n'insisterai jamais sur la justesse et l'efficacité des gestes et des éléments gymniques* ». Ce propos nous permet de noter que l'activité motrice en tant que telle ne semble pas être son premier souci, le plus important c'est de se centrer sur l'élève qui ne doit pas échouer en lui proposant des situations qui lui conviennent. Déjà, il déclare à ce propos : « *Pour moi, mon élève doit réussir, doit bouger, doit sentir son corps dans l'espace et doit s'épanouir... et sa performance c'est le progrès qu'il fera par rapport*

---

<sup>72</sup> La gymnastique représente l'activité support dans notre étude.

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

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

## **VII.2 LE DEJA-LA DE L'ENSEIGNANT SEIF**

### ***VII.2.1 Le déjà-là expérientiel de Seif***

Seif est un enseignant en APA au centre privé « El Walid », il a 4 ans d'expérience, il est spécialiste en escrime. Il déclare avoir choisi le parcours de formation APA parce que c'était une nouvelle filière de formation à l'institut supérieur de sport et d'éducation physique à Tunis et puis parce que pour lui c'est une filière qui garantira son avenir professionnel. Il ajoute aussi que son choix était aussi argumenté par la valeur et la représentation de la fonction d'un enseignant spécialisée dans la société tunisienne surtout qu'au niveau handisport la Tunisie commence à avoir une place au plus haut niveau et à l'échelle internationale. Il dit : *« je suppose toute nouvelle expérience doit certainement aboutir à des résultats satisfaisants donc je dirais en partie j'ai pensé à mon avenir, et puis j'ai voulu en quelque sorte faire quelque chose qui a une valeur sociale. Travailler dans des institutions médico-éducatifs c'est très intéressant et c'est valorisant pour moi surtout qu'en Tunisie ces dernières années, on commence à s'occuper des handicapés et surtout les handisports vu qu'ils sont en train de faire des résultats honorables à l'échelle internationale ».*

Ensuite et à l'opposé des autres enseignants associés il pense que la formation qu'il a eu est très intéressante, il pense aussi que même si elle n'est pas toute à fait orientée vers tous types de handicap, c'est une formation qui reste fructueuse. Il pense aussi que même si les stratégies et les méthodes d'enseignement dans le milieu du handicap ne sont pas les mêmes dans le contexte ordinaire mais elles restent des stratégies basiques et c'est à l'enseignant spécialisé de jongler et d'appliquer ce qu'il a eu au cours de sa formation. Il déclare « *Les stratégies d'enseignement reste toujours des stratégies d'enseignement, notre rôle donc nous les enseignants spécialisés c'est de les appliquer avec des ajustements et des adaptations selon le handicap et le type de handicap* »

➤ **« Le terrain est une mine d'informations »**

Par rapport aux années passées au centre, Seif pense que le terrain « *est une mine d'informations* » pour l'enseignant spécialisé. Pour lui, le terrain est « *la réalité des choses* » et les années passées sur le terrain lui ont permis d'approfondir les méthodes et les stratégies d'intervention : comment expliquer, communiquer, motiver et maintenir la motivation, etc. D'ailleurs au départ au niveau de son intervention il a eu beaucoup de problèmes, il nous confie : « *je rate toujours mes séances, mes élèves ne me suivent pas, je ne sais pas quoi dire, je suis toujours en perpétuelle recherche de solutions* » et ajoute « *appliquer ce qu'on appris ce n'est pas du tout évident, avec le temps j'ai appris beaucoup de choses, c'est au fur et à mesure qu'on apprend, c'est tellement compliqué !!* »

➤ **De la peur et de l'égoïsme vers l'émancipation**

Les années d'expérience passées au centre ont permis à Seif de s'adapter au contexte de l'enseignement des activités physiques adaptées. Son attitude au début de sa carrière était tourmentée par la peur l'hésitation et de manque de confiance. « *Au début j'étais toujours stressé et même mal à l'aise parce que je ratais mes séances, rien ne marchait, j'étais impatient, je voulais voir des résultats positifs immédiatement, je ne pensais qu'à moi, à mon attitude, à mes attentes et rarement je posais la question du pourquoi ça ne marche pas comme je veux parce que pour moi ça doit marcher automatiquement, j'étais très loin de mes élèves, j'avais même peur de me tromper... ça n'a pas marché* ». En s'ouvrant aux autres acteurs de l'enseignement

spécialisé et en s'ouvrant surtout sur l'élève, ses besoins et ses attentes, Seif déclare qu'il est devenu plus épanoui et émancipé dans son travail, il fonde ses déclarations par l'importance capitale de l'autre, d'aller même vers l'autre, de le comprendre pour pouvoir gérer son enseignement. *« J'ai complètement transféré mes pensées et localisé mes réflexions sur mes élèves, leurs problèmes, leurs besoins, leurs difficultés etc. Donc j'ai créé un terrain d'entente avec mes élèves, je me suis rapproché plus d'eux, j'ai compris qu'il faut les sentir, il faut les encadrer, ils sont tous capables d'avancer ».*

### **VII.2.2 Le déjà-là conceptuel de Seif**

#### **➤ Seif entre le réalisme et l'optimisme**

Dans son discours Seif déclare que le handicap est un phénomène social très répandu dans la société, et que c'est un phénomène qui dérange les parents, les proches, les intervenants etc. Il est contrairement aux autres enseignants associés réaliste c'est-à-dire qu'il ne nie pas l'existence du handicap mais souligne que c'est une sorte de limitation que ce soit physique ou mental ou autre qui perturbe la personne et qui ne lui permet pas d'évoluer naturellement dans la société. Pour Seif, *« le handicap est un phénomène social très répandu de nos jours presque dans chaque grande famille on peut trouver des handicapés de tout genre. C'est un phénomène qu'il ne faut pas nier, c'est un problème qui perturbe les familles, les stresse, les préoccupe et qui les fatigue même ».* Cependant le réalisme de Seif ne l'empêche pas d'être optimiste à l'égard des personnes qui portent le handicap vu que pour lui tout genre de handicap peut être compensé par autre chose. Il donne l'exemple des grands sportifs reconnus à l'échelle internationale, les personnes en situation de handicap mental léger qui sont intégrées maintenant dans les écoles, l'évolution des droits de ces personnes et la place qu'on leur accorde actuellement dans la société etc. L'enseignant Seif déclare : *« le handicapé mental peut avoir des limites c'est vrai mais il peut aussi progresser et avoir une vie comme les autres avec les efforts de l'état, la politique et les lois mis à la disponibilités de ces personnes, leur permettent d'avoir des droits et de participer dans la société en général ».*

Par ailleurs, nous avons posé à Seif une question sur sa conception de la gymnastique adaptée notre activité support dans cette recherche. La réponse de Seif

montre bien son inconfort si on peut dire vis à vis de cette activité qui pour lui reste une discipline sportive basique importante mais une discipline très compliquée dans sa programmation et dans son enseignement surtout pour des élèves en situation de handicap mental. Cette conception de la discipline gymnastique ne l'empêche pas de souligner dans son discours que c'est une activité qui pourrait être très bénéfique entre autre aux élèves portant un handicap mental. *« Je sais pertinemment que c'est une discipline qui peut être très intéressante pour les handicapés mentaux parce que c'est une discipline qui peut développer ou qui peut être bénéfique pour ce type de handicap, c'est une discipline ou on se base sur des qualités comme le rythme, la posture, la maîtrise du corps dans l'espace, la mémorisation des gestes, sauf que la façon de transmettre tout ça en gymnastique me pose problème ».*

### **VII.2.3 Le déjà-là intentionnel de Seif**

Les intentions didactiques de Seif gravitent autour des besoins de l'élève en situation de handicap mental et des enjeux spécifiques à l'activité gymnastique. Pour lui les objectifs qu'il pourrait escompter dans une séance de gymnastique en général sont des objectifs qui visent surtout les limitations que ce soit physique ou intellectuel de l'enfant en situation de handicap mental. Il déclare par exemple qu'un élève en situation de handicap mental est un élève qui manque de coordination, de rythme, et de maîtrise du corps dans l'espace et donc il visera ces objectifs là dans son enseignement de la gymnastique vu que c'est une discipline qui développe entre autre ces capacités. En effet, pour avoir plus de détail concernant les intentions de Seif on lui a posé la question, quels objectifs visez-vous dans des séances de gymnastique ? Pour lui, *« Faire de la gymnastique pour des élèves ayant un handicap quelconque c'est essayer de le faire oublier qu'il a un handicap, essayer de lui apprendre des positions différentes, tourner, sauter, être en appui pédestre ou manuel, maîtriser ses appuis, sentir son corps, faire des mouvements liés et correctes, corriger la posture, maintenir l'équilibre, prendre le risque, tomber et se relever, changer de positions, etc. ».* Il ajoute à cet aspect moteur du travail gymnique adapté l'aspect affectif et relationnel dont le dépassement de soi, la confiance et le surpassement de la peur. Donc, il apparaît que pour Seif la gymnastique est une discipline complète qui vise le développement moteur, affectif et pourquoi cognitif de l'élève en situation de handicap mental.



## VII.3 LE DEJA-LA DE L'ENSEIGNANT RAMZI

### VII.3.1 *Le déjà là expérientiel de Ramzi*

Ramzi est un enseignant spécialisé au centre public de promotion des handicapés en Tunisie, il a 9 ans d'expérience, sa spécialité est le kick-boxing et le full contact. Parallèlement il assure le suivi à domicile des enfants en difficulté. Il déclare avoir choisi ce travail parce qu'il le trouve valorisant : « *je ne vous cache pas madame, j'ai un caractère très spécial, j'ai voulu toujours faire un travail à partir duquel je peux fournir de l'aide à des personnes et à partir duquel je me sentirais important et qu'à partir de ce travail je donne de la valeur à ma personne, et donc j'imaginai dans le temps que ce choix de cette filière me permettrait de faire ce que je voulais vraiment* ». Il ajoute dans le même contexte que le choix de ce parcours était un choix raisonné : « *j'ai pensé à cette époque comme toutes les autres personnes qui ont poursuivi cette nouvelle filière que j'aurais plus de chance dans le marché du travail chose qui est plus au moins évidente de nos jours. Il ne faut pas non plus le cacher et c'est légitime je pense, le choix doit être aussi bien raisonné et bien réfléchi, hein, voilà donc, je parle beaucoup tu vois ?* ». Donc être un enseignant spécialisé lui permet d'avoir une chance d'accès rapide au marché du travail et en même temps valorise sa personne dans la société.

#### ➤ « C'est en forgeant qu'on devient forgeron »

Ramzi pense qu'après des années d'expérience passées au centre, obligatoirement on change d'attitude avec les élèves il dit : « *oui certainement mon attitude a changé et change d'une année à une autre plutôt il faut changer d'attitude envers les handicapés. Tu dois être plus souple, patient, compréhensif, je ne me mets plus en colère rapidement, surtout que moi, je suis de nature très nerveux* ». Il ajoute que la pratique pédagogique spécialisée (le terrain) permet de découvrir, de s'adapter et de s'accommoder à la contingence du contexte il déclare à ce niveau que « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* ». La personnalité professionnelle de l'enseignant spécialisé se forge par la pratique.

### VII.3.2 Le déjà là conceptuel de Ramzi

➤ **« Le handicap c'est dans nos têtes et nos cerveaux de singes »**

Dans son discours sur la conception du handicap, Ramzi, comme Mohamed d'ailleurs, semble dénier l'existence du handicap, il déclare que le handicap c'est une représentation fautive vu que pour lui on est tous handicapé quelque part. Il dit : *« Le mot handicap ne me dit plus rien du tout d'ailleurs je n'aime pas prononcer ce mot handicap, Il faut que vous sachiez qu'on est tous handicapé quelque part, par exemple, est ce que vous vous pouvez se mettre sur une chaise roulante et rouler monter sur le trottoir, jouer du basket, et bien vous allez voir les catastrophes qui peuvent arriver en essayant de le faire, c'est vrai ou pas ? »*. Il ajoute aussi que poser la question du handicap est une pensée de primitif : *« le handicap c'est dans nos têtes et dans nos cerveaux de singes »*. D'ailleurs il trouve que ce n'est pas normal du tout de trouver des parents qui n'acceptent pas le handicap ou les difficultés intellectuelles ou physiques de leurs enfants. Il nous dit : *« Et bien je veux bien attirer votre attention sur quelque chose, bon, je ne suis pas en mesure de changer le monde ou de changer une société mais je suis étonné quand je vois des parents qui sont d'un certain niveau et qui ne savent pas ou qui n'acceptent pas le handicap de leur enfants, et qui n'essayent pas de gérer leur vie par rapport aux manques de leur enfants. Pour eux ça devient une catastrophe et même des fois une honte pour eux. Et bien je t'assure qu'il y'a des parents qui jusqu'à nos jours pensent et se représentent le handicap de cette manière bizarre et très bornée »*. Ramzi apparaît dans la contradiction entre le déni ou la reconnaissance du handicap. Le handicap pour lui existe mais il faut le nier. Cette conception personnelle du handicap aurait-elle une influence sur son enseignement ?

En cherchant plus finement dans les conceptions de Ramzi, nous avons posé la question de sa conception de la gymnastique adaptée. Il déclare dans sa réponse qu'il n'y a pas une différence entre la gymnastique ordinaire autrement dit destinée à des élèves dans des classes ordinaires et la gymnastique destinée à des élèves en situation de handicap mental. La seule différence pour lui c'est l'intensité du travail peut-être et les exigences posées par l'enseignant lui-même : *« Qu'est-ce que la gymnastique enfin de compte ? C'est le rythme, la coordination, la souplesse, l'enchaînement des éléments gymniques etc....donc la gymnastique adaptée c'est aussi ça. La différence serait peut-être dans la force, l'intensité du travail le choix des*

*éléments gymniques, on n'insistera pas peut-être sur la technique donc la gymnastique adaptée serait orientée vers la psychomotricité et les exercices qui se basent sur la psychomotricité et qui font partie de la gymnastique au fait. Et puis en plus la sécurité des élèves handicapés. Donc une gymnastique ordinaire avec quelques adaptations pour le handicap et la nature surtout du handicap. Cette conception de la gymnastique ne risque pas de déformer la logique de l'activité gymnique en elle-même ? Surtout que l'enseignant spécialisé n'est pas tout à fait contraint par un programme d'enseignement, il a au contraire une marge de liberté dans ses conceptions et ses choix didactiques.*

### **VII.3.3 Le déjà là intentionnel de Ramzi**

Ramzi paraît dans son discours très confiant, il dit que tout ce qui a l'intention de faire avec ses élèves il le fait sans problème. La différence entre enseigner à un élève « normal » et un autre en situation de handicap mental c'est la façon de transmettre sinon pour lui on peut prévoir les mêmes objectifs mais on les atteint différemment. Il insiste sur l'aspect communicationnel et affectif dans la transmission des savoirs faire en gymnastique, il dit : *« sans problème pour moi je peux poser les mêmes objectifs mais j'insiste sur la communication, le travail individuel, tous les moyens sont bons pour que mon élève réussisse. Je lui démontre le geste, je décris le geste, j'utilise les fiches médiatiques, je fais tout, tout, l'essentiel c'est que mon élève arrive à me comprendre ».*

Par ailleurs et dans le but de détecter plus finement les intentions de l'enseignant Ramzi, nous lui avons posé des questions sur les objectifs qu'il pourrait escompter dans une séance de gymnastique pour des élèves en situation de handicap mental. Il répond sans hésitation que *« enseigner la gymnastique pour des élèves en situation de handicap mental c'est clair que ce n'est pas évident sur le plan pédagogique mais c'est quelque chose de très faisable ».* Il pense que *« c'est une discipline très importante pour ce genre d'élèves, parce qu'elle les aide à travailler leur corps, à se mettre dans des positions inhabituelles, à se mettre en contact avec un autre matériel inhabituel, à tourner, à utiliser différents appuis manuels, pédestres, quitter le sol quelque fois, hhhhhein, n'est-ce pas ? ».*

Toujours confiant et très optimiste Ramzi nous répond sur une question du comment, et quelle stratégie et méthodes utiliser pour enseigner la gymnastique pour des élèves qui ont des difficultés de compréhension, de mémorisation, d'enchaînement des idées etc. *« Alors là pour moi je ne comprends rien du tout, si je veux bien faire apprendre à mon élève la roulade avant, je ne vois pas ce qui pourra m'empêcher de le faire. Donc, si moi je mets mon élève en confiance, je me lance avec lui dans la mer de l'apprentissage entre guillemets, je le pousse à comprendre le geste, je le simplifie la tâche petit à petit, je démontre, etc., je sais que beaucoup de temps est à perdre c'est certain, mais on aura des résultats à la fin, un élève en situation de handicap il faut le pousser vers la réussite avec tous les moyens possibles et imaginaires ».*

On remarque *a priori* que le rapport de l'enseignant au handicap le laisse très confiant sur le quoi et le comment enseigner la gymnastique adaptée. Il voit qu'enseigner la gymnastique pour des élèves en situation de handicap mental c'est enseigner la gymnastique pour des élèves comme les autres. Il ne voit pas la différence parce que pour lui il n'y a pas de différence. Donc les objectifs d'enseignement de la gymnastique restent des objectifs liés à la discipline en elle-même et la seule différence c'est dans le comment transmettre pour un élève par rapport à un autre. Apparemment l'enseignant Ramzi supporte le déni du handicap jusqu'au bout de son discours mais est ce que ses dires influenceront ses faire ? Quels décalages entre le dire et le faire ? C'est ce qu'on découvrira dans l'épreuve.

## **VII.4 LE DEJA-LA DE L'ENSEIGNANT MOHSEN**

### ***VII.4.1 Le déjà-là expérientiel de Mohsen***

Mohsen est un enseignant des APA à l'institut de promotion des handicapés (IPH) qui est un centre public en Tunisie. Il est spécialiste en haltérophilie. Il a 10 ans d'expérience. Il a travaillé avec les handicapés moteurs dans le centre des handicapés moteurs et les accidentés de la vie puis dans le centre IPH avec des élèves en situation de handicap mental, modéré et léger. Il a eu l'occasion de poursuivre des stages externes avec le Handicap International et nous dit : *« c'est une bonne expérience très intéressante et qui m'a permis d'approfondir encore plus dans le domaine du handicap parce que sinon par rapport à la formation que j'ai eu c'est-à-dire ma formation académique, c'est très insuffisant ».*

Il déclare que son choix pour suivre ce parcours de formation est un choix raisonné qui garantit l'avenir. Aussi, il a voulu poursuivre ce parcours avec l'encouragement de son ami qui travaille dans un centre spécialisé (lui aussi a poursuivi une formation de deux ans) et qui avait une idée sur la pertinence et l'importance de travailler avec des élèves à besoins particuliers. Mohsen justifie en plus son choix par le fait que cette option de formation à l'institut supérieur de sport et d'éducation physique était aussi une nouvelle option : *« j'ai entendu parler d'une nouvelle filière APA à l'ISSEP, le taux de réussite est presque 100% et j'avais un ami dans le temps qui a fait le parcours APA de 2 ans et il m'a encouragé à poursuivre celui des 4 ans c'est-à-dire une maîtrise en APA. En vérité j'étais tenter par le fait que le nombre d'étudiants n'est pas grand et puis le taux de réussite est bien élevé donc je me suis dit automatiquement on aura beaucoup plus de chance dans l'affectation. Voila »*

➤ **La formation académique qui fait défaut**

Pour Mohsen, la formation qu'il a reçue est incomplète et orientée essentiellement vers la performance handisport. Pour lui, il ne faut pas mélanger performance sportive et enseignement puisqu' *« il y a une très grande différence entre sport adapté et activité physique adaptée, c'est comme la différence éducation physique et sport »*. La formation qu'il a reçue n'englobe pas tous les types de handicap. Elle a été orientée surtout vers le handicap moteur et il justifie ceci par le manque de spécialistes pour l'enseignement spécialisé. Il ajoute : *« il faut le dire ça reste un domaine qui n'est pas facile et qui n'est pas facile du tout. Déjà le domaine des activités physiques est très large et ça touche plusieurs disciplines et plusieurs domaines que dire les activités physiques adaptées qui prend entre autre comme référence et comme point de départ l'activité en tant que telle pour pouvoir après l'adapter sans la déformer »*

➤ **Mohsen de l'enfermement vers l'épanouissement**

Mohsen déclare avoir débuté son travail avec des pas très timides et il justifie cette attitude par la manque et le vide qu'il a sentis, il dit que la formation manquante ne lui a pas permis de faire des pas surs et aisés dans son travail au contraire il déclare qu'au début de son expérience du terrain il était bloqué *« j'avais une vision et des*

*préjugées qui me freinaient et me bloquaient* ». Ensuite, après des années d'expérience et de contact avec les spécialistes du domaine et surtout le rapprochement des élèves et ce perpétuel besoin de compréhension et d'ouverture sur l'autre lui ont permis de surmonter toutes ces difficultés ainsi que son blocage et son enfermement. Il dit à cet égard qu' *« après avec l'aide de mes collègues et avec je dirai la spontanéité de mes élèves et surtout leur demande constante et permanente pour le jeu et pour le défoulement, effectivement je suis sorti de cet enfermement et j'ai essayé de me rapprocher encore plus de mes élèves, j'ai essayé de les comprendre les détails pour pouvoir leur proposer ce qu'il faut leur proposer. Maintenant je suis bien avec eux et je m'entends très bien avec mes élèves ils sont adorables.*

### **VII.4.2 Le déjà-là conceptuel de Mohsen**

Dans sa conception du handicap, Mohsen déclare que le mot handicap *« est un gros mot »*. Il pense que c'est un terme qu'il *« faut enlever du dictionnaire »*. Il pense aussi que même si le handicap au sens large du terme est un phénomène social qui existe dans la société tunisienne il faut garder à l'esprit que le handicapé *« est un être humain qui peut nous surprendre et même nous influencer et nous donner des leçons sur la vie des leçons de courage de volonté, des leçons sur le défi, la générosité, etc. »*. Donc pour lui déclarer le handicap est une agression pour l'humanité vu que selon lui la personne en situation de handicap est une personne avant tout dans le sens large du terme. D'ailleurs en lui posant des questions sur le terme handicap mental il déclare : *« Je préfère dire déficience intellectuelle. C'est-à-dire des personnes possédant des limitations mentales et intellectuelles c'est tout mais ce sont des personnes qui aiment qui partagent des sensations des émotions remarquables, des personnes aimables, des personnes courageuses etc. »* On remarque que c'est dans cette logique que trois des quatre enseignants associés interrogés se refusent à utiliser les termes de handicapés. Ils privilégient des formules telles que *« porteurs de handicap »* qui selon eux confortent cette conviction que nul n'est jamais totalement handicapé et que même si une partie de ses capacités est atteinte, il n'est pas totalement mis en cause dans son intégrité. Mohsen continue à défendre le fait qu'un élève en situation de handicap mental peut partager la même vie qu'une personne normale avec quelques différences minimales il va jusqu'à exposer le phénomène d'intégration et d'inclusion de ces élèves dans des milieux et des classes ordinaires. .

*« Je dirai toujours que c'est un être humain limité mentalement et qui peut malgré tout ça progresser et peut et doit même avoir une vie comme toutes les autres personnes. Dans les pays de l'Europe surtout on commence même à les intégrer dans des établissements ordinaires. C'est extraordinaire. En Tunisie pas encore mais pourquoi pas je trouve que c'est très faisable ».*

Mohsen insiste dans son discours sur le rôle important que doit jouer l'enseignant auprès des élèves à besoins particulier. Il déclare à ce niveau que *« l'enseignant doit accomplir le rôle de la famille, la tendresse et l'affectivité de la mère, l'encouragement du père, l'assistance, le plaisir et l'engagement afin de voir leur fils progresser, s'intégrer, rire, participer pour faire quelque chose etc. »*. Il ajoute que l'enseignant doit avoir des compétences pédagogiques. Il parle de l'évaluation, du choix d'objectifs adéquats et réfléchis, des prises de décision bien choisies au bon moment et de stratégies d'enseignement pertinentes qui aident et orientent les élèves vers la réussite. Il précise : *« l'enseignant doit être compétent sur tous les plans, surtout dans le choix des méthodes et des stratégies d'enseignement combinées avec une pédagogie de réussite vu que le handicapé a besoin toujours d'être valorisé, de réussir. L'échec au contraire ne lui permet pas de progresser, donc l'enseignant doit gérer tout ça. Vous voyez c'est pas du tout évident »*.

L'enseignant parle de sa fonction et des compétences que doit avoir un enseignant spécialisé, mais cette déclaration nous paraît sous l'influence d'un désir d'emprise non avoué, non reconnu, ou même dénié. Nous n'avons pas pu retirer de son discours des concepts qui se rapportent à l'enseignement des APA et aux exigences de ce type d'enseignement qui se base notamment sur un savoir-faire et sur des stratégies d'enseignement bien spécifiques : *« j'enseigne comme je m'imagine qu'il faut enseigner, pas comme on m'a appris. D'ailleurs, je ne sais plus ce que j'ai appris pédagogiquement. On peut te donner des idées, des recettes mais crois-moi on ne peut pas les utiliser, c'est un peu flou, et je ne sais pas si ça s'apprend la pédagogie. En tout cas, moi je fonctionne beaucoup à l'instinct »*. Pour Mohsen, il semblerait alors que les compétences de l'enseignant spécialisé sont pour lui une sorte de « mirage » pour faire croire à l'existence d'une norme stratégique pour transmettre un savoir-faire corporel par le biais des activités physiques vu que la réalité du terrain montre vite les limites de toute stratégie. Au contraire on remarque une très forte implication

personnelle et affective du sujet enseignant, ce qui pourrait limiter la fonction réelle d'un enseignant des activités physiques dans une institution spécialisée. Il nous dit : *« ici, je fais tout avec mes élèves, c'est comme s'ils sont mes enfants, on mange ensemble, on fait des sorties, des fois on arrête la séance d'EPS pour faire une autre activité donc on ne peut pas suivre une stratégie ou une méthode de travail toute faite, et même des fois je sens que je suis en train de faire de l'accompagnement, le plus important c'est la sécurité et l'épanouissement des élèves ».*

➤ **Le travail en équipe un facteur de stimulation professionnelle et intellectuelle**

Mohsen pense que l'organisation et la dynamique de l'équipe pluridisciplinaire dans le centre est un facteur de stimulation professionnelle qui se base sur une solidarité et une ouverture d'esprit et de dialogue. En effet, il trouve que *« le travail en équipe est important, collaborer pour émettre des objectifs et des axes de travail ensemble aide énormément et ça nous permet d'avoir une vision claire et réfléchie sur notre travail en général ».* En revanche, il propose de compléter ce travail collaboratif par une présence régulière et à tour de rôle des psychologues, de l'ergothérapeute et de tous les membres de l'équipe sur le terrain. A ce propos, il avance : *« ça pourrait avoir un plus que de recevoir des bilans théoriquement et verbalement sans suivi ».*

**VII.4.3 Le déjà là intentionnel de Mohsen**

Pour accéder aux intentions de l'enseignant Mohsen nous lui avons posé des questions sur les objectifs de l'enseignement spécialisé ainsi que ceux de l'enseignement de la gymnastique adaptée ?

➤ **Chercher l'équilibre entre le symbolique et le réel**

Nous remarquons que Mohsen paraît plus réaliste que l'enseignant Ramzi, son collègue dans le centre, il pense que ses intentions d'enseignement seront délimités par rapport à la classe et au niveau des élèves intellectuel, affectif et cognitif. Il dit que dans un même groupe d'élève supposé choisi par rapport à leur type de handicap, il existe toujours des différences au niveau par exemple de la personnalité des élèves *« une classe est bien évidemment hétérogène, je ne peux pas émettre les mêmes objectifs et les mêmes buts »*



d'ailleurs pour lui travailler par groupes de niveau c'est la solution. Par ailleurs enseigner la gymnastique ce n'est pas évident mais pas du tout impossible. « *La gymnastique est une activité très riche et très variée, il y'a une multitude d'éléments et de qualités à développer, c'est une discipline très importante et qui demande beaucoup de temps d'apprentissage* ». Il ajoute que la gymnastique est une activité « de rigueur » une activité qu'on ne doit pas déformer : « *pour enseigner la gymnastique, on ne doit pas s'éloigner de sa logique interne, c'est une activité qui permet d'enchaîner des actions gymniques, de maîtriser des éléments gymniques et chorégraphiques, de développer des qualités physiques, comme la coordination, la souplesse, la force, etc.* ». Mohsen paraît convaincu que la différence dans l'enseignement de la gymnastique pour des élèves en situation de handicap mental réside particulièrement dans une tendance de simplification des tâches, l'utilisation d'un langage spécifique compréhensible et abordable, et surtout dans la façon d'engager et de motiver l'élève dans l'apprentissage. Pour lui le fait de mettre les élèves dans un milieu didactique de confiance, de sécurité et de réussite aide énormément « *l'élève a besoin de sentir en sécurité, en confiance et surtout il a besoin de sentir qu'il est capable de réussir. Donc l'enseignant doit toujours mettre son élève dans des situations de réussite,, un élève ne doit pas être confronté à des situations d'échec sinon il sera démotivé et il ne s'engagera pas dans d'autres situations, c'est très important* ». Mohsen déclare qu'un enseignant spécialisé doit trouver un équilibre entre ce qu'il doit transmettre et ce qu'il doit faire pour transmettre dans les bonnes conditions d'apprentissage, c'est-à-dire il doit jouer le rôle permanent « du praticien réflexif ». Il dit : « *un enseignant spécialisé doit trouver son équilibre entre l'existant et ce qu'il doit faire dans le futur, entre ce qu'il veut faire et ce qu'il ne peut pas faire...* »

Ceci renvoie à ce que Blanchard-Laville (2001, p. 75) appelle la « signature de l'enseignant » qui est définie comme « un scénario mis par l'enseignant dans un espace psychique de la classe et qui est en partie lié au mode de lien que ce dernier installe avec les élèves et au rapport au savoir qu'il manifeste dans la situation ».

Ainsi, nous supposons que ces tensions au cœur du déjà là décisionnel de Mohsen entre sa fonction symbolique de sujet supposé savoir et le réel de son activité d'enseignant des activités physiques adaptée qui se caractérise – entre autre – par une nécessaire adaptation à la contingence et à l'imprévisibilité des événements pourrait influencer sa pratique enseignante.

## VIII. Conclusion provisoire

Notre intention était de mettre en relief le « déjà-là décisionnel » des enseignants spécialisés qui renvoie à une part latente et influente de l'histoire des sujets agissant comme un « filtre de l'action didactique » (Loizon, 2004). Ce déjà- là décisionnel est une composition entre un déjà- là expérientiel, conceptuel et intentionnel qui révèle la complexité et la multiplicité des influences internes possible lors de la prise de décision (Carnus, 2001).

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

Il apparaît, d'après les résultats des analyses préliminaires faites avec les enseignants associés, que la relation éducative spécialisée met en exergue un enseignement animé et motivé par une stratégie en grande partie basée sur la mise en place et le maintien d'une relation affective favorable. Cette stratégie, en partie inconsciente (Robert & Carnus, 2013) convoque à la fois un processus d'identification et une attitude bienveillante. Selon Klein (1978), « la capacité de s'identifier à l'autre est une condition pour aimer vraiment ». On a pu repérer cette stratégie à travers le rapport intime entre Mohamed et ses élèves. Pechberty (2006) parle de « contrat intime » qui s'établit entre l'enseignant et son élève à besoin particulier, ainsi l'enseignant s'expose à l'autre et devient plus sensible au contre transfert<sup>73</sup> (Vandermerse, Chemama, 2009, p. 112). Aulagnier (1975) évoque également le « contrat narcissique » qui représente une formation de lien inconsciente qui lie l'enseignant spécialisé à son élève particulier. A partir du discours de Mohamed par exemple, nous pouvons nous risquer à ce genre d'interprétation. Cet enseignant utilise d'ailleurs des expressions comme « *amour* », « *plaisir* » et se focalise sur le handicapé

---

<sup>73</sup> Freud parle dans ses œuvres du transfert et du contre transfert des réactions affectives conscientes et inconscientes de l'analyste envers l'analysé. Pour lui le contre transfert est défini en termes négatifs, parce que le contre transfert pourrait venir perturber la cure de l'analyste : « dans une cure, aucun analyste ne va plus loin que ses propres complexes et résistances internes ne lui permettent » (Freud in Vandermerse, Chemama, op. cit).

lui-même et non sur les méthodes et les stratégies d'enseignement. Pour lui, dans sa relation avec ses élèves, c'est le sujet qui s'expose et non le savoir.

Seif et Mohsen de leur côté ont une vision plus élargie du handicap et se réfèrent toujours à la référence sociétale et aux besoins du handicapé. Ils font leur métier sans cacher leur tiraillement entre la fonction symbolique et la fonction réelle d'enseignants spécialisés. Poussée par le désir de satisfaire ses élèves et les dégager d'un rejet social, Seif pense aussi que la relation éducative est une relation qui reste ambiguë et difficilement programmable par rapport au cadre incertain dans lequel elle s'exerce.

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

On peut ajouter qu'à partir de l'analyse des entretiens, on a pu suivre le cheminement et l'itinéraire personnel et singulier que chacun des enseignants ont pu suivre pour construire ce que Jourdan (2006) appelle « logique professionnelle ». Ceci fait également écho au « je professionnel » identifié par Aulagnier (1975, p.194) comme un concept « constitué par une histoire, représentée par l'ensemble des énoncés identificatoires dont il garde le souvenir, par les énoncés qui manifestent dans son présent sa relation au projet identificatoire ».

Pour conclure au terme de cette étape exploratoire, nous signalons que le projet c'est d'aller observer *in situ* nos enseignants au cours de l'épreuve qui représente le deuxième temps de la méthodologie de la didactique clinique (temps des interactions didactiques). Dans un troisième et dernier temps, l'après coup qui provoquera un retour sur les pratiques professionnelles rendra compte d'un processus de « remaniement » et de reconstruction des sources mnésiques des expériences et complètera nos analyses. Cette méthodologie en trois temps (déjà-la, épreuve et après-coup) nous permettra de porter un nouveau regard sur les pratiques enseignantes spécialisées dans le champ des APA.

## **CHAPITRE 3**

# **CONCEPTION DE L'INGENIERIE DIDACTIQUE COOPERATIVE ET ANALYSE *A PRIORI***

## **I. INTRODUCTION**

A partir de ce chapitre nous développerons la deuxième phase de notre ingénierie didactique coopérative (IDC) qui est une phase de conception. Nous avons sélectionné un certain nombre de variables que nous avons jugées pertinents au regard de notre problème posé. Ces variables seront négociés avec toute l'équipe de suivi paramédical des centres choisis et avec les enseignants des activités physiques adaptées associés.

Notre but de cette participation collaborative entre le paramédical est l'éducatif c'est de concevoir un programme d'enseignement pour contrôler le « sens des situations » (Artigue, 1990) proposées aux élèves présentant une déficience mentale. Selon Brousseau (1986), la situation est au cœur de son approche de la didactique. Le terme situation désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Une situation didactique est une situation où se manifeste directement ou indirectement une volonté d'enseigner.

Toujours selon Brousseau « la situation est l'environnement de l'élève mis en œuvre et manipulé par l'enseignant ou l'éducateur qui la considère comme un outil. Elle représente aussi l'environnement tout entier de l'élève, l'enseignant et le système éducatif lui-même y compris » (Brousseau, 1986, p 34).

Ainsi, « l'ingénierie didactique s'occupe de créer des modèles consistants et pertinents et de réaliser des dispositifs d'enseignement d'une connaissance précise, destinés à décrire ou à prévoir, et à expliquer les événements observables d'un épisode d'enseignement déterminé (situations ou curriculum) observé ou envisagé. L'étude de la consistance et de la pertinence de ces modèles renvoie à un examen critique de tous les concepts relatifs à l'enseignement, à l'apprentissage et à la constitution même de la matière enseignée ». (Brousseau, 1982).

Par ailleurs, pour une meilleure conception de cette ingénierie plusieurs variables de commande issues de la « théorie des situations » de Brousseau en 1998 seront pris en compte. Le mot variable désigne *a priori* tout ce qui est susceptible de variation dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Une variable, pouvant être modifiée par l'enseignant, et dont les modifications (même légères) peuvent infléchir sensiblement le comportement des élèves et provoquer des procédures ou des types de réponses différentes. C'est en jouant sur des choix adéquats de ces variables que l'on peut provoquer de nouveaux apprentissages, en visant à faire émerger chez les élèves de nouvelles connaissances comme des outils nécessaires pour résoudre un problème. En fait, la notion de variable didactique traduit la nécessité de distinguer, classer et modéliser les situations dans une perspective didactique. « Ces variables sont pertinentes à un âge donné dans la mesure où elles commandent des comportements différents. Ce seront des variables didactiques dans la mesure où en agissant sur elles, on pourra provoquer des adaptations et des régulations des apprentissages» (Brousseau, 1986).

En nous appuyant sur de nombreuses définitions du concept de variable didactique issues de la didactique des mathématiques (Brousseau, 1998) ou de la didactique des sciences (Astolfi, Develay, 1989), nous retenons la définition suivante : « les variables didactiques sont des éléments constitutifs des situations d'enseignement identifiables sous formes de contraintes sur lesquelles l'enseignant peut agir en en fixant les valeurs afin de conduire l'élève vers un apprentissage donné ».

A cette étape, il nous semble important, pour faciliter l'analyse de notre ingénierie, de distinguer deux types de variables de commande :

- **les variables macro-didactiques** ou globales qui concernent l'organisation globale de l'ingénierie ;
- **les variables micro-didactiques** ou locales qui concernent l'organisation locale de l'ingénierie, c'est à dire l'organisation d'une séance ou d'une phase, les unes et les autres pouvant être elles-mêmes des variables d'ordre général ou des variables dépendantes du contenu didactique dont l'enseignement est visé. Au niveau micro-didactique, cette seconde distinction est classique puisqu'on distingue les variables dites de situation reliées à l'organisation et à la gestion du milieu. L'ensemble de ces variables négociées avec les collaborateurs associés forme l'ossature du « script didactique » relatif à notre projet d'enseignement de la gymnastique pour des élèves déficients mentaux

dans des institutions spécialisées en Tunisie. L'originalité dans cette conception de l'ID c'est cette « synergie constructive et collaborative » entre les intervenants dans le milieu du handicap. Nous supposons que cette implication des intervenants va enrichir le projet de construction de l'ingénierie.

Cette phase de conception et d'élaboration de l'IDC se prolonge par l'analyse *a priori* pour déterminer en quoi les choix effectués permettent de contrôler les comportements des enseignants associés et ceux de leurs élèves.

Nous avons choisi deux institutions spécialisées en Tunisie : le centre privé el Walid à l'Ariana et le centre public de promotion des handicapés à la Manouba (IPH). Nous avons procédé à des réunions de négociations des variables macro et micro didactiques avec la participation de l'équipe paramédicale composé d'un psychologue, d'un ergothérapeute, deux enseignants spécialisés de chaque établissement, et un éducateur spécialisé et éventuellement un orthophoniste. Cette participation de collaboration nous permet de co construire après négociation un script didactique sur lequel vont se baser les enseignants spécialisés pour travailler et pour intervenir auprès d'élèves à besoins particuliers. Pour ce faire nous suivrons le plan suivant :

- La conception de l'ingénierie où sera détaillé, variable par variable, le « script didactique » et où sera exposé les conceptions générales en matière d'enseignement/apprentissage dans le champ des APA.
- Une analyse *a priori* où seront exposés, cas par cas, les résultats de la négociation permettant de suivre et de faire le point sur les intentions de chacun des enseignants associés avant la mise à l'épreuve. Ces résultats seront éclairés par l'étude des décalages entre les options initiales retenues de l'ingénierie et le « déjà- là » décisionnel des trois enseignants collaborateurs.

## **II. CONCEPTION DE L'INGENIERIE DIDACTIQUE COOPERATIVE**

### **II.1 LES VARIABLES MACRO DIDACTIQUES (V0)**

Les variables macro didactiques relatives à l'organisation globale de l'ingénierie concernent : le choix des contenus à enseigner en gymnastique adaptée, la trame prévisionnelle du cycle et la structure des leçons.

#### **II.1.1 LE CHOIX DES CONTENUS A ENSEIGNER (V01)**

Lefanc et al. (2004) définissent la gymnastique comme une activité physique consistant à réaliser des enchainements d'éléments, que l'on complexifie en multipliant ou en combinant des rotations. La réalisation de ces enchainements demande aux élèves de coordonner leurs actions et y permet donc de développer leur motricité, ce qui est l'un des objectifs majeurs de l'EPS et de la pratique des APA en général. En effet, les formes de pratique enseignées en gymnastique sportive en EPS permettent de faire acquérir aux élèves des compétences spécifiques par le biais de l'apprentissage des éléments gymniques. Les formes de pratiques de la gymnastiques renvoient essentiellement aux contenus d'enseignement et les savoirs transmis aux élèves en gymnastique ce que Passaga et Dugal appellent un « regard didactique » (2007, p115). Par ailleurs, l'ancrage didactique mettant en avant les contenus d'enseignement des disciplines scolaires, mobilise selon Terrisse en trois concepts essentiels :

- le premier est celui de transposition didactique, qui se réfère aux conceptions que l'enseignant se fait du savoir qu'il veut enseigner et à la manière dont il l'enseigne. Autrement dit, c'est le processus par lequel l'enseignant transforme le savoir de la pratique sociale de référence en objets d'apprentissage par l'élève ;

- le second concept est celui de contrat didactique, qui se rapporte aux interactions entre l'enseignant et ses élèves pendant l'activité et qui se traduit en termes d'attentes réciproques de l'enseignant et de l'élève ;

- le troisième concept est le rapport au savoir, qui se réfère au processus par lequel les élèves évoluent au travers des situations d'apprentissage proposées par l'enseignant (Terrisse, 2009).



Par ailleurs, le choix didactiques des contenus d'enseignement de la gymnastique sportive est une sorte de passage d'un savoir social de référence vers un savoir scolaire et qui consiste selon Léziart à « présenter le savoir sous une autre forme, des connaissances ou des pratiques dans un autre contexte » (1979, p 13). En effet, les contenus spécifiques d'une discipline sont les objets d'apprentissage des élèves et sont donc, pour notre étude, les contenus gymniques choisis, proposés et retenus par rapport à une négociation faite avec l'équipe de suivi paramédical, une équipe qui pourrait suggérer, proposer et réfléchir en collaboration avec l'enseignant spécialisé et le chercheur un contenu adéquat selon les besoins, les difficultés et les possibilités des élèves en situation de handicap mental. Au cours des deux réunions de négociation faite dans les institutions spécialisées choisies, plusieurs facteurs ont influencé et ou guidés les choix didactiques des contenus d'enseignement de la gymnastique (première variable négociée) :

- Le facteur « conception des enseignants spécialisés associés et du personnel de l'équipe paramédical (psychologue, ergothérapeute, orthophoniste etc.) de l'activité gymnastique ». Ce facteur est généralement influencé par l'expérience personnelle et par le vécu en tant qu'élève ou en tant qu'enseignant pratiquant.

- Le deuxième facteur posé au cours de la réunion renvoie à la pratique usuelle en classe spécialisée où l'enseignant transmet concrètement les savoirs aux élèves. Une classe spécialisée avec un groupe d'élève homogène mais malgré tout différent, parce que chaque élève handicapé présente des caractéristiques personnelles et propres à sa personne.

- Un troisième facteur essentiel a trait à l'évaluation et au bilan de l'enseignement, sorte de retour personnel de tout intervenant sur l'intervention ou de l'enseignement qu'il a dispensé.

En effet, après négociation de la variable *contenu d'enseignement de la gymnastique adaptée*, la situation de référence retenue a été la réalisation d'un enchaînement gymnique simple en insistant sur la maîtrise des actions gymniques par la construction de postures différenciées en se référant toujours aux familles gymniques rouler, se renverser, sauter, voler... Cependant, les éléments gymniques et chorégraphiques de l'enchaînement sont choisis librement par chaque enseignant pour

ne pas les contraindre davantage du fait que le cycle gymnastique est une activité non habituelle. Le travail entre autre par ingénierie peut être contraignant vu que les enseignants spécialisés en Tunisie, dans le champ des activités physiques fonctionnent avec une grande liberté. Ils n'ont pas un programme bien défini par exemple et donc le choix de l'activité, les méthodes et les stratégies d'enseignement leur sont déléguées et ils sont responsables de leur enseignement. En effet, les enseignant-e-s disposent de libertés et de contraintes différentes de leurs collègues de classes ordinaires pour composer enseignement et autorité. « Selon nous, c'est ce système de libertés et de contraintes qui contribue à infléchir un ensemble de pratiques d'enseignement observées avec régularité en classes spécialisées et différentes de celles observées dans des classes ordinaires » (Pelgrims, 2001)<sup>74</sup>. Les enseignants spécialisés sont ainsi incités à définir des programmes éducatifs individualisés en fonction des besoins de chaque élève. Afin de faciliter cette tâche d'individualisation, la référence aux programmes scolaires de l'enseignement ordinaire n'est pas obligée en termes législatifs. Pelgrims déclare dans le même fil des idées que « cette liberté est accrue dans les classes spécialisées qui fonctionnent sans référence à un cursus scolaire structuré en degrés progressifs définis par un curriculum, des procédures d'évaluation et de promotion. Le sens commun qui transparaît des directives institutionnelles voudrait que cette liberté de programme, conjuguée à la *liberté de fonctionnement* donnée par l'effectif réduit d'élèves, facilite les enseignant-e-s dans l'accomplissement de leurs tâches d'enseignement différencié, individualisé » (Pelgrims, 2001)<sup>75</sup>

### **II.1.2 L'ORGANISATION DES CONTENUS CHOISIS (V02)**

La deuxième variable macro didactique est relative à l'organisation des contenus gymniques retenus après négociation. Il faut signaler à ce niveau qu'usuellement les enseignants spécialisés dans les institutions spécialisées en Tunisie n'ont ni un programme d'enseignement sur lequel ils se basent, ni une organisation de leur enseignement et donc c'est pour cette raison et surtout pour le bon déroulement et le suivi de notre projet, les collaborateurs ont choisi de procéder par cycle qui présente une nécessité en EPS. Le cycle permet théoriquement de répartir et d'organiser les

---

<sup>74</sup> Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-166.

<sup>75</sup> Pelgrims, G. (op cit)

enseignements. Cette répartition tient compte des contraintes locales matérielles et humaines et permet entre autre de planifier le temps d'enseignement. Par ailleurs, notre ingénierie coopérative a opté pour la trame classique de l'enseignement usuel de l'éducation physique. La première et la dernière séance seront logiquement des séances évaluatives la première une séance d'évaluation diagnostique pour diagnostiquer le niveau initial des élèves et la dernière une séance d'évaluation sommative pour évaluer le niveau d'atteinte de l'objectif spécifique du cycle. Les quatre séances d'apprentissage seront des séances de découverte de structuration et de réinvestissement des éléments gymniques sous forme de mini enchaînements visant au terme du cycle à la mise en place de la situation de référence finale qui se traduit en une mémorisation et une exécution d'un enchaînement gymnique qui se compose de trois éléments gymniques acrobatiques et des éléments chorégraphiques de liaison. En effet, bien que les enseignants associés n'avaient pas l'habitude de travailler par cycle, ils étaient à l'unanimité persuadé de l'importance de ce choix en vue de parvenir à de réels apprentissages et surtout en vue de bien organiser et de bien suivre leurs objectifs au fil des séances d'apprentissage.

### **II.1.3 LA STRUCTURE DES LEÇONS(V03)**

La troisième variable macro didactique de l'ingénierie se rapporte à la structure des leçons. Traditionnellement, la leçon d'EPS comporte trois parties chronologiques et évolutives :

-La prise en main : c'est une partie réservée à l'éveil psychologique des élèves et à leur prise en charge. Elle a lieu sur le plateau du travail. Elle sert à faire l'appel et à présenter brièvement l'objectif de la séance en cours.

-La mise en train : c'est la partie consacrée à la mise en action progressive de l'organisme de l'élève et sa préparation aux efforts qui vont suivre durant le corps de la séance. C'est un moment à la fois important et délicat pour la suite de la séance. Important car il joue un rôle déterminant dans la motivation des élèves. Donc prévoir des jeux motivants et un échauffement varié, étudié, et attrayant permet de d'activer motiver les élèves et permet de créer une atmosphère favorable à leur adhésion immédiate. Cette partie est délicate car elle doit être bien étudiée, bien dosée et bien adaptée pour assurer la bonne préparation physique des élèves et pour éviter les

blessures. Cette partie se caractérise à la fois par son aspect de préparation ainsi qu'à son aspect de prévention. Seners (1993) déclare que cette partie « apparaît comme étant un des moyens essentiels pour parvenir à une meilleure connaissance de son corps, de ses capacités et de ses besoins physiques, en un mot, accéder à une juste connaissance de soi, garantie d'une pratique physique sans risque » (Seners, 1993).

-Le corps de la séance : c'est la pièce maitresse de la leçon où se jouent les apprentissages. Le rôle de l'enseignant est de respecter le processus d'apprentissage de l'élève, en présentant diverses situations stimulantes et adaptées à ses possibilités et ses besoins. Les tâches et les situations doivent contenir certaines « difficultés-défis » pour que l'élève y perçoive un problème réel et à sa portée (Seners, 1993).

-Le retour au calme : cette étape est importante parce qu'elle permet de faire le point sur ce qui a été appris et sur la façon dont la leçon s'est déroulée. C'est une étape qui permet de mettre en évidence les progrès ainsi que les manques éventuels à combler dans les séances à venir.

## **II.2 LES VARIABLES MICRO – DIDACTIQUES (V1)**

Les variables micro didactiques concernent l'organisation des séquences d'enseignement apprentissage. Elles seront négociées avec les enseignants spécialisés associés et avec toute l'équipe de suivi paramédicale de chaque institution spécialisée choisie<sup>76</sup> et ceux afin de mieux contrôler et réduire essentiellement la distance entre les options de l'ingénierie et le « déjà-là décisionnel » des enseignants collaborateurs ainsi que les caractéristiques particulières et le fonctionnement habituel des institutions spécialisées en Tunisie. Nous analyserons donc successivement les options de l'ingénierie relatives aux modalités d'organisation, de structuration et de mise en œuvre des contenus, les variables processuelles et enfin les variables relatives au cadre et au dispositif (Bru, 1992).

---

<sup>76</sup> Les deux institutions spécialisées en Tunisie, une privé « centre EL WALID » et une publique (l'institut de promotion des handicapés, IPH)

**II.2.1 Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus**

**(V1.1)**

"Tant que l'école restera indifférente aux différences des élèves, beaucoup d'élèves resteront indifférents à l'école" (Legrand, 1986). Selon le dictionnaire Le Petit Larousse, est hétérogène ce qui est formé d'éléments de nature différente, disparate. Transposé dans le domaine scolaire, le Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne définit une classe hétérogène comme étant "une classe formée d'élèves de niveaux divers...". Il applique même l'adjectif hétérogène au système éducatif en général en le définissant comme un "système où les classes sont réparties selon les âges sans tenir compte du degré d'avancement ou du niveau intellectuel des élèves".

Ainsi, la différence est "ce par quoi des êtres ou des choses ne sont pas semblables ; un caractère qui distingue ou qui oppose. La différence renvoie donc à l'idée de comparaison. On dira d'un élève qu'il est différent par rapport à une norme, qui peut être le groupe classe. Je serais tenté de dire que les différences entre élèves apparaissent comme une évidence car chacun a ses spécificités ; et de ces différences naissent donc une certaine hétérogénéité au sein de la classe. En effet, gérer l'hétérogénéité dans une classe est l'une des préoccupations majeures de l'enseignant. Etant donné que dans une classe, il y a généralement de grandes différences, l'enseignant adaptera le contenu et les tâches d'apprentissage aux possibilités des élèves de telle manière que ces derniers soient confrontés à des contraintes adaptées à leurs ressources. Et donc l'entrée par l'activité et les possibilités de l'apprenant nécessite logiquement la mise en place d'une pédagogie différenciée qui selon Méard (1993)<sup>77</sup>, « a pour but de faire acquérir un minimum à tous et un maximum à chacun » et se donne pour ambition de placer les conduites motrices de chacun devant des contraintes pertinentes, c'est à dire des contraintes susceptibles de déclencher les transformations associées aux compétences à construire. De plus, elle permet permettra d'éviter l'ennui chez les élèves ayant une base d'habiletés supérieure aux autres dans l'activité proposée, et elle évite le découragement chez les élèves qui éprouvent des difficultés.

Par ailleurs, en prenant en compte en plus une entrée dans les situations d'enseignement apprentissage par des élèves présentant un handicap mental , cela

---

<sup>77</sup>Méard, JA. (1993). Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, in revue EPS n°241

complexifie encore plus le travail de l'enseignant car même si ces élèves sont groupés généralement dans une même classe selon leurs capacités intellectuelles qui se ressemblent il y aura toujours une différence sur d'autres plans, moteurs, affectifs etc. Donc l'enseignant est amené à prendre et gérer toutes ces contraintes pour permettre l'adaptation et le progrès de ses élèves. D'ailleurs, selon Pelgrims en ce qui concerne les classes spéciales, leur composition est très hétérogène du point de vue de l'âge, des niveaux scolaires, des profils cognitifs et conatifs des élèves. Il peut être supposé que la gestion de cette hétérogénéité, assurant un seuil tolérable d'ordre social au sein de la classe, repose nécessairement sur des stratégies de différenciation, au risque même qu'elles ne renforcent les différences interindividuelles. Que la mise en œuvre de telles stratégies relève plus d'intentions délibérément formatives des enseignants que de routines fonctionnelles permettant de « tenir la classe » n'est d'ailleurs pas contrôlé » (Pelgrims, 2001, p. 153).<sup>78</sup>

La question qui se pose c'est comment prendre en compte la différence des élèves et comment différencier ?

Selon Meirieu<sup>79</sup> la différenciation prend en compte la **nature des situations** mises à la disposition des élèves et plus particulièrement la nature et les caractéristiques des interventions de l'enseignant. Les élèves ont besoin d'entendre des énoncés (auditif), de les visualiser (visuel), et enfin, certains devront appréhender les choses par la manipulation (kinesthésique). Il existe donc trois profils auxquels il faut être attentif afin d'utiliser les outils appropriés et d'adapter son mode d'intervention. Ensuite, différencier prend en compte aussi la variable **aménagement matériel**, la variable **nature de la tâche** et **l'évaluation**. Par conséquent, l'acquisition, de compétences communes pour une population diversifiée d'élèves, oblige l'enseignant à prévoir des chemins d'apprentissage différents, étant donné que tous ne partent pas du même point. Il apparaît donc impossible et tout à fait inégalitaire d'évaluer tous les élèves à partir des mêmes critères. En effet, une évaluation différenciée, en proposant des situations simples ou complexes, doit permettre à chacun de réussir à son meilleur niveau.

---

<sup>78</sup> Pelgrims, G. (2001). *Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée*. Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier-février-mars 2001

<sup>79</sup> Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF.

Au cours des entretiens de vérification<sup>80</sup> faits auprès des enseignants spécialisés montrent une certaine hésitation sur le choix d'une pédagogie différenciée surtout chez l'enseignant Ramzi et l'enseignant Seif qui déclarent que la pédagogie différenciée c'est la bonne solution mais par rapport à leurs habitudes et leurs pratiques usuelles ils privilégient l'enseignement individualisé en mettant en valeur la variable sécurité et la variable besoin de proximité et de besoin de suivi personnalisé.

### **II.2.2 Les variables processuelles**

Nous avons retenu dans cette catégorie quatre variables : la variable motivation et entretien de la motivation, la variable nature des situations d'apprentissage, la variable registre de communication didactique et en fin la variable modalités d'évaluation. Ces variables retenues donnent selon Bru (1992)<sup>81</sup>, forme et énergie aux processus par lesquels se réalise le fonctionnement du système enseignement apprentissage.

#### **II.2.2.1 LA VARIABLE « MOTIVATION ET ENTRETIEN DE LA MOTIVATION » (V22)**

Selon Lambert (1998), « motiver un élève à apprendre, c'est créer tout d'abord un environnement susceptible de favoriser au mieux les apprentissages. Un tel environnement n'est pas fourni *ispo facto* par la classe, spéciale en elle-même, ni grâce à l'utilisation des méthodes pédagogiques particulières. L'élaboration d'un milieu adapté et le développement d'un ensemble de variables qu'il appartient à l'enseignant d'identifier et d'analyser » (Lambert, 1998, p. 54)

Pour le même auteur, « un élève handicapé mental traine souvent derrière lui une histoire comportementale d'échecs et de frustrations, notamment au niveau d'une série de comportements exigés par le milieu scolaire. Toute nouvelle demande émanant de l'enseignant peut être perçue comme le signe avant-coureur d'un échec supplémentaire. L'élève s'emploie alors à ignorer les requêtes ou à éviter d'entreprendre une tâche qu'il estime au-dessus de ces capacités... Toute action

---

<sup>80</sup> L'entretien de vérification est un entretien qu'on a fait deux semaines après la réunion de négociation et de co construction du script didactique pour vérifier ce que les enseignants ont retenus des modalités des variables négociées.

<sup>81</sup> Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires du sud.

éducative doit être subordonnée à une évaluation précise des capacités de l'élève. Toute démarche d'apprentissage doit alterner la consolidation d'acquis, c'est-à-dire de réussite, et la présentation progressive d'exigences nouvelles. En général tout succès sera mis en évidence d'une manière tangible (Lambert, 1981, pp121-122)<sup>82</sup> ».

Les travaux de Pelgrims réalisés dans des classes spécialisées montrent comment « les intentions d'apprentissage ou d'évitement des élèves, leur persévérance ou désengagement dans différentes situations dépendent fortement, outre leurs connaissances préalables, de leur manière d'apprécier la configuration micro-contextuelle d'une situation d'apprentissage : appréciation d'une situation comme porteuse de savoirs et de réussites à gagner ou comme menaçante et risque de perte du bien-être affectif et émotionnel » (Pelgrims, 2006). Ainsi, les caractéristiques des situations et les appréciations qu'en font les élèves jouent donc un rôle prédominant dans leur motivation à apprendre ou à ne pas apprendre, leurs intentions et actualisation d'actions. Mais « les élèves apprécient les enjeux d'une situation didactique à l'aune, notamment, d'un ensemble de perceptions, de croyances, de valeurs, de buts que les élèves ont à l'égard de chaque discipline scolaire en général et au-delà des particularités situationnelles » (Pelgrims, 2006). Pelgrims ajoute dans le même contexte que Parmi l'ensemble des construits désignés dans les différentes théories de la motivation à apprendre, le sentiment de compétence, les attributions causales de la réussite et de l'échec, la peur de l'échec sont plus particulièrement étudiés en relation avec l'échec et les difficultés scolaires d'élèves dans différents contextes »<sup>83</sup>

En effet, les propositions qui ont été retenues dans notre ingénierie vont de pair avec les réflexions de Lambert et de Pelgrims, et donc, ces propositions mettent en avant l'idée selon laquelle la mise en place de situations de réussite par les enseignants est le moteur de la motivation. Un élève en situation de handicap mental ne doit pas se confronter à des situations d'échecs. En plus, le cadre interactif doit absolument être un cadre positif agréable et attirant et donc il faut que l'enseignant crée un environnement et des conditions favorables pour l'engagement et la motivation des élèves surtout dans

---

<sup>82</sup> Lambert, J.L. (1981). Enseignement spécial et handicap mental. Pierre Mardaga, Editeur. Bruxelles

<sup>83</sup> Pelgrims, G. (2006b). Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.



une séance de gymnastique qui est une activité qui demande beaucoup de rigueur, de corrections, d'attention, etc. Ceci exige une évaluation adéquate et une réflexion sur les moyens, les stratégies et les solutions adéquates pour la motivation et surtout l'entretien de cette motivation au fil des séances.

### **II.2.2.2 LA VARIABLE « NATURE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE »(V2.3)**

La modalité retenue pour cette variable renvoie à l'apprentissage par adaptation. Cette perspective constructiviste est basée sur l'aspect dynamique de la connaissance et de l'apprentissage. Ainsi, le développement cognitif du sujet est un processus permanent est interrompu **d'équilibre majorante** : « c'est donc en termes d'équilibre que nous allons chercher à décrire l'évolution mentale et cognitive du sujet. Le développement mental, comparable à l'édification d'un vaste bâtiment qui lors de chaque adjonction serait plus solide » (Piaget, 1947). Cette quête de l'équilibre perpétuel se réalise à travers trois concepts phares : l'assimilation, l'accommodation et l'adaptation. C'est ainsi que « tout besoin nouveau tend à incorporer les choses à l'activité propre du sujet, donc à **assimiler** le monde extérieur aux structures déjà construites...le sujet tend à réajuster ces structures en fonction des transformations subies donc à accommoder ces structures cognitives aux objets externes...or en assimilant ainsi les objets, l'action de la pensée sont contraintes de s'**accommoder** à eux c'est-à-dire de se réajuster lors de chaque variation extérieure. On peut donc appeler **adaptation**, l'équilibre de ces assimilations et accommodations... » (Piaget, 1947)<sup>84</sup>. Dans notre ingénierie et en se basant sur les différentes adaptations pédagogiques pour l'enseignement de la gymnastique, nous avons opté pour une structuration de séance selon quatre logiques : activités de découverte (découvrir le lieu, l'espace, le matériel, faire émerger les premières actions gymniques etc.), activités d'exploration (identifier les actions gymniques), activités de structuration (distinguer ce qui relève du tourner, du voler, se déplacer, etc.) et enfin des activités de réinvestissement (confirmer les acquis en les réinvestissant selon de contraintes d'enchaînement).

Par ailleurs, nous optons dans notre ingénierie à proposer à des élèves en situation de handicap mental des situations d'apprentissage les confrontant à des

---

<sup>84</sup> Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, A. Colin.

problèmes anticipés par l'enseignant adaptées au niveau cognitif, moteur et affectif de ce type d'élèves. Selon Meirieu « l'intérêt de la situation-problème tient dans le fait qu'elle associe une grande diversité structurelle et une grande souplesse dans le traitement individuel qui peut en être fait. Cette souplesse est d'ailleurs garantie de sa réussite, dans la mesure où elle permet à chaque sujet de mettre en œuvre sa stratégie personnelle d'apprentissage » (Meirieu, 1988)<sup>85</sup> En effet, il faut souligner que les situations proposées doivent comporter des tâches définies par Famose (1986)<sup>86</sup> comme « des activités déterminées et obligatoires, imposées de l'extérieur (le maître par exemple) ou par l'exécutant lui-même, qui reçoit une consigne d'action dans un environnement matériel particulier. La tâche détermine des contraintes qui induisent la manière d'agir de l'exécutant », d'ailleurs selon une étude faite par Ducrey et Pelgrims en 1997<sup>87</sup> montre « qu'en classe spéciale, les occasions d'apprentissage des disciplines académiques sont plus souvent fournies sous forme de travail individuel qu'en mode collectif et les interactions entre pairs ne couvrent que 6 % du temps d'enseignement. Cette étude montre de plus que les leçons collectives sont avant tout **directives**, l'enseignant exposant un contenu, fournissant des consignes, posant des questions, les élèves s'exécutant » (Ducrey et Pelgrims, 1997, p.121).

En effet, deux éléments caractérisent la tâche :

- la nature de la tâche, c'est-à-dire le type et le niveau des ressources mobilisées par l'exécutant (capacités, aptitudes, processus internes).
- la demande de la tâche : c'est le niveau de mobilisation qu'elle requiert, en fonction de sa difficulté objective et des possibilités du sujet. Enfin, une tâche est un assemblage, que l'enseignant conçoit pour satisfaire ses intentions pédagogiques.

Cet assemblage comprend quatre éléments, que l'on appellera architecture de la tâche : **un objectif** qui finalise la tâche, **une consigne** indiquant ce qu'il y'a à faire, **un aménagement matériel et humain** et un **indicateur de réussite**

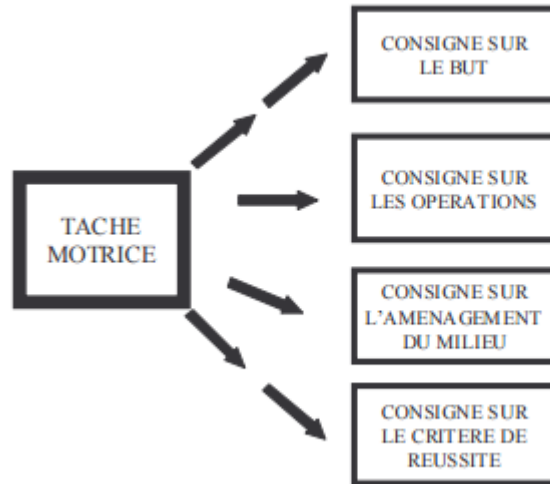
---

<sup>85</sup> Meirieu, P. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème. In cahiers pédagogiques N° 262.

<sup>86</sup> Famose, JP. (1986). Taches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive. Dossier EPS N° 1. Editions revue EPS.

<sup>87</sup> Ducrey F., Pelgrims D. G. (1997). – Équivalence et différenciation des conditions d'apprentissage dans les classes spéciales : analyse du temps d'enseignement officiel. *Éducation et Recherche*, 19 (1), p. 101-121.

Cependant, modifier le niveau de spécification de chacun de ces quatre éléments revient à définir trois sortes de tâches : **non-définies, semi-définies, définies** (non dirigées, semi- dirigées, ou dirigées)



**Figure 12 : les éléments de la tâche motrice (Famose, JP. 1986)<sup>88</sup>**

La notion de situation pédagogique et du choix de la nature de tâches proposées pour les élèves en situation de handicap mental a suscité au cours de la réunion de négociation avec toute l'équipe paramédicale une discussion très intéressante, souvent convergente et quelquefois divergente. La majorité des intervenants a préféré mettre en place des situations d'apprentissage où les tâches définies et complètement guidées, c'est à dire de nature à accompagner l'élève vers la réussite par la verbalisation de l'exercice, le choix du matériel, la répétition, les indicateurs de réussite, etc. Une minorité disent que l'élève en situation de handicap mental a besoin d'une certaine liberté et une certaine autonomie dans son apprentissage. Ils pensent que c'est très important de lui donner une chance pour la réflexion et la sollicitation de ses ressources cognitives. A la fin de la négociation la modalité retenue c'est d'opter pour la guidance totale et la possibilité d'aller à la fin du cycle vers les tâches semi définies ou semi guidées. Les moyens de guidage doivent être adaptés aux réponses des élèves mais aussi à leurs prédisposition cognitive et à leurs attitudes. Ainsi, les élèves ont besoin d'être encadrés, **voire dirigés, par des aides fréquentes et individualisés** : aide à percevoir le but, aide à focaliser l'attention, aide à l'organisation motrice, aide au contrôle de la réponse, aide à l'analyse des

---

<sup>88</sup> Famose, JP. (1986).op cit

réponses. Les collaborateurs de notre projet soulignent aussi l'importance de la répétition de la tâche tout simplement.

### **II.2.2.3 LA VARIABLE « REGISTRE DE LA COMMUNICATION DIDACTIQUE » (V2.4)**

Dans notre ingénierie, l'enjeu central du choix de la variable Communication est lié l'importance de l'engagement de l'élève présentant un handicap mental dans des situations d'apprentissage adaptées et abordables par ce dernier. Sachant que la variable communication est liée à la compréhension globale des tâches à réaliser. Cette compréhension permettra à l'élève de se construire une représentation de la tâche, ce qui donnera un sens à la situation et permettra à l'élève de se mettre en action pour réaliser la tâche attendue par l'enseignant. Or, pour les personnes en situation de handicap mental qui présentent généralement un développement cognitif différent et une trajectoire de développement différente, la difficulté de communication se traduit principalement par un problème de compréhension, de prise de parole et des déficits spécifiques qui affectent un ou plusieurs modules de traitement comme l'attention, la cognition verbale et la cognition spatiale. En effet, communiquer avec une personne en situation de handicap mental n'est pas toujours facile vu qu'elle peut éprouver quelques difficultés dans différentes capacités : abstraction (en particulier, difficulté ou absence de lecture et d'écriture) ; apprentissage ; concentration (l'attention ne peut être soutenue longtemps) ; coordination (de gestes, maladresse et lenteur de mouvements) ; mémorisation ; communication (relation avec l'autre) ; repérage dans le temps et dans l'espace ; relation à l'autre (difficulté d'intégration dans un groupe) : faire des choix et/ou décider.

En conséquence, nos propositions préconisent l'usage d'un langage scolaire simple, transmissible. Nous avons retenu le fait d'utiliser un vocabulaire pour expliquer la situation mais surtout enrichir l'explication de la situation par la démonstration qui devra prendre une place privilégiée dans l'intervention de l'enseignant vu que l'élève en situation de handicap mental a une capacité de mémorisation visuelle développée et donc ça pourrait être une stratégie ou un moyen communicationnel efficace. Ensuite, pour faciliter la compréhension de la situation proposée, l'enseignant doit intervenir régulièrement mais en donnant toujours les

consignes une à une pour parce que l'élève n'arrive pas à traiter plusieurs informations en même temps. Pour récapituler donc, la communication efficace nécessite :

- **des aides à la compréhension du but de la tâche** : utilisation fréquente de la démonstration ; manipulation pour le travail des postures par exemple ; utilisation importante de contrastes ; verbalisation sur la compréhension de la tâche à réaliser.
- **des aides à la réalisation de la tâche** : utilisation répétée des mêmes repères de couleur ; balisage en début et en fin pour orienter l'atelier avec des couleurs différentes. L'option prise renvoie au fait que le matériel oriente le déroulement du mouvement, son espace et sa temporalité
- **des aides au contrôle de l'action** : diversification des modes de contrôle de l'action (utiliser des repères visuels tactiles auditifs selon la nature de la tâche) ; ciblage des feedback sur un seul point.

#### **II.2.2.4 LA VARIABLE « CONTROLE DES APPRENTISSAGES » (V2.5)**

"L'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, en examinant le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision". (De Ketele, 1986)<sup>89</sup>. La trame prévisionnelle du cycle met en évidence l'importance de l'évaluation comme outil de structuration et de régulation dans la conception de l'ingénierie. On distingue :

**L'évaluation diagnostique** au début des apprentissages qui garantit la maîtrise des connaissances ou compétences nécessaires pour permettre à l'élève de s'engager dans une nouvelle séquence avec de bonnes chances de succès. Elle permet aussi de :

- Repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.
- Identifier la nature des difficultés.

---

<sup>89</sup> De Ketele, JM. (1986). *L'évaluation, approche descriptive et prescriptive*. De Boeck, Bruxelles.

- Fournir des pistes pour organiser la suite des apprentissages.
- Responsabiliser l'élève et lui permettre de s'impliquer dans sa formation.
- Proposer des pistes de remédiation.
- Eviter la stigmatisation des plus faibles.

**L'évaluation formative** qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif. Selon Perrenoud, (1991, p. 49)<sup>90</sup>, « *est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, telle est la base d'une approche pragmatique.* Dans notre ingénierie nous optons pour l'évaluation continue en se basant sur le fait que « *le succès des apprentissages se joue dans la régulation continue et la correction des erreurs davantage que dans le génie de la méthode* » et donc, la régulation n'est pas un moment spécifique de l'action pédagogique, elle en est une composante permanente.

L'évaluation formative apparaît ainsi comme un régulateur de l'action didactique en même temps qu'une composante obligée d'un dispositif d'individualisation des apprentissages et de différenciation des interventions et des encadrements pédagogiques, voire des démarches d'apprentissage ou des rythmes de progression, ou encore des objectifs eux-mêmes.

L'évaluation formative a été longtemps associée à l'image d'un test critérié intervenant après une période d'apprentissage, test suivi d'une séquence de remédiation pour les élèves ne maîtrisant pas les acquis visés. Cependant, depuis une dizaine d'années, les chercheurs francophones s'efforcent d'élargir ce modèle, d'en retenir l'inspiration globale plutôt que des modalités peu compatibles avec les théories de l'apprentissage ou les didactiques de référence. L'élargissement de l'évaluation formative se situe dans la mise en évidence de l'observation, de l'intervention et de la régulation.

---

<sup>90</sup> Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, 1991, pp. 49-81. Repris dans Perrenoud, Ph. : *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 1998, chapitre 7.

Perrenoud (1991)<sup>91</sup> déclare que mieux vaudrait parler d'*observation formative* davantage que d'évaluation, tant ce dernier mot est associé à la mesure, aux classements, aux carnets scolaires, à l'idée d'informations codifiables, transmissibles, comptabilisant les acquis et les lacunes. Observer pour lui, « c'est *construire une représentation réaliste des apprentissages* », de leurs conditions, de leurs modalités, de leurs mécanismes, de leurs résultats. L'observation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sans souci de classer, de certifier, de sélectionner. *L'observation* formative peut être instrumentée ou purement intuitive, approfondie ou superficielle, délibérée ou accidentelle, quantitative ou qualitative, longue ou brève, originale ou banale, rigoureuse ou approximative, ponctuelle ou systématique. *A priori*, aucun type d'information n'est exclu, aucune modalité de saisie et de traitement de l'information ne doit être écartée.

On peut aider un élève à progresser de mille façons : en expliquant plus simplement, plus longuement ou autrement ; en l'engageant dans une autre tâche qui soit plus mobilisatrice ou proportionnée à ses moyens ; en allégeant son angoisse ; en lui redonnant confiance ; en lui proposant d'autres raisons d'agir ou d'apprendre ; en le plaçant dans un autre cadre social ; en dédramatisant la situation ; en modifiant la relation ou le contrat didactique ; en modifiant le rythme de travail et de progression ; la nature des sanctions et des récompenses ; la part d'autonomie et de responsabilité de l'élève.

L'élargissement de **l'intervention** selon Perrenoud (1991) suit plusieurs axes complémentaires :

- « Se détacher des " symptômes " pour s'attaquer aux causes profondes des difficultés.
- Se détacher du programme en cours pour reconstruire des structures fondamentales ou des prérequis essentiels.
- Se détacher de la correction des erreurs pour s'intéresser à ce qu'elles disent des représentations de l'élève, pour s'en servir comme point d'entrée dans son système de pensée.

---

<sup>91</sup> Perrenoud, Ph, op cit.

- Se détacher des acquis cognitifs pour prendre en compte les dynamiques affectives et relationnelles sous-jacentes.

- Se détacher de l'individu pour considérer un contexte et des conditions de vie et de travail, à l'école et en dehors » (Perrenoud, 1991, p. 4).

Linda Allal (1989), à propos d'évaluation formative a distingué trois types de **régulations** : les régulations *rétroactives*<sup>92</sup>, qui surviennent au terme d'une séquence d'apprentissage plus ou moins longue, à partir d'une évaluation ponctuelle ; les régulations *interactives*<sup>93</sup>, qui surviennent tout au long du processus d'apprentissage ; les régulations "*proactives*"<sup>94</sup>, qui surviennent au moment d'engager l'élève dans une activité ou une situation didactique nouvelles. (Allal, 1989)

**L'évaluation sommative** afin de vérifier si les objectifs d'apprentissages fixés ont été atteints par les apprenants. Pour cela, l'évaluation sommative est normative car compare les résultats obtenus à une norme. Sans chercher à différencier finement les élèves, elle entend déterminer ceux qui s'éloignent ou se rapprochent le plus de la norme exigée. L'évaluation sommative atteste du progrès des élèves, permet un classement ou la certification d'une réussite ou d'un échec. En lien avec l'évaluation formative, elle « intervient à la fin des apprentissages et permet de voir s'il y a eu une

---

<sup>92</sup> « La régulation rétroactive peut prendre la forme d'une remédiation, mais ce n'est pas la seule possibilité. " Remédier " ne veut pas dire nécessairement retravailler les mêmes notions et savoir-faire, fût-ce avec de nouvelles explications, plus de temps, un matériel différent. Une remédiation large peut amener à reconstruire des éléments bien antérieurs, en renonçant provisoirement aux apprentissages problématiques. Elle peut aussi conduire à agir sur d'autres dimensions de la situation didactique, voire de la carrière scolaire. Intervenir après coup ne signifie pas ipso facto : refaire immédiatement le même chemin dans de meilleures conditions » Allal, L. (1989) Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application, in Allal, L., Cardinet J. et Perrenoud, Ph. (dir.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 153-183 (1ère éd. 1979)

<sup>93</sup> C'est « une modalité de gestion de classe et de différenciation de l'enseignement. Certes, en définissant des microséquences de travail, sinon d'enseignement, on peut ramener toute régulation interactive à une régulation proactive ou rétroactive et se retrouver dans une logique de l'anticipation ou de la remédiation. Mais l'intérêt du concept est justement de faire basculer l'évaluation formative du côté de la communication continue entre maîtres et élèves » Allal, L. 1989, op cit

<sup>94</sup> « Une forme de régulation, pas nécessairement d'évaluation. Avant d'enseigner, il paraît raisonnable de se demander à qui on s'adresse, ce que les élèves savent déjà, quelles sont leurs dispositions d'esprit et leurs ressources, quelles difficultés ils risquent de rencontrer. On ne se trouve pas alors dans une logique de l'orientation, ni même de l'attribution à des niveaux ou des traitements pédagogiques séparés, mais de l'ajustement des tâches et des situations à la diversité des élèves » Allal, L. 1989, op cit.



évolution, et dans quel sens (progrès ou incompréhension) et de juger sur tous les apprentissages de la séquence ». (Meyer, 2007, p 26)<sup>95</sup>.

### **II.2.3 LES VARIABLES RELATIVES AU CADRE ET AU DISPOSITIF (V3)**

Selon Ripoll (1985), « la pédagogie par aménagement du milieu consiste à placer l'exécutant des conditions environnementales telle que la seule réponse que puisse fournir l'organisme aux sollicitations extérieures corresponde à l'habileté que l'éducateur envisage de faire acquérir ». Les variables relatives au cadre et au dispositif dans notre ingénierie mettent en valeur tout ce qui se rapporte à l'aménagement matériel des situations d'apprentissage, à l'organisation spatio-temporelle, aux matériels et aux supports utilisés dans la formulation des énoncés et des consignes (Bru, 1991). Nous avons retenu trois catégories : la variable espace didactique, la variable durée des situations d'apprentissage et la variable supports et médias.

#### **II.2.3.1 LA VARIABLE « ESPACE DIDACTIQUE »(V3.6)**

L'espace didactique, c'est d'abord l'espace de l'action des élèves. C'est aussi l'espace correspondant de l'action des professeurs. C'est pourquoi il s'étudie d'abord comme espace des stratégies développées par les acteurs des jeux de l'enseignement et de l'apprentissage. Car derrière la stratégie d'un élève il faut trouver « l'espace qui commande les stratégies possibles pour des élèves différents, derrière une forme institutionnelle à enjeu didactique il faut trouver l'espace qui commande aux formes institutionnelles possibles dans des organisations sociales différentes. L'espace didactique est donc l'espace des stratégies possibles pour des acteurs définis par ces formes de rapports aux objets de savoir que l'on nomme enseigner et apprendre » (Mercier,2012)<sup>96</sup>

Nous avons opté dans notre ingénierie pour un espace didactique qui assure primordialement la sécurité des élèves en situation de handicap mental et un espace motivant et attrayant. L'espace didactique est aménagé en utilisant un matériel varié, des couleurs, des repères. Dans une séance de gymnastique on utilise généralement un

---

<sup>95</sup> G. Meyer (2007), *Evaluer, pourquoi ? Comment ?*, Hachette Education.

<sup>96</sup> Mercier, A. (2012). *Sur l'espace-temps didactique. Etudes de la didactique, en sciences de l'éducation. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches.* Université de Provence - Aix-Marseille.

praticable, des tapis, des plots, des cerceaux, etc., c'est à dire un matériel qui facilite l'apprentissage des éléments gymniques. L'enseignant spécialisé dans notre recherche est libre de choisir et d'aménager librement son espace didactique en prenant en compte l'objectif de la séance et des situations d'apprentissage proposées. Dans leurs propositions, les enseignants spécialisés étaient à l'unanimité pour un espace intimiste, cloisonné symbolisant au mieux l'activité gymnastique. Ces propositions sont soutenues par le fait qu'un élève en situation de handicap mental a besoin d'un espace fermé qui ne perturbe en aucun cas sa concentration, cet espace doit être un espace routinier c'est à dire un espace où ces élèves ont l'habitude de travailler. Nous signalons qu'au niveau des deux institutions nous avons deux salles de gymnastique ce qui nous aidera au mieux à poursuivre notre projet dans de meilleures conditions.

### **II.2.3.2 LA VARIABLE « DUREE DES APPRENTISSAGES » (V3. 7)**

La gestion du temps dans une séance d'EPS en général est très importante ce qui incite tout enseignant à l'optimiser afin de créer les conditions optimales à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire inscrits dans les programmes d'enseignement. L'enseignant est amené à gérer son temps par rapport à la structure aux étapes d'une séance d'EPS (la prise en main, la mise en train, le corps de la séance et le retour au calme). Ce découpage aide à rythmer le travail des élèves et des enseignants mais peut être quelquefois contraignant pour ces derniers. Le corps de la séance est une étape importante dans le sens où elle consiste en une proposition de situations d'apprentissage qui permettent d'acquérir l'objectif escompté par l'enseignant, et donc la durée de cette étape doit être prise en compte. La durée des situations d'apprentissage a été limitée dans notre ingénierie à 30 minutes effectives du fait de la concentration d'un élève en situation de handicap mental qui est irrégulière et qui nécessite une gestion optimale du temps où les capacités cognitives de ces élèves sont sollicitées. Nous rappelons qu'à chaque séance l'élève doit être capable de maîtriser un élément gymnique avec un élément chorégraphique de liaison ce qui paraît un peu difficile pour nos enseignants associés.

### **II.2.3.3 LA VARIABLE SUPPORTS ET MEDIAS(V3.8)**

Concernant cette variable supports et médias nous avons retenus l'utilisation des fiches médiatiques des mini enchainements imposés à chaque séance et celle de

l'enchaînement final vu qu'un élève en situation de handicap mental a besoin d'avoir de repères visuels et vu que cette faculté de mémorisation visuelle est très bien développée chez cet élève. Nous optons aussi pour l'utilisation d'un support musical choisi librement par l'enseignant.

Nous présentons dans les tableaux (4, 5, 6 et 7) qui suivent un récapitulatif des variables macro et micro didactiques qui ont été négociées et retenues dans le script didactique co construit. C'est sur cette base de conception que nous allons poursuivre les démarches didactiques et pédagogiques de nos enseignants collaborateurs et détecter les décalages, les continuités et les ruptures par rapport à ce qui a été retenu.

**Tableau 5 : Récapitulatif des réponses retenues suite à la réunion de négociation des variables macro - didactiques au centre privé « El Walid »**

<b>VARIABLES MACRO – DIDACTIQUES (V0)</b>	<b>MODALITES RETENUES APRES NEGOCIATION- CO CONSTRUCTION</b>
Quelle la situation de référence initiale et quels contenus à enseigner (par rapport à l'activité gymnastique) ? (V01)	Enchaînement gymnique simple et adapté au niveau physique et intellectuel de l'élève handicapé. (L'élève doit être capable de mémoriser et d'enchaîner des actions gymniques simples)
Comment organiser et structurer ces contenus choisis ? (V02)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cycle de 6 séances de gymnastique</li> <li>- S1 et S6 deux séances d'évaluation une diagnostique et l'autre sommative</li> <li>- S2, S3, S4, S5, des séances d'entraînement avec un contrôle d'acquis continu</li> <li>-Travail par minis enchaînements</li> <li>-L'équipe de suivi paramédical participera dans l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative en présentant un bilan individuel de chaque élève au début et à la fin du cycle</li> </ul>
Quelle est la structure efficace des leçons ? (V03)	<p>La structure habituelle d'une séance d'EPS ordinaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prise en main</li> <li>-Echauffement général et spécifique</li> <li>-Corps de la séance</li> <li>-Retour au calme</li> </ul>
Quelle est la situation de référence spécifiée ? (V04)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trois mini enchaînements</li> <li>-Chaque mini enchaînement se compose de trois éléments gymniques au maximum avec deux éléments de liaison</li> <li>-Les éléments gymniques seront choisis librement par rapport aux trois familles gymniques suivantes : la famille des rotations, la famille des sauts et la famille des renversements</li> </ul>

**Tableau 6 : Récapitulatif des réponses retenues suite à la réunion de négociation des variables micro - didactiques au centre privé « El Walid »**

<b>VARIABLES MICRO-DIDACTIQUES (V1)</b>	<b>MODALITES RETENUES APRES NEGOCIATION-CO CONSTRUCTION</b>
<b>Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus</b>	
Comment prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ? (V1.1)	-Travail par ateliers et par groupes de niveaux
<b>Variables processuelles (V2)</b>	
Comment motiver et entretenir la motivation des élèves handicapés mentaux ? (V2.2)	-Proposer toujours des situations de réussite -créer une ambiance agréable et un climat positif de travail -valoriser les prestations des élèves - Emettre régulièrement des feed-back approbateurs -Eviter les sanctions -Eviter les comparaisons
Quelle est la nature des situations d'apprentissage proposées ? (V2.3)	-Proposer des situations simples. -Situations avec le minimum de tâche. -Situations guidées totalement (guider l'élève vers la réussite).
Quelles sont les techniques qu'on peut utiliser pour faciliter la compréhension des élèves (registre de communication) ? (V2.4)	-Utiliser un langage simple et clair. -Correction visée/ Eviter le surcharge des consignes. -Donner des consignes claires. -Démontrer -Verbaliser le geste ou l'exercice
Comment contrôler les apprentissages ? Qui évalue ? Les outils d'évaluation ? Comment évaluer ? Place de l'élève dans l'évaluation ? (V2.5)	- <b>Evaluation diagnostique/ évaluation sommative</b> -Evaluation et contrôle d'acquis continu/ chaque séance ( <b>évaluation formative continue</b> ) -Evaluation contrôlée par l'enseignant -Créer un contexte réel d'évaluation en gymnastique : élèves spectateurs, passage individuel, praticable, etc. -Grille d'évaluations selon les capacités attendues et les objectifs visés au cours des séances -Evaluation des progrès faits par les élèves faite par l'équipe de suivi paramédical après un cycle de pratique de la gymnastique : évaluer les progrès sur le plan psychologique (le psy) et sur le plan cognitif (ergothérapeute), et le plan affectif
<b>Variables relatives au cadre et au dispositif (V3)</b>	
Comment organiser l'espace didactique pour chaque groupe ? (V3.6)	-Gérer un cadre et un espace fermé -Utiliser beaucoup de repères/ matériels -Espace sécurisant (les tapis, espace plat) -Espace attirant (les couleurs, matériel varié, etc)
La durée des situations d'apprentissage ? (V3.7)	-Programmer une à deux situations d'apprentissage au maximum avec un temps de répétition élevé, créer une « routine » dans l'apprentissage (répéter plusieurs fois le même exercice et faire le même échauffement par exemple à chaque séance)
Médias et support utilisés pour la transmission des consignes ? (V3.8)	-Utilisation des fiches médiatiques/ mémoire visuelle développée chez les élèves handicapés mentaux -Support musical

**Tableau 7 : Récapitulatif des réponses retenues suite à la réunion de négociation des variables macro - didactiques au centre de promotion des handicapés « IPH »**

<b>VARIABLES MACRO – DIDACTIQUES V0</b>	<b>MODALITES RETENUES APRES NEGOCIATION - CO CONSTRUCTION</b>
Quelle la situation de référence initiale et quels contenus à enseigner (par rapport à l'activité gymnastique) ? <b>(V01)</b>	-Réaliser un enchaînement gymnique adapté au niveau intellectuel et physique des élèves. - Enchaînement composé d'au moins 4 actions (au sol) choisies parmi les différentes familles gymniques : rouler, se renverser, voler, se déplacer, s'équilibrer.
Comment organiser et structurer les contenus choisis ? <b>(V02)</b>	- Cycle de 6 séances de gymnastique. -Séance d'une heure. - S1 et S6 deux séances d'évaluation : une (S1) diagnostique et l'autre (S6) sommative - S2, S3, S4, S5, des séances d'entraînement avec un contrôle d'acquis continu -Travail par mini enchaînements (mémoriser un mini enchaînement composé toujours d'un élément technique et d'un élément chorégraphique)
Quelle est la structure efficace des leçons ? <b>(V03)</b>	La structure habituelle d'une séance d'EPS normale : -Prise en main -Echauffement général et spécifique -Corps de la séance -Retour au calme
Quelle est la situation de référence spécifiée ? <b>(V04)</b>	-Mémoriser et présenter à chaque séance un mini enchaînement imposé par l'enseignant -Les éléments gymniques seront choisis librement par rapport aux trois familles gymniques suivantes : la famille des rotations, la famille des sauts et la famille des renversements. -Enchaîner des actions gymniques (roulade avant saut en extension par exemple) de manière rythmée et sans interruption. -Apprendre à marquer le début et la fin de son enchaînement (le salut du début et de la fin)

**Tableau 8 : Récapitulatif des réponses retenues suite a la réunion de négociation des variables micro - didactiques au centre de promotion des handicapés « IPH »**

<b>VARIABLES MICRO-DIDACTIQUES (V1)</b>	<b>MODALITES RETENUES APRES NEGOCIATION- CO CONSTRUCTION</b>
<b>Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus</b>	
Comment prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ? (V1.1)	- travail individualisé/ suivi individuel de l'élève.
<b>Variables processuelles V2</b>	
Comment motiver et entretenir la motivation des élèves handicapés mentaux ? (V2.2)	-Valoriser le travail, l'effort et le progrès des élèves. -Impliquer et responsabiliser l'élève dans la séance. -Récompenser. -Créer un climat positif de travail. -Mettre l'élève toujours face à des situations de réussite et non d'échec. -Il ne faut pas dévaloriser l'effort fourni par l'élève même si ça déforme ce que l'enseignant attend de lui.
Quelle est la nature des situations d'apprentissage proposées ? (V2.3)	-Eviter le travail analytique. -prendre le geste ou l'action gymnique dans sa totalité. -Simplifier les tâches. -Guider l'élève vers la réussite (situation guidées)
Quelles sont les techniques qu'on peut utiliser pour faciliter la compréhension des élèves (registre de communication) ? (V2.4)	-Utiliser un langage simple et clair. -Donner des consignes claires et d'une manière sélective. -Démontrer
Comment contrôler les apprentissages ? Qui évalue ? Les outils d'évaluation ? Comment évaluer ? Place de l'élève dans l'évaluation ? (V2.5)	-Evaluation contrôlée par l'enseignant -Créer un contexte réel d'évaluation en gymnastique : élèves spectateurs, passage individuel, praticable, etc. -Grille d'évaluations selon les capacités attendues et les objectifs visés au cours des séances -Evaluation et contrôle d'acquis continu/ chaque séance.
<b>Variables relatives au cadre et au dispositif (V3)</b>	
Comment organiser l'espace didactique pour chaque groupe ? (V3.6)	-Utiliser beaucoup de repères/ matériels -espace sécurisant (les tapis, espace plat) -Espace attirant (les couleurs, matériel varié, etc) -Espace qui rappelle l'espace de pratique réelle de la gymnastique (tapis ou praticable, spectateurs, juges pourquoi pas)
La durée des situations d'apprentissage ? (V3.7)	-le corps de la séance doit avoir plus de temps par rapport au temps réservé à la séance (30MIN au moins) et par rapport aux parties réservées à une séance d'EPS. -Proposer au maximum deux situations d'apprentissage et donner beaucoup plus de chance aux élèves pour la répétition de l'exercice. -La durée de la situation dépend donc de la difficulté de l'exercice et de ses exigences.
Médias et support utilisés pour la transmission des consignes ? (V3.8)	-Support musical. -Fiches médiatiques.

Pour conclure cette étape de conception de l'IDC nous a permis de négocier puis de retenir collectivement une modalité particulière pour chaque variable didactique. L'ensemble de ces modalités forme le script didactique co construit qui constituera la « trame décisionnelle dont nous étudierons les évolutions sur une période comprenant six séances de gymnastique pour chaque enseignant. Ce script représente donc un outil et un moyen sur lequel nous nous basons pour étudier et évaluer les évolutions et les changements des modalités faits par les enseignants et d'en étudier leurs logiques décisionnelles.

#### **II.2.3.4 ANALYSES A PRIORI ET ENONCES HYPOTHETIQUES SUR LE DEJA-LA DES QUATRE ENSEIGNANTS AVANT L'EPREUVE**

La validité de notre étude consiste à contrôler la distance entre les options de l'ingénierie et le « déjà-là décisionnel » de nos quatre enseignants collaborateurs. Nous avons opté pour un entretien qu'on a appelé entretien de vérification<sup>97</sup> s'est déroulé environ deux semaines après l'envoi du scénario didactique, une semaine avant le début du cycle. Notre intention est de faire le point sur le degré de compréhension et d'intégration des modalités des variables retenues. Le protocole de ce premier entretien dirigé a consisté à passer en revue l'ensemble des variables avec leurs modalités afin de s'assurer de leur compréhension par les enseignants associés. Les questions posées au cours de l'entretien ont fournies l'occasion aux enseignants d'expliquer chaque modalité de variable et ça nous a permis entre autre d'apprécier la signification attribuée à chacun des éléments répertoriés. En effet, afin de recueillir un ensemble d'informations précises et claires relatives aux intentions de chaque enseignant, nous avons choisi la forme dirigée de l'entretien. Ceci nous permettra enfin de compte d'accéder directement à la trame décisionnelle de chaque enseignant avant l'épreuve.

### **III. TRAMES DECISIONNELLES DES QUATRE ENSEIGNANTS AVANT L'EPREUVE**

Le rapprochement des données exposées à la fin du chapitre précédant avec certaines options de l'IDC nous permet de dégager des points communs entre le « déjà-là décisionnel » de l'enseignant Mohamed et les choix figurant dans le script didactique. Ces aspects vont dans le sens d'une certaine **continuité** de nature à faciliter

---

<sup>97</sup> Voir annexe 2 du chapitre conception de l'IDC et analyses à priori

la lecture et l'appropriation du scénario par l'enseignant. Toutefois, il est possible d'identifier entre ces deux ensembles quelques différences qui témoignent d'un **décalage** entre les options de l'ingénierie et l'habitus des sujets ce qui nous permettra de mettre en évidence des points d'achoppements et donc d'émettre des énoncées hypothétiques quant aux contradictions et tensions qui habitent les sujets au cœur de leur déjà-là

### **III.1 TRAME DECISIONNELLE DE MOHAMED**

Le tableau suivant synthétise le rapprochement des données obtenues lors des entretiens de vérification avec les options de l'ID. Sa lecture nous conduira à émettre des hypothèses sur la nature des variables susceptibles d'être le plus touchées par ce décalage et à identifier les points d'achoppement prévisibles.

**Tableau 9 : Distance entre les options de l'ingénierie et le « déjà-là décisionnel » de Mohamed**

<b>CONTINUITÉ</b>	<b>DECALAGE</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Faire découvrir aux élèves les familles gymniques et des éléments gymniques qui n'ont pas l'habitude de faire</li><li>- Créer une ambiance positive de travail</li><li>-Mettre les élèves dans des situations de réussite</li><li>-Insister sur la répétition et la démonstration</li><li>-Guider totalement les élèves vers la réussite</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- L'évaluation diagnostique en gymnastique n'est pas fondamentale</li><li>- organiser les objectifs des séances en prenant comme des situations de références finales la mémorisation à chaque fois d'un mini enchaînement (un élément gymnique acrobatique et un élément de liaison)</li><li>- La gestion de l'hétérogénéité des élèves en situation de handicap mental est absente ou camouflée</li></ul>

Mohamed dans son discours insiste sur le fait que la gymnastique ou plutôt l'enseignement de la gymnastique c'est nouveau pour lui et pour ses élèves, et donc ceci pourrait expliquer le point de décalage qui consiste en premier lieu à éliminer l'évaluation diagnostique. Pour lui, c'est une perte de temps d'observer des élèves qui n'ont jamais fait de gymnastique *«la gymnastique c'est nouveau pour les enfants, à mon avis faire une évaluation prédictive pour des élèves qui n'ont jamais fait de*



*gymnastique est une perte de temps* » (entretien de vérification Mohamed, Annexe3). Le deuxième décalage concerne le choix d'une situation de référence spécifique à chaque séance : un mini enchaînement. Ce point de décalage pourrait influencer déjà le choix des objectifs et des dominantes de séances par l'enseignant et par suite déformer un peu la logique interne de l'activité gymnastique. Ensuite, un autre élément de décalage est à la gestion de l'hétérogénéité des élèves en situation de handicap mental. Mohammed déclare sans développer d'arguments que gérer la différence est essentiel pour lui et dépend de plusieurs facteurs. Les notions d'individualisation et de différenciation par groupes de niveaux apparaissent confuses à ses yeux. A ce stade de l'analyse, ces points de décalage nous permettent de repérer partiellement certains éléments susceptibles de nous aider à accorder une signification aux événements à venir.

➤ **Résultats de la négociation**

En vérifiant<sup>98</sup> ce que l'enseignant Mohamed a retenu de la première négociation collaborative, nous remarquons qu'il présente généralement une conformité avec les modalités retenues des variables macro didactiques. En effet, Mohamed semble se positionner entre ce qui se doit se faire et ce que fait habituellement, il est d'accord et s'engage dans le projet complètement mais quelque fois il semble en situation d'incertitude et d'inconfort surtout par rapport au choix de la situation de référence choisie. Il pense d'une part que c'est important d'engager l'élève en situation de handicap mental dans une activité qui sollicite la coordination, la mémorisation et l'enchaînement des actions gymniques imposées, et d'autre part ce choix lui semble risqué par rapport au niveau intellectuel physique et affectif des élèves. Par ailleurs, le cycle de la gymnastique et le contenu proposé semble se heurter avec le fonctionnement usuel de l'enseignant.

Nous passons en revue ce que l'enseignant a retenu par rapport aux options de l'ingénierie variable après variable.

---

<sup>98</sup> Entretien de vérification. Deuxième temps de négociation avant une semaine du filmage des séances de gymnastique

➤ Variable « situation de référence initiale »

La situation de référence retenue dans notre ingénierie semble poser problème à l'enseignant Mohamed. Il l'a bien compris mais il semble être en situation d'inconfort et d'incertitude de la faisabilité de cette variable. La raison évoquée et qui revient à plusieurs reprises dans son discours c'est ce retour permanent vers les capacités, les difficultés et les besoins des élèves en situation de handicap mental qui peuvent influencer négativement le fonctionnement didactique prévu et attendu. Cette incertitude envers le choix de l'enchaînement gymnique comme situation de référence finale pose problème à Mohamed. Dans la réunion de négociation avec toute l'équipe paramédicale de suivi et au cours de l'entretien de vérification, la même remarque revient à plusieurs reprises : *« je suis d'accord là mais c'est un défi pour nous de choisir l'enchaînement comme situation de référence finale ça pose problème là, parce que comme vous savez l'enchaînement ça demande quand même une mémorisation des actions, des coordinations, un rythme et surtout une justesse dans l'exécution des mouvements (Annexes 2, p. 69). Vu les prédispositions intellectuelles et physique des élèves, je suis tout à fait incertain du résultat »*. Cependant, l'enseignant Mohamed s'engage dans le projet et décide d'adhérer au choix de cette option en se mettant en position d'un « enseignant en défi »<sup>99</sup>. Il précise au cours de l'entretien de vérification que *« mais comme cette proposition me paraît intéressante et riche je veux bien découvrir le résultat. C'est un peu dur pour les élèves ça c'est certain mais on verra »* (Annexes2, p. 70). Cet inconfort envers le choix d'un enchaînement gymnique comme situation de référence finale semble s'expliquer par le fait qu'un travail par cycle ne fait pas partie de son registre habituel de pratique. *« Je ne vous cache pas que je suis impatient de découvrir le résultat parce que, je ne sais pas si vous l'avez remarqué, on n'a pas l'habitude de travailler comme ça »*<sup>100</sup>

La position de Mohamed entre ses habitudes professionnelles, la logique de l'activité gymnastique et les particularités des élèves en situation de handicap mental semble influencer ses intentions pédagogiques.

---

<sup>99</sup> Au cours de la négociation des variables macro didactiques, l'ergothérapeute et la psychologue sont complètement d'accord sur le choix de l'enchaînement comme situation de référence même si elles ne nient pas les difficultés que pourrait avoir l'enseignant mais elles justifient toutes les deux leur choix par les bienfaits de ce choix sur l'élève lui-même. (Entretien de négociation avec l'équipe paramédicale, voir annexes)

<sup>100</sup> Entretien de vérification Mohamed, voir annexes 2, p. 69.

➤ **Variable de « structuration et de mise en œuvre des contenus »**

Nous remarquons un décalage au niveau de la gestion de l'hétérogénéité. Au cours de la négociation collaborative, Mohamed est d'accord sur le fait de travailler sous forme de groupes de niveaux après une évaluation au début de la séance. Cependant, au cours de l'entretien de vérification il déclare que travailler par groupe de niveaux c'est excellent mais pour gérer au mieux l'apprentissage des élèves en gymnastique, une activité qui demande beaucoup de correction et de contrôle, il opte pour le travail individuel *« l'effectif est minime, 8 disant 10 élèves, s'ils seront tous présents, travailler en groupe ce n'est pas toujours efficace. Pour bien corriger il faut travailler individuellement et surtout en gymnastique qui est une discipline qui demande beaucoup d'effort, sécurité et correction donc je pense que travailler un par un c'est mieux »* (Annexes, 2, p. 75). Il ajoute aussi l'aspect sécuritaire, il pense qu'avec les caractéristiques des élèves qui seront certainement en difficulté en leur proposant des activités inhabituelles et des situations inhabituelles, des positions inhabituelles il faut bien avoir un suivi de près pour qu'ils se sentent en confiance et en sécurité vu qu'un élève en situation de handicap mental a besoin de se sentir en sécurité pour qu'il s'engage dans une activité physique. D'ailleurs, il propose une aide de l'éducatrice du centre qui habituellement assiste dans ses séances pour une aide si nécessaire. Mohamed, dans un esprit de coopération, et d'engagement dans le projet pense que l'hétérogénéité des élèves reste une option qui doit être gérée librement par l'enseignant. Il est convaincu par la pertinence d'une pédagogie différenciée mais il est essentiel pour un enseignement individualisé en gymnastique vu les exigences de la discipline et les difficultés de contrôle et de suivi des élèves au cours d'une séance de gymnastique.

➤ **Variables processuelles**

Au cours de l'entretien de vérification, Mohamed a apporté une modification au niveau de la variable « contrôle des apprentissages ». Il maintient le fait que l'évaluation doit être contrôlée par l'enseignant en ajoutant que l'élève en situation de handicap mental a besoin d'un plan d'évaluation personnalisée, c'est-à-dire qu'il sera évalué sur son progrès personnel. Pour lui, même la situation évaluative doit être personnalisée, par exemple pour un élève qui arrive à la fin du cycle et qui ne sait pas faire encore une roulade avant, l'enseignant doit prévoir de lui mettre un plan incliné

pour lui permettre de faire son enchaînement complet même si il y'a un élément qui n'est pas encore Maîtrisé de la part de l'élève. Cette stratégie évaluative est soutenue par le fait de ne pas engager l'élève dans une situation où il se sentira en échec il ne faut pas bloquer l'élève il faut au contraire valoriser ses acquis « *il faut individualiser l'évaluation pour permettre à tous les élèves de réussir à la fin* » (Annexes, 2, p. 81). Ainsi, selon l'enseignant Mohamed l'évaluation doit être contrôlée par l'enseignant lui-même en posant des critères d'évaluation différents pour chaque élève. Il maintient le fait que l'évaluation se fait au début du cycle, à la fin de chaque séance et à la fin du cycle. L'enseignant Mohamed va encore plus loin et il ajoute d'une manière réservée la possibilité de faire participer l'élève dans l'évaluation de son camarade même « *pour la forme* ». Pour lui, cette démarche entraîne un apport psychologique et affectif positif sur l'élève.

➤ **Variable relatif au cadre et au dispositif**

Au cours de l'entretien de négociation collaborative la musique et les fiches médiatiques ont été choisies à l'unanimité comme des supports importants pour la gestion de l'enseignement et même dans la motivation et la communication avec des élèves en situation de handicap mental. La musique parce que ça rentre dans l'esprit de l'éveil du rythme et ça rend plus agréable une séance de gymnastique et les fiches médiatiques par ce que des élèves en situation de handicap mental ont une mémorisation visuelle développée et donc les fiches médiatiques les aident énormément pour se rappeler des mouvements de les représenter mentalement. Mohamed déclare que pour lui la musique et les fiches médiatiques sont des « extras » dont il pourra se passer. Pour lui la démonstration directe remplace une fiche médiatique, et il impose un rythme de travail en utilisant d'autres outils et d'autres techniques que la musique. « *Moi je suis plutôt terrain, travail physique, je préfère fournir un effort sur le terrain que de chercher des extras pour enrichir ma séance, des extras au lieu de mettre des fiches médiatiques je fais moi la démonstration* (Annexes 2, p. 48) ». Concernant la musique, elle pourrait avoir un effet positif sur la motivation et l'apprentissage du rythme mais il peut la compenser par d'autres outils et d'autres méthodes. Par ailleurs, il ajoute clairement que dans la salle de gymnastique ne dispose pas de matériel de musique et ça ne lui pose pas problème du tout. « *Il faut dire quand même la vérité, vous voyez ce qu'on a comme matériel, on a pas de chaîne*

*pour la musique, on a pas de miroir, enfin on avait un miroir, mais plus maintenant, j'ai parlé à la directrice plusieurs fois mais jusqu'à nos jours je n'ai pas eu de réponses. Donc, la musique ou autres extras pour moi, euuuuuh, le plus je le fais avec mes propres moyens sur le terrain, je ne cherche pas ailleurs ».* Mohamed semble au départ convaincu par l'importance des supports musique et fiches médiatiques dans une séance de gymnastique destinée aux élèves en situation de handicap mental mais les contraintes matérielles dans le centre l'obligent à changer ses choix et ses intentions didactiques. Nous pointons ici certaines contraintes externes institutionnelles de nature à influencer les pratiques enseignantes spécialisées.

En conclusion nous parvenons au terme des entretiens de négociation et de vérification à tracer la « trame décisionnelle » de Mohamed avant le début de cycle de gymnastique. Sous l'effet de son « déjà là » et de la singularité du contexte dans lequel il évolue, le scénario initial co- construit semble subir quelques modifications. La plus remarquable semble affecter la variable « situation de référence » et celle de la gestion de l'hétérogénéité des élèves en gymnastique. La plupart des options du scénario sont maintenues par Mohamed. Ces options semblent ne poser aucun problème à l'enseignant peut-être en raison de son habitus professionnel alors que d'autres lui sont plus étrangères. Ceci démontre *a priori* une volonté de s'engager et de coopérer dans notre projet. En approfondissant le discours de l'enseignant nous pensons que cette volonté de coopérer est en lien avec le désir de cet enseignant de prendre des risques, de découvrir une stratégie d'enseignement spécialisé élaborée. L'extrait suivant en témoigne : *« de toute les manières je suis très content et même très impatient de participer dans ce projet, parce que c'est la première fois que j'arrive à entrer dans des détails comme ça même si il y'a des choses que je fais habituellement je sens que ça me permettra d'être plus organisé dans ma façon de faire, ma façon de concevoir une séance. Merci en tout cas, il ne faut pas oublier qu'ici on fait tout comme ça librement, aucun programme, aucune formation, enfin vous le savez ça, et ça me fait vraiment mal au cœur »* (Annexes 2, p. 70)

Le tableau ci-dessous résume la trame décisionnelle de Mohamed par rapport aux variables retenues dans le script didactique co-construit

Tableau 10: Trame décisionnelle de Mohamed

VARIABLES	ID	NEG	REMARQUES EVENTUELLES
(V0)	VARIABLES MACRO DIDACTIQUES		
V0.1	1	1	Point d'achoppement
V0.2	1	1	RAS
V0.3	1	1	RAS
V0.4	1	1	RAS
Total (V0)	4	4	L'inconfort de l'enseignant Mohamed vis-à-vis de la situation de référence retenue.
(V1)	VARIABLES MICRO DIDACTIQUES		
(V1.0)	Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus		
V1.1	1	1	(alterner travail par ateliers et groupes de niveaux et travail individualisé)
(V2)	Variables processuelles		
V2.2	1	1	RAS
V2.3	1	1	Point d'achoppement
V2.4	1	1	RAS
V2.5	1	1	Maintenue avec une modification : évaluation personnalisée et individualisée
(V3)	Variables relatives au cadre et au dispositif		
V3.6	1	1	RAS
V3.7	1	1	RAS
V3.8	1	1	Point d'achoppement (les conditions matérielles actuelles du centre ne le permettent pas)
Total (V1)	8	8	
Total (V0) et (V1)	14	14	

### III.2 TRAME DECISIONNELLE DE SEIF

Comme nous l'avons fait pour Mohamed nous présentons le tableau qui suit pour synthétiser le rapprochement des données relatives au « déjà-là décisionnel » de Seif avec certaines options de l'ingénierie. Ce rapprochement met en évidence une relative **continuité** et un certain **décalage** avec les options initiales du script. Sa lecture nous conduit à émettre des hypothèses sur les points d'achoppement prévisibles dans la mise œuvre de l'ingénierie.

**Tableau 11 : Distance entre les options de l'ingénierie et le « déjà-là décisionnel » de l'enseignant Seif**

CONTINUITÉ	DECALAGE
<ul style="list-style-type: none"> <li>-La nature des situations proposées (situations facilitantes de progression)</li> <li>-Varier les espaces didactiques</li> <li>-Savoir gérer l'évaluation continue en donnant des consignes claires et simples</li> <li>-L'importance des stratégies motivationnelles</li> <li>-Animer les séances de gymnastique</li> <li>-Utiliser des situations de guidance totale vers la réussite</li> <li>-La notion de repères visuels surtout (un élève en situation de handicap mental à besoin de repères)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le choix de l'activité gymnastique est très risqué</li> <li>- Objectif : amener les élèves à apprendre quelques éléments gymniques de base.</li> <li>- Insistance sur le travail individuel</li> <li>- Création de routines dans le travail</li> </ul>

Seif semble être en décalage avec l'objectif final retenu dans l'ingénierie négociée. Pour lui déjà choisir l'activité gymnastique c'est trop risqué vu la consistance de l'activité par rapport à la période réservée au cycle. Par ailleurs, par peut être par manque d'expérience dans l'enseignement de cette activité comme il le dit, il déclare que son objectif finale c'est de faire apprendre aux élèves des éléments gymniques variés alors que l'objectif retenu c'est d'inciter les élèves à mémoriser un enchainement qui se compose de différents éléments gymniques avec des éléments chorégraphiques de liaison. Le deuxième point de décalage important à soulever c'est le choix réclamé par l'enseignant du travail individualisé comme procédure unique dans son travail, il pense que le contexte dans lequel il enseigne oblige et éventuellement pour assurer la sécurité des élèves pour lui un objectif essentiel. Le dernier point de décalage concerne la stratégie et la méthode que l'enseignant privilégie pour maintenir la motivation des élèves. Seif pense qu'il faut créer une certaine routine dans le travail, comme par exemple garder les mêmes formes d'organisation. Cela aide l'élève à se sentir à l'aise et à maîtriser plus facilement par le biais de la répétition les situations proposées. Ceci est en décalage avec ce qui a été retenue dans l'ingénierie.

L'entretien de vérification s'est déroulé environ deux semaines après l'envoi du scénario didactique une semaine avant la première leçon du cycle. Le protocole de cet entretien dirigé est identique pour les quatre enseignants. Nous en donnons les éléments les plus significatifs.

➤ **La variable « situation de référence spécifiée »**

Seif semble être en conformité totale avec les options retenues dans l'ingénierie. La seule option qui lui pose problème concerne la situation de référence spécifiée qui se résume dans le choix des éléments gymniques faisant partie des familles gymniques des rotations, des renversements et des sauts. Il pense que faire apprendre à des élèves en situation de handicap mental une variété d'éléments gymniques sous forme de mini enchaînement est déjà très difficile dans le contexte de l'enseignement ordinaire, alors que dire dans l'enseignement spécialisé : *« c'est trop demandé, je dirai que c'est trop demandé dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Que dire dans notre cadre, où ni les élèves ni les enseignants ont l'habitude d'avoir ce genre de projet à court terme, vous savez qu'on ne fonctionne même pas par cycle dans le centre, on travaille au jour le jour »* (Annexes 2, p. 75)

Dans son discours Seif essaye de nous faire comprendre que ce qui a été négocié et retenu dans le script didactique ne va pas de pair avec les habitudes de travail dans le centre. Il fait preuve d'une certaine hésitation et d'un inconfort vis-à-vis du choix de la discipline gymnastique adaptée *« la vérité, la discipline gymnastique, je ne sais pas comment le dire mais c'est très compliqué pour moi »* (Annexes 2, p. 73). Sans doute que ce rapport à la gymnastique en même temps que le décalage entre ce qu'il fait au centre et ce qui est proposé dans le projet le laisse dans une position d'incertitude et d'inconfort vis-à-vis de la situation de référence maintenue. Toutefois, il nous dit : *« je sais que vais apprendre beaucoup de choses en participant avec vous dans ce projet »*. Ainsi, Seif se dégage complètement de sa position d'enseignant supposé savoir. D'ailleurs, cette conformité presque totale avec les modalités retenues dans l'ingénierie nous cache peut être implicitement un impossible à supporter de notre enseignant associé. Quelle influence cette position aura-t-elle sur sa pratique réelle ?



➤ *La variable de « structuration et de la mise en œuvre des contenus »*

En négociant la variable gestion de l'hétérogénéité au cours de la réunion de négociation collaborative, Seif était partant pour le travail par groupes de niveaux avec 8 ou de 10 élèves en situation de handicap mental et tous différents réunis dans une même classe suite à une évaluation faite par les responsables du centre. Cependant, en avançant dans l'entretien de vérification, Seif répond d'une manière catégorique que lui il ne changera pas sa manière de gérer la différence dans sa classe. Il procédera à un travail et un suivi individualisé des élèves. *« Alors là pour moi je fonctionne par un travail individuel, passage individuel, un à un, ce qui m'importe le plus c'est leur sécurité en premier lieu, ensuite ça me permet de les suivre et de les contrôler d'une manière plus simple. Ensuite, des élèves difficilement contrôlable dans une séance de gymnastique alors là, pour moi c'est clair le travail individuel c'est plus sûr ».*

Donc, Seif paraît très mal à l'aise déjà d'avoir des élèves différents dans une même classe, en plus de la gestion de cette différence dans une séance de gymnastique où tout est compliqué pour lui pour ne pas dire confus. Cette modification de la variable gestion de l'hétérogénéité semble satisfaire Seif. Peut-être est-ce la meilleure solution pour apaiser une tension et un tiraillement interne entre le comment il doit faire et le comment il veut et peut faire ? Il nous livre : *« Pour moi je suis convaincu par le travail individuel. Lors de la réunion vous avez parlé du fait de former des groupes homogènes pour créer une certaine motivation intergroupe mais ce n'est pas faisable pour moi parce qu'à vrai dire l'effectif est minime, 8 disant 10 élèves, s'ils seront tous présents, travailler en groupe ce n'est pas toujours efficace ».*

En conclusion, nous remarquons que Seif est *a priori* en conformité totale avec les modalités retenues du script avec une modification mineure de la variable gestion de l'hétérogénéité et une incertitude vis-à-vis du choix de la situation de référence spécifiée. Cette conformité montre-t-elle une compréhension et une adhésion totale avec toutes les options du script ou cache-t-elle d'autres manières de voir internes au sujet enseignant ?<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Au cours des entretiens l'enseignant Seif parle peu et ne commente pas beaucoup ses idées, il est un peu distant et ne dit que ce qu'il faut dire. Ce n'était pas toujours facile de comprendre ce qu'il veut transmettre comme idée, et en prenant la position du chercheur c'était un peu difficile de poser la bonne question et relancer quelquefois sans pour autant le contraindre.

Tableau 12 : Trame décisionnelle de Seif

VARIABLES	ID	NEG	REMARQUES EVENTUELLES
(V0)	<b>VARIABLES MACRO DIDACTIQUES</b>		
V0.1	1	1	RAS
V0.2	1	1	RAS
V0.3	1	1	RAS
V0.4	1	1	Point d'achoppement.
Total V0	4	4	L'enseignant Seif est dans l'incertitude de réussir à faire apprendre à ses élèves plusieurs éléments gymniques des familles des rotations, renversements et sauts en un cycle de 6 séances.
(V1)	<b>VARIABLES MICRO DIDACTIQUES</b>		
(V1.0)	<b>Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus</b>		
V1.1	1	1	Modification : travail individualisé et suivi individuel
(V2)	<b>Variables processuelles</b>		
V2.2	1	1	RAS
V2.3	1	1	RAS
V2.4	1	1	RAS
V2.5	1	1	RAS
(V3)	<b>Variables relatives au cadre et au dispositif</b>		
V3.6	1	1	RAS
V3.7	1	1	RAS
V3.8	1	1	RAS
Total (V1)	8	8	
Total (V0) et (V1)	14	14	La modification majeure concerne la gestion de l'hétérogénéité des élèves en situation de handicap mental

### III.3 TRAME DECISIONNELLE DE MOHSEN

Le tableau qui suit résume le rapprochement des données relatives au « déjà-là décisionnel » de Mohsen avec certaines options de l'ingénierie. Ce rapprochement met en évidence une relative **continuité** et un certain **décalage**, que nous avons jugé acceptable et nous conduit à émettre des hypothèses sur les points d'achoppement prévisibles.

Tableau 13 : Décalage entre les options de l'ingénierie et le « déjà-là décisionnel » de l'enseignant Mohsen

CONTINUITÉ	DECALAGE
-Le choix des situations de référence -La nature des situations proposées -Le registre communicationnel (langage simple, consignes claires et concises) -La nature des situations d'apprentissage	-Gestion de l'hétérogénéité -La motivation d'un élève en situation de handicap mental en gymnastique n'est pas du tout évidente - Registre langagier spécifique à la gymnastique

Mohsen paraît très rigoureux vis-à-vis de l'enseignement de l'activité gymnastique. Il pense que se lancer dans un tel projet ne veut pas dire déformer l'activité il faut au contraire utiliser un langage spécifique à la gymnastique pourquoi pas. Le premier point de décalage concerne la gestion de l'hétérogénéité. Contrairement à ce qui a été retenu dans l'ingénierie, il pense que le travail par groupes est essentiel parce que ça crée une certaine motivation intrinsèque entre les élèves. Le deuxième point de décalage concerne la difficulté de motiver un élève dans une séance de gymnastique vu que c'est une « *activité de rigueur* » qui exige « *l'exécution parfaite des éléments* ». Pour lui, la motivation et le maintien de la motivation en maintenant l'exigence du parfait ne sont pas toujours évidentes quand il s'agit d'enseigner à des élèves présentant des difficultés intellectuelles. A ce stade de l'analyse, Mohsen paraît très attentif en même temps aux caractéristiques et particularités de ses élèves ainsi qu'aux exigences de la discipline enseignée. L'épreuve apportera des éléments de réponses sur les remarques soulevées *a priori* sur le déjà là décisionnel de Mohsen.

Plusieurs niveaux d'intégration des options de l'ingénierie sont perceptibles dans le discours de l'enseignant. Certaines options semblent bien intégrées soit parce qu'elles font partie de l'habitus professionnel de l'enseignant soit parce qu'elles n'entrent pas en conflit avec ses pratiques usuelles. D'autres options seront alimentées par quelques variations que l'enseignant expose et argumente.

➤ **Modification au niveau de la variable « gestion de l'hétérogénéité »**

La seule modification de la trame de Mohsen paraît au niveau de la variable « gestion de l'hétérogénéité ». Il pense qu'à ce niveau il faut travailler par groupes et sous forme d'ateliers ; il pense aussi que dans une classe hétérogène il faut mettre en valeur cette hétérogénéité, parce que ça crée une certaine motivation entre les élèves et un certain dynamisme dans la classe. *« Il faut signaler que dans notre contexte de travail la sécurité des élèves passent avant tout l'élève ne doit sentir un vide parce que le vide crée les comportements déviant des élèves et ne laisse pas ces derniers s'engager à fond dans le travail tant sur le plan cognitif et affectif que sur le plan physique. En plus à mon avis travailler par groupes et sous forme d'ateliers ça motive les élèves et anime la séance »*. Entre autre Mohsen n'écarte pas tout à fait le fait de procéder par un travail individuel s'il le faut. Il déclare que des fois l'exercice demandé nécessite plus d'aide et de sécurité et que l'élève lui-même a besoin d'un suivi individuel prenant en compte son niveau de compréhension et d'engagement dans l'exercice. *« Oui c'est ça mais ça m'arrive aussi de travailler par individualisation même si c'est une stratégie qui ne développe pas le temps d'activité de l'élève, vu les temps d'arrêt, un qui travaille et les autres qui attendent. Personnellement je suis contre ça l'élève doit bouger au maximum mais bon différencier, individualiser, ça dépend de l'enseignant et ça dépend surtout de l'exercice ou de la tâche demandée »*.

➤ **La variable « motivation et entretien de la motivation »**

Mohsen est tout à fait d'accord que pour motiver les élèves en situation de handicap mental à s'engager dans une séance de gymnastique. Cela passe pour lui par le choix des situations faisables pour ne pas confronter les élèves à des situations d'échec et de peur de non accomplissement. En même temps, l'aspect motivationnel lui pose problème : *« bon pour être clair la motivation dans une séance de gymnastique est un peu difficile. Pourquoi ? Parce qu'en gymnastique, l'élève va se trouver dans des postures différentes et inhabituelles de ce qu'il faisait habituellement et donc le handicapé mental vu ses limitations intellectuelles peut ne pas s'engager facilement dans une activité gymnique et l'enseignant ne doit pas faciliter les situations demandées au point où il déforme la logique de l'activité qui est une activité de prise de risque... »*. Nous comprenons que l'enseignant est entre l'exigence d'engager l'élève qui présente des difficultés d'appréciation des tâches demandées et

en même temps l'exigence de la discipline gymnastique qui demande de la rigueur, du courage et de la prise de risque. Quelle position prendra Mohsen entre les contraintes de l'élève, celui autour duquel gravite toutes les interventions, les stratégies d'intervention et les contraintes de l'activité enseignée qui se caractérise par une logique interne et qui ne peut échapper à une transposition didactique ?

➤ **La variable « registre de communication »**

Toujours avec cette tendance de mettre en vue l'élève en difficulté et en même temps les exigences de la discipline enseignée, Mohsen est tout à fait d'accord avec l'option retenue au niveau du registre de communication. Il rajoute même une option pour lui très importante relative au développement cognitif de l'élève handicapé qui avec ses limitations intellectuelles doit engager selon lui l'enseignant à faire un effort de terminologie : *« à mon avis on doit utiliser la terminologie propre à la gymnastique, les élèves ont besoin de ça. Il faut dire que c'est une roulade et inciter les élèves répéter ce terme. Communiquer avec des élèves handicapés ce n'est pas toujours évident mais ce n'est pas impossible non plus. Les élèves handicapés surtout en gymnastique ont besoin d'un langage clair et simple, ça ne veut pas dire s'éloigner de la terminologie par exemple des éléments gymniques, au contraire avec beaucoup de patience et d'intelligence l'enseignant peut engager ses élèves dans l'apprentissage, il faut à mon avis donner la possibilité aux élèves de parler, de communiquer de dire roulade quand il s'agit d'une roulade par exemple ou d'une planche quand il s'agit d'une planche, voilà ».*

Tableau 14 : Récapitulatif de la trame décisionnelle Mohsen

VARIABLES	ID	NEG	REMARQUES EVENTUELLES
(V0)	<b>VARIABLES MACRO DIDACTIQUES</b>		
V0.1	1	1	RAS
V0.2	1	1	RAS
V0.3	1	1	RAS
V0.4	1	1	RAS
Total V0	4	4	
(V1)	<b>VARIABLES MICRO DIDACTIQUES</b>		
(V1.0)	<b>Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus</b>		
V1.1	1	1	<b>Modification : Travail sous forme d'ateliers différenciation de niveaux/ Travail par groupe de niveaux</b>
(V2)	<b>Variables processuelles</b>		
V2.2	1	1	<b>Point d'achoppement/ La motivation en gymnastique une discipline de rigueur ce n'est pas évident.</b>
V2.3	1	1	RAS
V2.4	1	1	<b>Il ajoute l'importance d'utiliser la terminologie propre à l'activité gymnastique.</b>
V2.5	1	1	RAS
(V3)	<b>Variables relatives au cadre et au dispositif</b>		
V3.6	1	1	RAS
V3.7	1	1	RAS
V3.8	1	1	RAS
Total (V1)	8	8	
Total (V0) et (V1)	14	14	<b>La modification la plus pertinente concerne la variable gestion de l'hétérogénéité. Mohsen préfère travailler sous forme de groupes de niveaux que le travail individualisé.</b>

### III.4 TRAME DECISIONNELLE DE RAMZI

Comme nous l'avons fait pour les trois autres enseignants collaborateurs le tableau qui suit synthétise le rapprochement des données relatives au « déjà-là décisionnel » de l'enseignant Ramzi avec certaines options de l'ingénierie. Ce rapprochement met en évidence une relative **continuité** et un certain **décalage** avec les options initiales du script. Sa lecture nous conduit à émettre des hypothèses sur les points d'achoppement prévisibles dans la mise œuvre de l'ingénierie et repérer des tensions au cœur du déjà-là du sujet enseignant.

**Tableau 15 : Distance entre les options de l'ingénierie et le « déjà-là décisionnel » de Ramzi**

CONFORMITE	DECALAGE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La notion de motivation est fondamentale pour des élèves en situation de handicap mental</li> <li>- La notion de mémorisation, de répétition et de démonstration (repères visuels) est essentielle pour l'enseignement de la gymnastique</li> <li>- l'importance des consignes régulières et visées</li> <li>- L'importance de la variété de l'espace didactique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le temps réservé au cycle d'apprentissage de la gymnastique est trop court.</li> <li>-La situation de référence spécifiée est à revoir vu les capacités intellectuelles et physiques des élèves</li> <li>-La nature des situations d'apprentissage.</li> </ul>

A partir de l'entretien de vérification, Ramzi ne déclare aucun changement au niveau des variables, il semble en conformité avec les options de l'ingénierie. Cependant, bien qu'il ne déclare pas de changement, il pose le problème du choix de la situation de référence spécifiée, ainsi que la durée du cycle de six séances. Pour lui choisir un élément gymnique de la famille des renversement est un peu délicat vu que pour lui les renversements c'est « *amener les élèves à se mettre en position inhabituelle avec une coordination et un changement des appuis, c'est-à-dire un élément qui rassemble toutes ces informations, et pouvoir les transmettre à un élève qui arrive difficilement à suivre la logique des choses , je trouve que c'est trop demandé dans une ou deux séances* ». il ajoute donc qu' à part ce choix qui lui pose problème la durée du cycle de gymnastique limitée à 6 séances peut contraindre l'enseignant dans la programmation à court terme des séances et des contenus proposées dans chaque séance : « *bon, on s'est mis d'accord sur six séances à base d'une heure, bon c'est clair mais on verra la gymnastique et six séances c'est limite, limite, mais bon, on verra* ».

Nous signalons qu'au début de l'entretien, Ramzi déclare qu'un travail par cycle pour lui c'est un bon choix parce que pour lui ça assure une certaine continuité dans le cheminement didactique de l'enseignant. En même temps, cela crée une certaine logique dans la mise en œuvre des objectifs d'une séance à une autre d'autant que la liberté absolue laissée aux enseignants spécialisés dans les institutions peut être une contrainte pour leurs pratiques. Il déclare : « *c'est excellent de travailler par cycle*

*même si ce n'est pas dans nos habitudes de travailler par cycle, vous le savez je suppose, et donc peut être ça va nous aider à travailler d'une manière logique et claire, le cycle organisera certainement notre travail. Personnellement je vois que le cycle permet d'assurer une certaine continuité dans notre travail et surtout ça nous permettra d'avoir des objectifs bien définis vous savez aussi que nous habituellement on n'a pas de programme et donc c'est l'enseignant qui organise son travail comme il le voit. On est libre quoi de faire ce qu'on veut et ce qu'on peut, vous voyez... ? »*

En avançant encore dans l'entretien, nous remarquons que Ramzi est convaincu par ce qui a été négocié et retenu dans l'ingénierie mais quelque part dans son discours il cède toujours la place à une vision encore plus personnelle de sa pratique. En effet, au niveau de la variable « **motivation et entretien de la motivation** », il déclare avoir une stratégie motivationnelle très différente des autres enseignants dans le centre. Il l'a adoptée parce que ça marche pour lui et que les élèves ainsi que les parents en sont satisfaits. L'enseignant Ramzi est convaincu par tout ce qui a été avancé au niveau des variables de l'ingénierie et ne peut s'empêcher de donner sa position personnelle<sup>102</sup>, son « je professionnel » si on emprunte le terme à Jourdan (2007) au cœur de sa pratique spécialisée. Il dit : « *Bon, pour ma part on me dit que je suis un peu spécial avec mes élèves, je suis très dur avec eux, je suis très exigeant, très strict, et malgré ça mes élèves me respectent, ils sont toujours présents, ils font un effort, ils m'aiment bien, je pense. Peut-être parce que je les traite différemment, dans le centre, il y'a quand même un peu de comment dirai-je euuuuh, de laisser aller non, mais ils sont très souples avec moi non, tout doit marcher comme je veux. Et donc je n'ai jamais eu de problème avec eux, ils viennent dans ma séance pour travailler, et ils sont très motivés, bon comment je fais ? Je ne sais pas ? En tout cas ça marche* ».

Ensuite, toujours en avançant dans le discours sur les variables processuelle, nous remarquons qu'au niveau de chaque variable il pose une fixation très remarquable sur le couple **démonstration- répétition**, pour lui la démonstration ensuite la répétition sont essentielles pour la variable motivation, la variable communication ainsi que la variable évaluation et contrôle des apprentissages. La

---

<sup>102</sup> Dans son discours l'enseignant Ramzi commence par exposer sa position par rapport aux variables questionnées après il n'oublie pas de déclarer son accord parfait avec ce qui a été retenue dans l'ingénierie.



position de force et le tiraillement entre la liberté des programmes dans le contexte de l'enseignement spécialisé et l'adoption d'un habitus professionnel assez particulier avec les contraintes de l'ingénierie aurait-elle une influence sur la pratique de Ramzi ? Qu'en sera-t-il entre contrainte et liberté ? Nous vérifierons dans l'épreuve si cette position de continuité nourrie par la mise en valeur d'une pratique très personnelle a une influence sur les choix didactiques et pédagogiques de Ramzi ?

**Tableau 16 : Récapitulatif de la trame décisionnelle de Ramzi**

VARIABLES	ID	NEG	REMARQUES EVENTUELLES
(V0)	<b>VARIABLES MACRO DIDACTIQUES</b>		
V0.1	1	1	RAS
V0.2	1	1	Point d'achoppement. Cycle de six séances c'est trop peu pour aboutir aux objectifs de départ
V0.3	1	1	RAS
V0.4	1	1	Point d'achoppement : Le choix de la famille des renversements c'est un peu délicat pour lui/ beaucoup d'informations/ changement d'appuis/ position inhabituelle.
Total V0	4	4	Inconfort vis à vis choix des éléments appartenant à la famille des renversements vu le temps disponible pour le cycle de gymnastique
(V1)	<b>VARIABLES MICRO DIDACTIQUES</b>		
(V1.0)	<b>Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus</b>		
V1.1	1	1	RAS
(V2)	<b>Variables processuelles</b>		
V2.2	1	1	Il déclare avoir une façon très personnelle pour motiver ses élèves
V2.3	1	1	RAS il insiste sur l'importance de la répétition, la démonstration et la verbalisation pour nourrir la guidance vers la réussite
V2.4	1	1	Conformité avec la variable retenue / une insistance remarquable sur la communication gestuelle (par démonstration) <sup>103</sup>
V2.5	1	1	RAS
(V3)	<b>Variables relatives au cadre et au dispositif</b>		
V3.6	1	1	RAS
V3.7	1	1	RAS
V3.8	1	1	RAS
Total (V1)	8	8	
Total (V0) et (V1)	14	14	la démonstration, la répétition et la verbalisation avec des situations d'apprentissage essentiellement guidées, des variables qui priment dans l'enseignement de Ramzi

<sup>103</sup> Le terme démonstration un terme très répété et très utilisé dans le discours de Ramzi

## IV SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Bien que la singularité du contexte, des personnes et des événements ne nous autorise pas la comparaison, nous vaudrions dans ce paragraphe rapprocher les trames décisionnelles de nos quatre enseignants associés afin d'en dégager certaines similitudes et différences. Ce rapprochement<sup>104</sup> peut nous aider à élaborer des énoncés hypothétiques relatifs à l'influence de leur rapport au handicap, à l'institution, à l'épreuve et à l'activité gymnastique adaptée sur leurs pratiques en situation didactique. Ces énoncés clôtureront le premier temps de la méthodologie didactique clinique relatif au déjà-là.

### ➤ Rapprochement des variables de structuration et d'organisation de contenus

Nous présentons dans ce tableau la variabilité interindividuelle des trames décisionnelles des quatre enseignants par rapport à la variable de structuration et d'organisation de contenus. Cette variable consiste au choix de la situation de référence initiale (V01) et spécifiée (V04), les contenus (V02) et la structure des leçons (V03) de gymnastique.

**Tableau 17 : Rapprochement des variables de structuration et d'organisation de contenus**

Variable (V0)	Mohamed	Seif	Mohsen	Ramzi	REMARQUES
V0.1	Pt Achop <sup>105</sup>	Pt Achop	RAS	RAS	<b>Inconfort vis-à-vis du choix de la situation de référence initiale</b>
V0.2	RAS	RAS	RAS	Pt Achop	
V0.3	RAS	RAS	RAS	RAS	
V0.4	RAS	Pt Achop	RAS	Pt Achop	

Nous remarquons de cette catégorie que la seule variable qui met les enseignants en position d'inconfort est le choix de la situation de référence initiale et spécifiée négociée et retenue dans l'ingénierie. Cet inconfort pourrait s'expliquer par le

<sup>104</sup> Le rapprochement sera fait selon chaque variable retenue et négociée avec les enseignants collaborateurs

<sup>105</sup> Point d'achoppement

fait que les enseignants collaborateurs pensent à l'unanimité que la discipline gymnastique est une discipline difficile à gérer d'autant plus dans des classes spécialisées. C'est aussi pour eux une discipline qui de par sa richesse est très difficile « condenser » en un cycle de 6 séances. Cet inconfort pourrait se comprendre aussi par le fait que les quatre enseignants n'ont pas l'habitude de faire de la gymnastique avec leurs élèves et de travailler sous forme de cycle. Ces options sont donc éloignées de leur habitus professionnel. Ceci pourrait s'expliquer aussi par le rapport à la gymnastique et au savoir des enseignants qui ne sont pas spécialistes en gymnastique. Il faut mentionner que les quatre enseignants bien que c'est une première pour eux ils étaient quand même très demandeurs et très engagés dans le projet parce que eux même déclarent qu'ils sont en train de mettre en œuvre des pratiques routinières dans leurs institutions. Ils ont conscience que ces pratiques ne leur permettent pas de progresser et de s'épanouir dans leur travail à la fois délicat et particulier. **Qu'en sera-t-il des pratiques effectives au temps de l'épreuve ?**

➤ **Rapprochement des variables processuelles**

Le tableau qui suit synthétise le rapprochement des variables processuelles. Les variables processuelles concernent essentiellement la prise en compte et la gestion de l'hétérogénéité (V1.1) des élèves en situation de handicap mental, la motivation et l'entretien de la motivation (V2.2) de ces derniers, la nature des situations d'apprentissage (V2.3) les plus efficaces ainsi que le registre communicationnel (V2.4) adéquat pour la communication et la compréhension des élèves concernés sans oublier aussi leur évaluation (V2.5).

**Tableau 18 : Rapprochement des variables processuelles**

<b>Variabes (V2)</b>	<b>Mohamed</b>	<b>Seif</b>	<b>Mohsen</b>	<b>Ramzi</b>	<b>REMARQUES</b>
<b>V1.1</b>	Modif	Modif	Modifi	RAS	<b>La majorité des enseignants semblent en réticence par rapport à la variable gestion de l'hétérogénéité des élèves en situation de handicap mental</b>
<b>V2.2</b>	RAS	RAS	Difficulté	Motivation personnelle et particulière	
<b>V2.3</b>	Pt achop	RAS	RAS	Insistance sur la verbalisation	
<b>V2.4</b>	RAS	RAS	Langage spécifique	La démonstration	
<b>V2.5</b>	Modif	RAS	RAS	RAS	

La variable qui semble perturber le plus les enseignants collaborateurs est la variable gestion de l'hétérogénéité des élèves. Ceci pourrait s'expliquer par la particularité du contexte transmissif et de la nature des différences qui pourraient exister dans une même classe. Généralement ces enseignants optent pour l'individualisation de leur enseignement bien qu'ils soient tous conscients de l'importance du travail par groupes de niveaux. En revenant sur le discours des enseignants, ceci pourrait s'expliquer par difficulté éprouvée de gérer la sécurité des élèves et celle de gérer leur apprentissage vu leurs potentiels intellectuels.

Ramzi (E4) semble développer des habitudes professionnelles très particulières avec ces élèves. Il est convaincu que chaque enseignant de par son expérience doit avoir des stratégies personnelles et propres à lui. Par rapport aux variables processuelles, l'enseignant donne une grande importance à la variable registre de communication et la variable nature des situations d'apprentissage, la motivation pour lui reste personnelle à l'enseignant : *« j'ai ma façon de faire pour motiver mes élèves, parce que je les connais tous et je les motive chacun selon leurs besoins et selon leurs attentes »*.

Par ailleurs, Mohsen (E3) s'engage parfaitement avec ce qui a été retenu dans l'ingénierie sauf qu'au niveau de la variable registre de communication, il ajoute l'importance de spécifier quelque fois le langage technique utilisé dans les séances de gymnastique parce que ça fait partie du développement du domaine cognitif des élèves même s'ils sont en situation de déficience intellectuelle. D'ailleurs cette recherche d'adéquation entre l'enseignement de la gymnastique d'une part et la nature des élèves concernés d'autre part semble préoccuper Mohsen pour qui motiver les élèves pour apprendre la gymnastique ne doit pas déformer l'activité gymnique. Il pense qu'un enseignant d'EPS doit avant tout préserver quelque part le contenu et la spécificité de la discipline qu'il enseigne.

En revanche, Seif qui de nature plutôt réservée semble très convaincu par le travail individualisé (variable V1.1 modifiée), pour lui le plus important c'est la sécurité des élèves. Cette conviction n'a pas été déclarée au cours de la première négociation collaborative, elle a été déclarée au cours de l'entretien de vérification.

Pour conclure, ces rapprochements faits par rapport aux variables processuelles nous montrent une certaine différence dans les déjà-là des enseignants associés. L'épreuve nous permettra de révéler comment ces différences s'expriment et évoluent à travail les pratiques effectives.

➤ **Rapprochement des variables relatives au cadre et au dispositif**

Le tableau qui suit présente la variabilité interindividuelle des trames décisionnelles relatives aux variables cadre et dispositif concernent essentiellement l'espace didactique (V3.6), la variable durée des apprentissages (V3.7) et la variable supports et médias (V3.8). Nous cherchons à faire les rapprochements entre les trames décisionnelles des enseignants associés à notre recherche pour nourrir nos analyses à priori et pour dégager nos énoncées hypothétiques.

La variable qui semble déranger le plus les enseignants collaborateurs est la variable gestion de l'hétérogénéité des élèves. Ceci pourrait s'expliquer par la particularité du contexte transmissif et de la nature des différences qui pourraient exister dans une même classe. Donc les enseignants optent généralement comme ils le disent pour l'individualisation de leur enseignement bien qu'ils sont à l'unanimité conscients de l'importance du travail par groupes de niveaux. Ceci peut s'expliquer toujours en revenant aux discours des enseignants à la difficulté de gérer la sécurité des élèves ensuite la difficulté de gérer leur apprentissage vu les difficultés intellectuelles de ces élèves.

L'enseignant Ramzi (E4) semble développer des habitudes professionnelles très particulières avec ces élèves. Il est convaincu que chaque enseignant de par son expérience doit avoir des stratégies personnelles et propres à lui. Par rapport aux variables processuelles, l'enseignant donne une grande importance à la variable registre de communication et la variable nature des situations d'apprentissage, la motivation pour lui reste personnelle à l'enseignant « *j'ai ma façon de faire pour motiver mes élèves, parce que je les connais tous et je les motive chacun selon leurs besoins et selon leurs attentes* ».

Par ailleurs, l'enseignant Mohsen (E3) s'engage parfaitement avec ce qui a été retenue dans l'ingénierie sauf qu'au niveau de la variable registre de communication, il ajoute l'importance de spécifier quelque fois le langage (langage spécifique) utilisé

dans les séances de gymnastique parce que ça fait partie du développement du domaine cognitif des élèves même s'ils sont en situation de déficience intellectuelle. D'ailleurs cette recherche d'un équilibre entre l'enseignement de la gymnastique d'une part et la nature des élèves concernés d'autre part semble déranger Mohsen qui pour lui enseigner et motiver les élèves pour apprendre la gymnastique ne doit pas non plus déformer l'activité gymnique ; il pense qu'un enseignant d'EPS doit avant tout préserver quelque part le contenu et la spécificité de la discipline qu'il enseigne.

En revanche, Seif qui de nature plutôt réservée semble très convaincu par le travail individualisé (variable V1.1 modifiée), pour lui le plus important c'est la sécurité des élèves. Cette conviction n'a pas été déclarée au cours de la première négociation collaborative, elle a été déclarée au cours de l'entretien de vérification.

Pour conclure, ces rapprochements faits par rapport aux variables processuelles nous montrent une certaine différence dans les déjà-là des enseignants associés. L'épreuve nous permettra de révéler comment ces différences s'expriment et évoluent à travail les pratiques effectives.

Pour conclure, ces rapprochements faits par rapport aux variables processuelles nous montre une certaine différence à priori entre les enseignants associés. L'épreuve nous permettra de suivre et de comprendre ces différences si elles persistent au cours de l'interaction.

➤ **Rapprochement des variables relatives au cadre et au dispositif**

Le tableau qui suit présente la variabilité interindividuelle des trames décisionnelles relatives aux variables cadre et dispositif concernent essentiellement l'espace didactique (V3.6), la variable durée des apprentissages (3.7) et la variable supports et médias (V3.8). Nous cherchons à faire les rapprochements entre les trames décisionnelles des enseignants associés à notre recherche pour nourrir nos analyses *a priori* et pour dégager nos énoncées hypothétiques.

**Tableau 19 : Rapprochement des variables relatives au cadre et au dispositif**

<b>Variables (V3)</b>	<b>Mohamed</b>	<b>Seif</b>	<b>Mohsen</b>	<b>Ramzi</b>	<b>REMARQUES</b>
<b>V3.6</b>	RAS/ Problème matériels	RAS	RAS	RAS	Pas de modifications à ce niveau de variable. Juste des commentaires concernant le matériel et les lieux de travail réservé aux enseignants spécialisés <sup>106</sup>
<b>V3.7</b>	RAS	RAS	RAS	RAS	
<b>V3.8</b>	Manque matériels	RAS	RAS	RAS	

Tout au long de notre analyse, nous avons souligné l'importance de l'aménagement matériel des tâches d'apprentissage en EPS et particulièrement en gymnastique. Par ailleurs, la modalité didactique qui en découle est très dépendante des ressources contextuelles locales. Les enseignants collaborateurs ont tous conscience de l'importance de l'espace didactique pour faciliter l'apprentissage dans le contexte des activités physiques adaptés et plus particulièrement pour des élèves qui ont besoin de repères visuels, des repères auditifs, un matériel qui garantit leur sécurité. Bien que les enseignants déclarent à l'unanimité qu'il y'a un manque matériel énorme, ils disent qu'ils s'adaptent en fin de compte à leurs conditions institutionnelles et qu'ils font un effort supplémentaire pour aménager leur espaces de travail pour permettre à leur élèves d'apprendre dans les meilleures conditions possibles<sup>107</sup>.

La gestion du temps et la durée des apprentissages est par essence problématique. Le problème majeur c'est la capacité de concentration des élèves en situation de handicap mental qui pourrait influencer la gestion du temps par l'enseignant. Habituellement, une heure et demie est mise à leur disposition pour les séances d'EPS. Les enseignants sont libres de commencer ou d'arrêter la séance quand ils veulent. Dans la réunion de négociation les enseignants se sont mis d'accord pour

<sup>106</sup> La remarque faite par les enseignants est générale pour toutes les institutions spécialisées en Tunisie que ce soit des institutions privées ou des institutions publiques.

<sup>107</sup> Les deux institutions spécialisées choisies sont jugées parmi les meilleures institutions en Tunisie

une heure complète soit 30 à 35 minutes pour le corps de la séance avec une ou deux situations d'apprentissage au maximum.

Concernant les supports médiatiques, les enseignants ont retenu l'utilisation de fiches médiatiques à chaque séance ou sera affiché (repère visuel pour les élèves), le mini enchainement produit final de la séance et sera mis en valeur (avec des couleurs par exemple) l'élément dominant de la séance. Les quatre enseignants sont d'accord sur cette variable et ajoutent l'importance de la musique comme moyen de motivation et de divertissement pour l'élève en général. Mohsen et Ramzi habituellement utilisent la musique et trouvent que ça leur permet de travailler « *dans la joie* »

Pour conclure ce chapitre, on peut dire que la conception d'une ingénierie didactique coopérative IDC en négociant et en contrôlant avec le plus grand soin les modalités retenues des variables macro et micro didactiques susceptibles de mettre en valeur la pratique enseignante spécialisée, nous a permis de co construire (comme il s'agit d'une ingénierie collaborative) un script didactique. Ce script n'est qu'un prétexte pour accéder aux logiques décisionnelles des enseignants et les confronter en une seconde étape d'analyse aux décisions de l'épreuve. Ce cadre méthodologique, entouré de ses outils d'investigation, nous permet d'accéder aux variabilités intra individuelle inter individuelle des démarches décisionnelles. La variabilité intra individuelle est lisible au travers des trames décisionnelles de nos quatre collaborateurs (voir annexes 2). Au travers de la négociation et de des entretiens nous avons pu tracer l'esquisse. Elle porte en elle comme le déclare Carnus<sup>108</sup> « les traces d'un déjà-la décisionnel latent et omniprésent qui peut nous aider à comprendre certains remaniements des options de l'ingénierie. Elle intègre aussi la singularité des contextes interactifs ». La mise en parallèle de ces esquisses nous permet d'explorer la variabilité inter individuelle. Ainsi, les divers rapprochements que nous avons effectués nous ont conduits à mettre en évidence des similitudes et des différences des trames décisionnelles des enseignants associés à notre recherche. En effet, tout au long de cette analyse *a priori*, nous avons été amenés à produire des définitions et des énoncés hypothétiques afin de préciser le cadre compréhensif et explicatif de notre objet

---

<sup>108</sup> 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 Paul Sabatier, Toulouse.



d'étude. Le prochain chapitre traitera la troisième étape de l'ingénierie en même temps que le second temps de la méthodologie didactique clinique : l'épreuve. Cette étape nous permettra de mettre à l'œuvre et à l'épreuve nos énoncés hypothétiques relatifs aux déjà-là des quatre enseignants et de faire de nouvelles hypothèses quant aux réponses à nos questions de recherche à partir desquelles nous tenterons d'examiner **dans quelle mesure le rapport que les enseignants spécialisés associés entretiennent avec le handicap et l'activité physique adaptée (APA) peut influencer leurs pratiques enseignantes à travers des choix didactiques conscientisés et non conscientisés.** Nous cherchons entre autre **dans quelle mesure l'institution (ici privée ou publique) peut avoir une influence sur la conception, les intentions et in fine les décisions du sujet enseignant ?**

# **CHAPITRE 4**

## **LA MISE A L'EPREUVE**

*« Si les connaissances sont extérieures au sujet, les savoirs, eux sont une construction essentiellement individuelle qui fait intervenir l'expérience. Cette démarche est un acte personnel. Nous sommes acteurs des savoirs que nous construisons »*

(Pineau, C., Introduction à une didactique de l'EPS, dossier EPS n°8, 1991).

## I. INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous allons présenter « les outils de recherche » relatif au temps de l'épreuve. Ce matériel de recherche sera traité, exploité et discuté dans les analyses *a posteriori*. Dans ces travaux, notre stratégie est de procéder avec des entretiens et des observations. L'ensemble de nos dispositifs méthodologiques convergent vers l'étude d'un objet unique et complexe : les pratiques enseignantes spécialisées de l'intention à la décision (le processus décisionnel) dans l'enseignement d'un cycle de gymnastique adaptée dans des institutions spécialisées en Tunisie. Le fonctionnement par ingénierie procède par étapes de nature différente qui tout en balisant notre itinéraire de recherche nous permet d'avancer dans nos réflexions en produisant de nouvelles données qui seront exploitées et réutilisées par la suite. En effet, avant de présenter le « matériel de recherche » relatif à la conception et à l'instrumentation de la mise à l'épreuve, nous résumons dans deux tableaux récapitulatifs de toutes les étapes sur lesquelles nous nous sommes appuyées et qui nous a permis de produire de nouvelles connaissances utiles pour la compréhension de notre projet d'étude.

**Tableau 20 : Le matériel de recherche des analyses préalables.**

PHASE MIDC	DONNEES PRODUITES	DONNÉES RECEUILLIES
<b>1/ LES ANALYSES PREALABLES</b>	-Analyse épistémologique et historique des contenus visés. -Analyse des pratiques usuelles dans les institutions spécialisées. -Analyse du déjà-là des quatre enseignants associés.	-Ouvrages spécialisées  -Observation d'une séance d'EPS ordinaire dans les deux institutions choisies. -Quatre entretiens semi-dirigés
<b>ACCES AU ELEMENTS SAILLANTS DU DEJA-LA DES QUATRE ENSEIGNANTS</b>		

**Tableau 21 : Le matériel de recherche de la conception de l'IDC et de l'analyse à priori**

PHASE MIDC	DONNÉES PRODUITES	DONNÉES RECUEILLIES
<b>2/ CONCEPTION DE L'ID ET ANALYSE A PRIORI</b>	-Sélection de variables macro et micro didactiques -La mise en place d'un script didactique co-construit -Négociation du script didactique -Détection des décalages entre le « déjà-là décisionnel » et les options de l'ingénierie	-Références et travaux précédents sur la variabilité didactique -Réunion de négociation coopérative (enseignants et équipe de suivi paramédical) -Entretien de vérification avec les enseignants associés
<b>PRECISION DU DEJA-LA INTENTIONNEL SPECIFIQUE A TRAVERS LE REPERAGE DE DECALAGES ET DE POINTS D'ACCHOPPEMENT</b>		

Les deux premières étapes de la MIDC nous ont permis d'accéder et de formaliser le déjà-là des quatre enseignants associés à la recherche et constituent le premier temps de la méthodologie didactique clinique. En complément du cadre conceptuel, initialement posé, les analyses préalables nous ont conduits à repérer certains éléments saillants du « déjà-là décisionnel » des quatre enseignants spécialisés associés de nature conceptuelle, intentionnelle et expérientielle. La deuxième étape de la MIDC nous a fourni l'occasion de présenter nos options relatives aux variables macro et micro didactiques de l'ID et de transformer la « situation naturelle manipulée » en « situation naturelle négociée » en collaboration avec l'équipe de suivi paramédicale de chaque centre choisi pour notre recherche. Cette étape cruciale nous a permis d'accéder à la trame décisionnelle des enseignants associés à la recherche et de préciser leur déjà-là intentionnel spécifique avant l'observation in situ de leurs pratiques.

Ainsi, à ce stade de notre recherche, nous avons repéré des décalages et des points d'achoppement de nature à produire certains effets sur les contenus d'enseignement et à outiller notre regard au temps de l'épreuve.

Nous entrons ainsi dans la troisième étape de la MID : la mise à l'épreuve en situation naturelle négociée. Cette étape correspond au second temps de la méthodologie didactique clinique : l'épreuve, moment de vérité où le sujet est convoqué. Pour suivre le cheminement des interactions didactiques des intentions vers les décisions, nous procédons à des entretiens « *ante* » et « *post* » séances « à chaud » et au filmage des six leçons du cycle de gymnastique pour chaque enseignants.

**Tableau 22 : Le « matériel de recherche » de la mise à l'épreuve.**

<b>PHASE DE LA MIDC</b>	<b>DONNEES PRODUITES</b>	<b>DONNEES RECUEILLIES</b>
<b>EPREUVE ET MISE A L'EPREUVE</b>	- Six séances de gymnastique par enseignant dans deux institutions spécialisées : une privée et une publique. -Decisions interactives	24 séances filmées (audio + vidéo) 24 entretiens semi-dirigés ante séances 24 entretiens libres post séances
<b>ANALYSE DIDACTIQUE CLINIQUE DES PRATIQUES EFFECTIVES A TRAVERS LES EVOLUTIONS DES TRAMES DECISIONNELLES DES ENSEIGNANTS</b>		

L'objet du présent chapitre concerne la conception et l'instrumentation de cette mise à l'épreuve. Les données produites dans cette étape seront étudiées dans un dernier temps au cours de l'analyse *a posteriori*.

## II. CONCEPTION DE LA MISE A L'EPREUVE

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. Notre intention est d'extraire de la situation didactique les éléments les plus pertinents pour l'analyse in situ des pratiques effectives des enseignants spécialisés et d'avancer des pistes de réponse à nos questions de recherche que nous rappelons :

**Question 1 :** Dans quelle mesure le rapport que les enseignants spécialisés associés entretiennent avec le handicap et l'activité physique adaptée (APA) peut influencer leurs pratiques enseignantes à travers des choix didactiques et pédagogiques conscientisés et non conscientisés ?

**Question 2 :** Dans quelle mesure l'institution (ici privée ou publique) peut avoir une influence sur la conception, les intentions et in fine les décisions du sujet enseignant ?

### II.1 CONDITIONS DE DEROULEMENT

Cette mise à l'épreuve s'est déroulée entre Le 14/ 02/ 2014 et le 01/03/ 2014 au centre privé El Walid la période du 4/ 11/ 2014 jusqu'au 5/ 12/ 2014 à l'IPH. Les deux institutions spécialisées se trouvent au centre de Tunis, une institution privée « El walid » qui se situe à l'Ariana, et autre institution publique (IPH) qui se situe à la Manouba comme nous l'avons déjà mentionné. Avant le premier entretien de négociation, une première visite des lieux nous a permis de répertorier, avec les enseignants, l'espace et le matériel disponible dans chaque site. Ceci nous a permis de dégager un « aménagement matériel commun et optimal » pour les enseignants

collaborateurs et également pour la chercheuse dans l'objectif de trouver une infrastructure assurant au mieux la faisabilité de cette recherche<sup>109</sup>.

### ***II.1.1. La population de la recherche***

Les enseignants associés intéressés se sont portés volontaires pour participer à notre recherche. En fait, ils étaient demandeurs de plus d'informations et de plus de connaissances au niveau de l'enseignement spécialisé et notre projet représentait pour eux l'occasion de se lancer dans une nouvelle expérience avec une nouvelle conception de l'enseignement spécialisé<sup>110</sup>. Le choix a été porté sur quatre enseignants spécialisés hommes et expérimentés dans l'enseignement des activités physiques adaptés et qui avaient reçu une formation complémentaire et spécifique dans un parcours de formation aux instituts du sports et d'éducation physique en Tunisie. Nous rappelons dans le tableau qui suit le profil des quatre enseignants collaborateurs.

**Tableau 23: profil des quatre enseignants collaborateurs.**

<b>ENSEIGNANTS</b>	<b>ETABLISSEMENTS</b>	<b>ANCIENNETÉ</b>	<b>SPÉCIALITÉS</b>
<b>MOHAMED</b>	CENTRE PRIVÉ « EL WALID »	<b>10 ANS</b>	NATATION
<b>SEIF</b>	CENTRE PRIVÉ « EL WALID »	<b>8 ANS</b>	ESCRIME
<b>RAMZI</b>	CENTRE PUBLIC IPH	<b>9ANS</b>	TAEKWONDO KICK BOXING
<b>MOHSEN</b>	CENTRE PUBLIC IPH	<b>9 ANS</b>	BOXE

### ***II.1.2 Les établissements***

Le recueil des données s'est organisé dans deux institutions spécialisées sur deux gouvernorats tunisiens : l'Ariana et la Manouba. La première institution « El Walid » est une institution privée qui se trouve au centre de l'Ariana ; l'autre est

---

<sup>109</sup> Les deux institutions choisies sont parmi les meilleures institutions qui existent en Tunisie. J'ai eu l'accord des directeurs des deux centres sans aucun problème.

<sup>110</sup> L'intérêt pour la participation à cette recherche a été exprimé dans les réunions d'informations que j'ai dû faire pour exposer le projet.

publique et se trouve à la Manouba non loin de l'institut de sport et de l'éducation physique de Ksar- Said, l'institut de formation des enseignants spécialisés en Tunisie.

➤ **Centre « El Walid » Ariana**

Le centre « El Walid », dépendant de l'Association des Parents et Amis des Handicapés de Tunisie est un centre Médico Socio-éducatif pour enfants et adolescents porteurs de tous types de handicap mental. Il a ouvert ses portes le 1er Octobre 2003. Son siège est à l'Ariana à Tunis. Il compte actuellement cent quatre-vingt enfants dont l'âge varie entre 4 et 28 ans.

Une équipe pluri disciplinaire entoure ces enfants dont l'objectif est l'intégration scolaire pour certains et la réinsertion sociale pour d'autres.

Le programme est organisé de sorte à ce ces enfants bénéficient d'une prise en charge scolaire adaptée et d'une initiation artistique et préprofessionnelle dans des ateliers protégés. Des activités externes comme l'hippothérapie, la natation, les excursions sont programmées régulièrement<sup>111</sup>. Ce centre dispose d'une petite salle de gymnastique et d'un terrain de basket-ball. La natation se fait dans une piscine privée que le centre loue pour que les élèves en bénéficient tout au long de l'année.

➤ **Centre « IPH » Manouba**

L'institut de promotion des handicapés (**IPH**) qui vient récemment de changer de nom est maintenant nommé l'institution supérieure de l'éducation spécialisée (**ISES**) est un établissement public à caractère administratif, doté de la personnalité civile et de l'autonomie financière. L'institut est placé sous la tutelle du ministère des affaires sociales, et bénéficie de la cotutelle scientifique du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. L'ISES a pour missions essentielles<sup>112</sup> :

- La formation et le recyclage des éducateurs spécialisés dans l'éducation et la réadaptation des personnes handicapées.

- L'élaboration des programmes professionnels des personnes handicapées.

---

<sup>111</sup> Ces informations sont accessibles sur le site internet réservé pour le centre « El walid''

<sup>112</sup> Ces informations ont été prises sur le livret spécifique à l'ISES

- La promotion et la lutte contre le handicap, la recherche en matière de handicap et de sa prévention.

-La participation à la mise en place et au développement d'unités d'applications et de démonstration pour l'éducation et la réadaptation des handicapés.

Les bénéficiaires de cette institution sont des personnes de différentes déficiences mentales, motrices et sensorielles ainsi que des enfants atteints de troubles des apprentissages (dyslexie, dysorthographe, etc.). L'ISES ancien IPH, est composé d'une équipe pluridisciplinaire, formée de médecins, de psychologues, de plusieurs éducateurs spécialisés, d'ergothérapeutes, d'orthophonistes, de kinésithérapeutes, d'assistantes sociales et d'enseignants d'EPS. Le centre dispose d'une salle de gymnastique, de deux terrains de basket-ball, un terrain de handball et une piste de 400 m de course. Il dispose aussi de salles de classe et des ateliers pour les activités artistiques.

### ***II.1.3 Lieux et espaces didactiques***

Les deux centres disposent d'une salle de gymnastique dans lesquelles se dérouleront les deux cycles de gymnastique prévus. Elles sont équipées de matériel sportif divers (tapis, matelas, cerceaux, cordes, balles de gym, etc.) ainsi que d'un praticable qui permettra le bon déroulement du projet. Concernant l'espace didactique, c'est à l'enseignant d'assurer et de choisir le matériel et l'organisation de son milieu de travail selon son objectif de séance et ses prévisions.<sup>113</sup>

#### **➤ Les Elèves**

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, les élèves qui ont participé à cette recherche sont des élèves en situation de handicap mental léger. L'effectif des classes ne dépassent pas les dix élèves. La répartition des groupes classes est gérée par toute une équipe de psychologues. En tant normale ils sont choisis selon leurs caractéristiques et leurs prédispositions intellectuelles.

---

<sup>113</sup> Bien que les institutions choisies soient une privée et l'autre publique, elles disposent globalement d'une infrastructure et des conditions de travail similaires.



photos non disponibles

**Les élèves de Seif (9 -12 ans)**

**Les élèves de Mohsen (10 - 12 ans)**

photos non disponibles

**Les élèves de Mohamed (9-12 ans)**

**Les élèves de Ramzi (12- 13 ans)**

#### ***II.1.4 L'activité physique usuelle dans les deux centres choisis***

Habituellement l'activité physique adaptée et sa programmation annuelle se fait sous le contrôle des enseignants spécialisés. Ils sont libres de choisir l'activité physique à enseigner la période nécessaire pour aboutir à leur objectifs d'enseignement prévus. Généralement les activités choisies sont des activités de jeux collectifs (basketball, handball) et des activités libres de développement psychomoteur de l'enfant. Ces activités se rapprochent dans leur conception à l'activité gymnique. Par ailleurs, d'autres activités supplémentaires sont prévues dans l'activité sportive et scolaire qui s'étale sur toute une année scolaire. Des compétitions programmées par la fédération tunisienne des personnes handicapées permettront l'organisation des clubs scolaires dans chaque centre. En effet, chaque enseignant spécialisé aura la possibilité de participer à des compétitions extrascolaires avec une activité sportive qu'il choisira selon les prédispositions de l'institution en premier lieu et des prédispositions des

élèves en second lieu. Les activités physiques et sportives les plus connues en Tunisie sont la course de vitesse, Bucci, le basket-ball, le saut en longueur et la natation.

Cependant, pour la bonne démarche de notre recherche nous avons opté après négociation de la variable « structure et organisation des contenus » à un fonctionnement par cycle qui est tout simplement le fonctionnement prévisionnel et ordinaire en EPS. Le travail par cycle permet une répartition tenant compte des contraintes locales, matérielles, humaines et sécurisante pour les enseignants en leur permettant de planifier le temps d'enseignement dont le cycle est l'un des maillons fonctionnels et l'une des unités structurales. L'activité gymnastique, une activité qui n'est pas programmée dans l'enseignement habituel des enseignants. Elle a été choisie par rapport à son importance sur le développement des qualités physiques (coordination, agilité, souplesse etc.), affectives (surpassement de la peur, confiance en soi, etc.) et cognitives. Il faut à ce niveau ajouter que tous les enseignants étaient intéressés par ce choix tout en insistant sur le fait que la gymnastique reste représente une discipline complémentaire de base et une discipline qui demande beaucoup de rigueur et qui, en même temps, peut être une discipline très bénéfique pour le développement d'un enfant en situation de handicap mental sur tous les plans.

### ***II.1.5 Rôle des enseignants dans la mise à l'épreuve***

Durant la mise à l'épreuve proprement dite le rôle des enseignants consiste à :

- En phase pro interactive, quelques minutes avant chaque filmage : annoncer, à voix haute, leurs intentions et leurs objectifs de séance au regard des variables macro et micro didactiques négociées.
- En phase interactive : mettre en œuvre les options négociées du script didactique.
- En phase retro interactive, juste à la fin de la leçon : faire un bilan « à chaud » en essayant de dire à voix haute tout ce qui leur « passe par la tête » dans les minutes qui suivent l'interaction.

### III. MODE DE RECUEIL DE DONNEES DANS LA MISE A L'EPREUVE

#### III.1 LES ENTRETIENS ANTE SÉANCES

Avant l'interaction et au début de chaque séance nous utilisons des entretiens semi-dirigés d'une durée de quatre à cinq minutes. Ces entretiens permettent d'identifier le savoir à enseigner prévu par l'enseignant et les possibles modifications de ses prévisions<sup>114</sup> toujours en rapport avec les modalités d'enseignement retenus au cours de l'ingénierie didactique coopérative. Ainsi, l'entretien *ante* vise à recueillir au cas échéant des données précises 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<sup>115</sup>.

#### III.2 L'OBSERVATION

Pendant la phase de mise à l'épreuve, l'observation in situ de la situation naturelle négociée et de ses évolutions est incontournable. Elle constitue une pièce maîtresse du recueil des données qui permet de rendre compte du temps de l'épreuve et, après traitement, d'articuler les analyses *a priori* et *a posteriori*.

Chaque séance donnant lieu au recueil de données est enregistrée à l'aide de deux caméras vidéo, une mobile focalisée sur l'enseignant, et une fixe montée sur pieds servant de contrôle et couvrant un plan large de l'espace didactique (salle de gymnastique). Notre rôle consiste à tenir la caméra mobile et à suivre les déplacements de l'enseignant. Afin de ne pas gêner le déroulement des leçons cet enregistrement se fait à partir d'une position excentrée, un angle ou un coté de la salle de gymnastique. En plus, les élèves sont prévenus de la présence du chercheur et de la caméra lors du

---

<sup>114</sup> Le chercheur interroge l'enseignant sur ce qu'il envisage d'enseigner comme savoir et sur d'éventuels changements. Ceci aide le chercheur à suivre le fil du savoir de l'intention (entretiens ante) vers la décision (l'épreuve).

<sup>115</sup> « L'inférence est la tendance à donner du sens à l'information recueillie » (De Ketele, Roegiers, 1996).

cycle afin que leurs comportements soient le plus proches possibles de ce qu'ils auraient pu être sans cette présence<sup>116</sup>.

### III.3. ENTRETIENS POST SÉANCE

Ces entretiens de nature libres, se font directement après la séance. Ils ont pour rôle de recueillir des informations sur les effets immédiats de l'épreuve 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, des informations sur le savoir réellement transmis par l'enseignant et les savoirs supposé appris par les élèves. Ils visent donc à faire éventuellement apparaître les décalages entre ce que l'enseignant a prévu et réalisé. Ces entretiens sont menés de façon à ne pas influencer ce que l'intervenant perçoit et ressent à « chaud » ce qui l'a éprouvé, qui est susceptible de laisser des traces et sur quoi nous risquons de revenir dans les entretiens d'après-coup. 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. Les remarques faites par l'enseignant pourront être prises en compte afin de repérer la part conscientisée de certaines décisions.

## IV. CONCLUSION

L'étude didactique clinique des pratiques enseignantes spécialisées auprès d'élèves en situation de handicap mental à travers l'étude du processus décisionnel de l'enseignant spécialisé en APA ne peut faire l'impasse de l'analyse, in situ, des pratiques effectives. La troisième phase de la MID crée des conditions favorables pour mener cette analyse en mettant à l'épreuve des faits didactiques certains énoncés hypothétiques que nous avons produits dans l'analyse *a priori*. Cette phase essentielle dans notre recherche renvoie au temps de l'épreuve confrontant le sujet enseignant à la contingence de l'enseignement – apprentissage et permet d'accéder aux variabilités intra et inter individuelles dans des contextes singuliers et authentiques tout en suivant le fil du savoir, ses évolutions et ses remaniements à travers les démarches

---

<sup>116</sup> Une familiarisation des élèves avec la caméra est mise en place à partir d'une séance d'observation que nous avons appelée « pré-expérimentation » et dont l'objectif était de tester la mise en pratique du protocole expérimental de notre recherche et des différentes variables envisagées avant le démarrage effectif de l'observation.

décisionnelles des enseignants. Du fait de la richesse et de la complexité des environnements dynamiques spécifiques dans lesquels les enseignants interviennent, la mise à l'épreuve intègre les conditions matérielles et humaines dans lesquelles elle se produit et notamment les caractéristiques des groupes classes, les lieux et espaces didactiques et les climats interactifs tels qu'ils sont perçus par les enseignants.

L'observation filmée croisée avec des entretiens *ante* et *post* situés juste avant et juste après chaque épreuve débouche sur la constitution d'un important corpus riche d'informations contextualisées. L'analyse *a posteriori* consistera à traiter les données recueillies lors de la mise à l'épreuve enrichies par des entretiens réalisés dans l'après-coup. Nous procéderons à deux grands types d'analyses : intra et inter sites. Selon une approche intrasite, nous formaliserons, à travers la présentation de vignettes didactiques cliniques, une étude de cas de chacun des quatre enseignants associés en suivant, étape après étape, l'évolution de leurs décisions micro didactiques de la première à la sixième séance du cycle de gymnastique. Cette première étude devrait nous fournir des éléments de description et de compréhension des pratiques enseignantes et des contenus enseignés influencés par un déjà-là marqué – entre autre – par des rapports singuliers au handicap, à la gymnastique adaptée et à l'institution. Puis, selon une approche intersites, nous effectuerons un certain nombre de rapprochements de nature à passer d'un domaine de singularité à un domaine de régularité afin de proposer des éléments de réponse à nos questions de recherche. Ces différentes études s'appuieront sur la complémentarité des analyses quantitatives et qualitatives.

# **CHAPITRE 5**

## **LES ANALYSES A *POSTERIORI* ET VALIDATION INTERNE**

*L'après-coup « entre le temps où ça se passe et le temps  
où ça se signifie »*

(Green, 1992, p. 149)

## **I. INTRODUCTION**

L'analyse *a posteriori* consiste à traiter les données recueillies lors de la phase précédente et à les interpréter. Un premier niveau d'analyse concerne l'analyse interactive intrasite et rend compte du fonctionnement didactique pour chacun des enseignants. Elle est réalisée à partir de l'analyse des données résultant de l'observation des situations mises en œuvre dans les séances de gymnastique. Elle conduit à croiser et mettre en tension les deux premiers temps de la méthodologie didactique clinique : le déjà-là et l'épreuve grâce à une focalisation sur les écarts entre intentions et décisions. Pour cela, nous utiliserons les outils méthodologiques construits par Carnus pour l'analyse du processus décisionnel de l'enseignant (Carnus, 2001) qui permettent de repérer une part d'insu dans les pratiques d'enseignement montre à travers le passage de l'intention à la décision qui présente des zones d'opacité que l'on peut en partie clarifier au moyen d'une analyse interprétative consécutive à un « entretien d'après coup » (Carnus, 2001). Cette interprétation se nourrit 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. Pour cela, nous utiliserons l'enregistrement filmés dont nous extrairons certains passages que nous jugeons importants au regard de nos questions de recherche. Ces entretiens d'après-coup sont réalisés plusieurs mois après les filmages. La parole du sujet enseignant est ainsi un substrat à l'analyse permettant au chercheur de comprendre et d'interpréter son point de vue. Ce premier niveau de la validation interne résulte de la confrontation du point de vue du sujet – enseignant aux hypothèses interprétatives du chercheur.

## **II. LES ÉNONCÉS HYPOTHÉTIQUES**

En didactique clinique, la situation didactique ne se limite pas à l'épreuve de l'interaction. Elle englobe le déjà-là et l'après-coup. Elle est l'occasion nécessaire de la mise en relation, à des moments donnés et dans des contextes singuliers, des trois pôles du triangle didactique.

En effet, la pratique enseignante spécialisée, objet de notre recherche, rend compte de l'influence du « déjà-décisionnel » qui conduit l'enseignant, à n'importe quel moment donné de la situation didactique et dans un contexte singulier à produire une décision. Carnus dans sa thèse définit la décision en enseignement apprentissage (E/A) comme « un événement possible qui se produit à n'importe quel moment de la situation didactique en réponse à une situation problématique. L'enseignant en est l'auteur et l'acteur. Elle se caractérise par : un ou des problèmes de nature et d'origine différentes qui procure(nt) à l'enseignant des motifs et des mobiles différents, souvent simultanés, parfois contradictoires. Cette condition est nécessaire pour que se produise la décision » (Carnus, 2001).

Dans ce sens et par rapport à notre objet d'étude, nos énoncées hypothétiques se rapportent logiquement à l'influence que pourrait subir le rapport à l'institution, à l'activité physique adaptée et au handicap mental sur les pratiques et les choix didactiques des enseignants spécialisés. Le processus décisionnel (des intentions vers les décisions) de nos enseignants collaborateurs serait bien évidemment notre outil pour une analyse didactique clinique des pratiques enseignantes.

### **III. LES DONNEES A TRAITER**

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

- Des données recueillies lors des analyses préalables par le biais de l'étude documentaire qui se réfère aux pratiques sociales de référence et à l'approche historique, épistémologique, conceptuelle et méthodologique de la discipline gymnastique
- Des données produites par les un dispositif de recueil et de traitement de données qui utilise les entretiens semi dirigés, de l'observation audio vidéo.
- Enfin des données issues de l'interaction entre le chercheur et les enseignants observés. Ces données proviennent des questions semi- ouvertes, des entretiens libres et des entretiens d'après-coup associé au rappel stimulé<sup>117</sup>.

---

<sup>117</sup> Tochon, F. (1996). Revue des sciences de l'éducation, Vol 22, N°3, pp. 467-502



Ces données seront dans notre recherche analysées qualitativement par des analyses de contenus et seront enrichies et nourries aussi par une analyse quantitative qu'on trouve très pertinente et très complémentaire. Le recours à des données quantitatives s'est avéré toutefois nécessaire et utile à la compréhension globale du phénomène étudié. Elle ne prend évidemment de sens que rapprochée de l'étude qualitative qu'elle pondère et relativise. Cette approche consiste à travailler sur des données numériques à partir du codage de certaines données qualitatives auxquelles nous avons attribué directement la valeur des nombres.

**Tableau 24 : Du codage des données de la « mise à l'épreuve »**

<b>Les données de la « mise à l'épreuve »</b>	<b>Entretiens <i>ante</i> séance</b>	<b>Enregistrements vidéo</b>	<b>Entretiens <i>post</i> séances</b>
<b>CODAGE</b>	<b>EA1 EA2 EA3 EA4 EA5 EA6</b>	<b>SV1 SV2 SV3 SV4 SV5 SV6</b>	<b>EP1 EP2 EP3 EP4 EP5 EP6</b>
<b>TYPES</b>	<b>Enregistrements audio</b>	<b>Enregistrements audio vidéo</b>	<b>Enregistrements audio</b>

Dans le tableau qui suit nous présentons les questions guides du traitement des données de la « mise à l'épreuve » en se référant aux outils construits de la thèse de Carnus sur l'analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique( Carnus, 2001). Nous rappelons que le processus décisionnel est un outil dont nous nous servons dans notre projet pour une analyse des pratiques enseignantes spécialisées.

Tableau 25 : Questions guides du traitement des données de la « mise à l'épreuve »<sup>118</sup>  
d'après (Carnus, 2001, p. 276)

DONNEES	ENJEU	QUESTIONS GUIDES DU TRAITEMENT DES DONNEES
<b>ELA1</b> <b>ELA2</b> <b>ELA3</b> <b>ELA4</b> <b>ELA5</b> <b>ELA6</b>	<b>ETUDE DES DECISIONS PRO INTERACTIVES</b>	Quelles sont les modifications apportées intentionnellement au projet de leçon ? Quelles sont les variables micro didactiques affectées par ces changements ? Quels sont les effets directs ou indirects sur les contenus d'enseignement prévisibles ?
<b>SV1</b> <b>SV2</b> <b>SV3</b> <b>SV4</b> <b>SV5</b> <b>SV6</b>	<b>ETUDE DES DECISIONS INTERACTIVES</b>	Quelles sont les décisions micro didactiques en continuité avec le projet ? Quelles sont celles en décalage : rupture, modification, ajout ou suppression ? Quelles sont les variables affectées par ces décalages ? Dans quel contexte interactif se produisent les continuités et les décalages ?
<b>ELP1</b> <b>ELP2</b> <b>ELP3</b> <b>ELP4</b> <b>ELP5</b> <b>ELP6</b>	<b>ETUDE DES DECISIONS RETRO INTERACTIVES</b>	Quels sont les points de fixation ou d'achoppement sur lesquels l'enseignant a porté son intérêt pendant l'interaction (et par conséquent ceux qui ne retiennent pas son attention) ? Quelles sont les significations accordées par l'enseignant à certains événements ? Quelles sont les variables susceptibles d'être affectées ultérieurement ? Quels sont les effets directs ou indirects prévisibles sur les contenus d'enseignement ?

#### IV. CODAGE DES DONNÉES

Cette étape nous permettra de réorganiser les données brutes recueillies au cours de l'épreuve afin de les rendre exploitables. Nous retenons et codons d'une manière sélective seulement les éléments les plus pertinents par rapport à nos questions de recherche (Annexes 4, p. 236). L'intérêt du codage est d'accéder à une première présentation des résultats qui permettra d'avancer quelques éléments de réponse aux questions guides et de formuler certaines hypothèses interprétatives au regard de notre objet d'étude.

<sup>118</sup> Ce tableau a été fait en faisant référence à un modèle proposé par Carnus Marie France dans sa thèse sur l'analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique.

#### IV.1 CODAGE DES ENTRETIENS ANTE SEANCES (EA)

L'objectif visé de ce codage c'est d'extraire dans le discours des enseignants des éléments mentionnant les modifications qui peuvent être apportées **intentionnellement** au projet de leçon et de repérer les variables micro didactiques qui sont affectées par ces modifications. Ainsi nous pouvons avoir une idée sur les effets de ces changements sur les contenus d'enseignement transmis aux élèves concernés. Nous présentons comme suit un exemple de codage d'un entretien *ante* de la séance de gymnastique n°1(EA1) de Mohamed.

Tableau 26 : Exemple de codage d'un entretien *ante* séance de Mohamed

Unité de sens	N°	Modification	Variables affectées	Raison(s) évoquées
« je vais essayer de faire une petite introduction / et une petite familiarisation à l'activité gymnastique ».	8	OUI	Les variables de la structuration et de l'organisation des contenus sont affectées (V02) et (V03)	« en réfléchissant un peu je me suis dit faire une évaluation diagnostique c'est une perte de temps vu que le résultat est clair ».
	9			
« C'est des élèves qui n'ont jamais fait de gym, donc qu'est-ce que je vais évaluer j'ai voulu au fait passer à l'action directement/ Je vais essayer d'évaluer et d'intégrer mes élèves dans l'activité gymnastique en même temps pour gagner du temps »	15		Les variables de la structuration et de l'organisation des contenus sont affectées (V02) (V03)	Faire une évaluation diagnostique est une perte de temps le résultat de l'évaluation est connu et attendu pour lui puisque c'est des élèves qui n'ont jamais fait de gym
	16			
	17			
	18			
EA1	Centre Privé « El walid		Date : 14/ 02/ 2014	

#### IV.2 CODAGE DES ENTRETIENS POST SEANCES (EP)

L'objectif visé de ce codage c'est d'extraire dans le discours des enseignants des éléments mentionnant les modifications apportées au projet de leçon et de repérer les variables micro didactiques qui sont affectées par ces modifications. Ainsi nous pouvons avoir une idée sur les effets de ces changements sur les contenus d'enseignement transmis aux élèves concernés. Nous présentons comme suit un exemple de codage d'un entretien ante de la séance de gymnastique n°1(EP1) avec Mohamed (Annexes 4, p. 263)

**Tableau 27: Exemple d'une grille d'analyse de l'entretien post séance (EP1) de l'enseignant Mohamed**

Unité de sens	N°	Point de fixation	Variables affectées	Raisons évoquées
« La réaction des enfants envers la discipline de la gymnastique, j'ai essayé de leur faire passer des mouvements inhabituels les rotations par exemple, la posture, le fait de s'organiser en plusieurs groupes, de passer un à un, de regarder les autres et surtout de surpasser la peur en exécutant ces mouvements inhabituels »	38	<b>La découverte de l'activité gymnastique.</b>	<b>V04</b> Variable de la situation de référence spécifiée	« essayer d'habituer les élèves à faire des éléments qu'ils n'ont pas l'habitude de faire. » « ils découvrent, moi-même je découvre »
	39			
	40	<b>La familiarisation des élèves avec des éléments gymniques avec des positions et des postures inhabituelles.</b>	<b>V04</b>	
	41			
« Bon j'ai surtout insisté sur des éléments renforçateurs et des stratégies de motivation pour mieux engager mes élèves dans la séance qui je répète une séance de nature inhabituelle et donc il faut faire un effort pour les engager, les motiver et leur créer un espace de découverte agréable nouveau et varié. »	46	<b>La motivation des élèves et leur engagement face à une activité nouvelle</b>	<b>V2.2</b> « variable motivation et entretien de la motivation »	« Notre objectif à la fin c'est pas d'avoir un gymnaste confirmé mais d'avoir plutôt un élève avec des prédispositions intellectuelles limitées et qui malgré ça il participe activement et acquiert des connaissances et des productions corporelles qui n'a jamais eu la possibilité de les faire. »
	47			
	48	<b>L'utilisation d'un espace didactique varié et agréable.</b>	<b>V3.6</b> Variable « l'espace didactique »	
« Au fait il y'avait un décalage entre mes préjugés et sur les prestations attendues et les prestations réalisées de la part de mes élèves. Je les ai vraiment sous-estimés »	61	<b>Le savoir et le contenu prévu par rapport aux niveaux et aux possibilités réelles des élèves.</b>	<b>V0.4</b> <b>La variable situation de référence spécifiée</b>	
	62			
« Je pense que je ne dois plus mettre des limites dans mon enseignement il faut plutôt oser avancer et proposer des exercices et des situations différentes avec des difficultés différentes parce que le résultat peut être impressionnant »	63	<b>Le contenu et la situation de référence spécifiée.</b>	<b>V0.4</b>	Malgré les limitations intellectuelles et physiques des élèves en situation de handicap « le résultat peut être impressionnant et surprenant »
	64	<b>La nature des situations et de tâches.</b>	<b>V2.3</b> Variable nature des situations d'apprentissage	
	65	<b>La difficulté des situations</b>	<b>V2.3</b>	
<b>EP1</b>	<b>Centre privé « El Walid »</b>		<b>Date : le 14/ 02/ 2014</b>	

## V. LES ENREGISTREMENTS VIDEO

Les enregistrements vidéos doivent permettre de rendre compte, au cours des 6 séances de gymnastique des décisions interactives relatives aux variables micro didactiques que nous avons sélectionnées dans la conception de l'ingénierie puis négociées lors de l'analyse *a priori*. Le problème consiste ici à passer des images et paroles de l'enseignant enregistrées à des constats susceptibles d'avancer des éléments de réponse aux questions guides. Pour tenter d'y répondre, notre traitement différé des enregistrements vidéo s'est fait en quatre temps :

### V.1 PREMIER TEMPS DU TRAITEMENT DES ENREGISTREMENTS VIDEO

Cette étape consiste en une première lecture globale où sont repérées les décisions micro didactiques qui nous intéressent (nature et moment de la décision). Cette première lecture nous amène à mettre en évidence plusieurs possibilités en prenant comme référence le modèle des catégories de décisions interactives proposé par Carnus, (2001, p. 279)<sup>119</sup> :

1/ « Les décisions interactives relatives aux variables micro didactiques sont en **continuité** des décisions pro interactives (**DC**). Ainsi, Les modalités des variables micro didactiques émergeant de l'interaction sont identiques à celles qui étaient décidées au cours de la phase pro interactive.

2/ Les décisions micro didactiques sont en **rupture** avec les décisions pro interactives (**DR**) quand il aura une différence entre les modalités des variables micro didactiques qui émergent de l'interaction et celles qui étaient planifiées.

3/ Les décisions micro didactiques interactives sont **modifiées ou ajoutées** par rapport aux décisions pro interactives (**DM**). Dans ce cas, les modalités des variables micro didactiques émergeant de l'interaction sont légèrement différentes ou surajoutées à celles qui étaient planifiées.

---

<sup>119</sup> Carnus, M.F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique*. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier. Toulouse 3. (p 279- 280)



4/ Les décisions micro didactiques sont **supprimées**. Les modalités des variables micro didactiques planifiées n'apparaissent pas dans l'interaction. Ceci se traduit concrètement par un comportement de non-action apparente (**CNA**) au regard de certaines variables qui peuvent être soit des décisions d'action différées (**DAD**)<sup>120</sup> : dans ce cas, en fonction des événements contextuels, l'enseignant peut délibérément ou fortuitement décider de ne pas agir ou réagir face à un problème particulier affectant telle ou telle variable ; soit des non-décisions (**ND**). Si la décision en E/A est un événement possible, nous devons faire l'hypothèse que dans certaines circonstances, elle ne se produit pas. Dans ce cas, l'enseignant percevrait le problème mais ne disposerait pas, dans l'instant, de solution immédiatement disponible pour y répondre. Il perdrait momentanément son pouvoir décisionnel et serait agi par le système » (Carnus, 2001, p. 279).

Par ailleurs, les décisions prises par l'enseignant ne peuvent pas perdre de vue tout le contexte interactif qui selon Carnus ne peut être qu'un « *contexte interactif fluctuant* ». Ainsi, en fonction des événements au cours de l'interaction, l'enseignant peut être confronté soit à :

- Un fonctionnement didactique où les élèves manifestent dans les tâches proposées des comportements « **conformes** » aux attentes de l'enseignant, il y a donc « **adéquation** » (**A**) entre le projet de l'enseignant et le fonctionnement didactique.

- Un fonctionnement didactique où les élèves ont dans les tâches proposées des comportements « **non conformes** » aux attentes de l'enseignant et où certains « dysfonctionnements » apparaissent, il y a donc « **inadéquation** » (**I**) entre le projet de l'enseignant et le fonctionnement didactique.

Tableau 28: codage bidimensionnel des décisions interactives. (Carnus, 2001, p. 280)

Poursuite du plan 	Continuité	Rupture	modification	Suppression
Fonctionnement didactique 				
<b>Adéquation</b>	<b>DCA</b>	<b>DRA</b>	<b>DMA</b>	<b>CNA</b>
<b>Inadéquation</b>	<b>DCI</b>	<b>DRI</b>	<b>DMI</b>	<b>CNAI</b>

<sup>120</sup> Joyce, B. (1979). « Toward a theory of information processing in teaching: the South Bay study », In Joyce, B., (Eds), Flexibility in teaching: An excursion into the nature of teaching and training, London, Longman, ch. 21.

Tableau 29: les huit catégories de décisions interactives. (Carnus, 2001, p. 280)

<b>CODES</b>	<b>SIGNIFICATIONS</b>
<b>DCA</b>	Décisions en continuité avec adéquation du fonctionnement didactique
<b>DCI</b>	Décisions en continuité avec inadéquation du fonctionnement didactique
<b>DRA</b>	Décisions en rupture avec adéquation du fonctionnement didactique
<b>DRI</b>	Décisions en rupture avec inadéquation du fonctionnement didactique
<b>DMA</b>	Décisions modifiées avec adéquation
<b>DMI</b>	Décisions modifiées avec inadéquation
<b>CNAA</b>	Comportement de non-action apparente avec adéquation du fonctionnement didactique.
<b>CNAI</b>	Comportement de non-action apparente avec inadéquation du fonctionnement didactique

## V.2 DEUXIEME TEMPS DU TRAITEMENT DES ENREGISTREMENTS VIDEO

Une deuxième lecture des vidéos rend compte de la poursuite ou non du plan des décisions interactives (DC, DR, DM, etc) et en même temps rendre compte du fonctionnement didactique selon les critères d'adéquation (A) et d'inadéquation (I), en pointant entre autre les événements, leurs moments, et les décisions prises toujours par rapport aux variables retenues au cours de notre ingénierie didactique. Une grille d'analyse avec le codage bidimensionnel mentionné dans le tableau plus haut facilitera la lecture des vidéos<sup>121</sup>. Nous présentons un exemple sur quatre des décisions interactives prises par l'enseignant Mohamed

<sup>121</sup> Le codage mentionné plus haut s'opère à la lecture des enregistrements issus de la caméra mobile complétés, par ceux en provenance de la caméra fixe lorsque certains dysfonctionnements surgissent en dehors du rayon d'action de l'enseignant. Le croisement de ces deux sources d'informations complémentaires nous permet d'obtenir une meilleure restitution des événements.

Tableau 30: Les décisions interactives de Mohamed

Temps	Variables	Décisions	Remarques
30' : 02	V2.3 V2.5	DRA	L'enseignant propose une situation d'apprentissage au lieu de proposer une situation d'évaluation prédictive. Les élèves travaillent sans problème
35' : 30	V3.6	DRA	L'enseignant ne fait pas un effort au niveau de son espace didactique. Un espace très limité et très classique (deux tapis, deux cerceaux, bien qu'il pensait que l'aménagement matériel et humain au cours des premières séances est primordial pour familiariser l'élève à l'activité gymnique
<b>Séance de gymnastique N° 1. séance d'évaluation prédictive. Mohamed</b>			
Temps	Variables	Décisions	Remarques
6' : 34	V03 V3.6	DCA	L'enseignant met en place un plateau de travail attirant et varié pour faire sa mise en train les élèves travaillent sans problème.
11' :54	V1 .1	DRA	L'enseignant met en place trois ateliers différents pour la roulade avant et fait passer les élèves sur un seul atelier un à un
15' :34	V2.3	DRI	L'enseignant présente un atelier d'apprentissage de la roulade avant sur un plan élevé et fait passer les élèves un à un en les manipulant les élèves sont en difficulté ils n'arrivent pas à rouler seuls.
20' : 12	V2.4	DCA	L'enseignant démontre et explique l'exercice en même temps les élèves sont attentifs
28' : 32	V04	DRI / DRA	L'enseignant passe d'un atelier d'apprentissage de la roulade arrière (qui n'est pas encore maîtrisé par tous les élèves) vers l'atelier d'apprentissage de l'ATR, quelques élèves passent et la majorité est en difficulté.
37' : 04	V2.3	DCA	L'enseignant met en place trois ateliers, il passe entre les ateliers pour manipuler et guider les élèves vers la réussite. Les élèves coopèrent mais ils ne sont pas autonomes, ils attendent l'aide de leur enseignant.
<b>Séance de gymnastique N° 2 Mohamed</b>			
Temps	Variables	Décisions	Remarques
13' :12	V1.1	DCA	L'enseignant met en place trois ateliers différents et fait passer les élèves en roulade avant suivi d'un saut en extension dans un cerceau. Les élèves travaillent sans problème.
18' : 20	V1 .1	DRA	L'enseignant met en place trois ateliers différents pour la roulade avant et fait passer les élèves sur un seul atelier un à un. Les élèves placés sur un banc derrière. Les élèves travaillent sans problème.
28' : 34	V2.3	DRI	L'enseignant demande aux élèves de faire une planche faciale comme élément de liaison. La majorité des élèves n'arrivent pas à la faire convenablement et pourtant l'enseignant ne réagit pas, il continue l'exercice.
35' :12	V1.1 V2.4	DRI/ DRA	L'enseignant remet en place les trois tapis et des repères de passage (un cerceau pour le début et un autre juste après le tapis) et fait passer les élèves par trois en enchaînement (travail du rythme), des élèves arrivent à suivre le rythme d'autres non.
42' :23	V2.4 V3.6	DRI	L'enseignant enlève tous les repères et demande aux élèves de passer en enchaînement. Les élèves n'arrivent pas à suivre.



<b>Séance de gymnastique N° 3 Mohamed</b>			
<b>Temps</b>	<b>Variables</b>	<b>Décisions</b>	<b>Remarques</b>
19' : 42	V1 .1	DRI	L'enseignant met en place deux ateliers différents pour la roulade arrière et fait passer les élèves directement sans progression. Les élèves sont en difficulté.
25' :34	V2.3	DRI	L'enseignant présente un atelier d'apprentissage de la roulade arrière (le plan incliné). Les élèves n'arrivent pas à suivre, l'enseignant garde la même situation et ne change pas l'exercice.
35' : 24	V2.3	DRI	L'enseignant passe à une autre situation plus complexe (liaison RA et pas gymniques saut) bien que la situation précédente ne soit pas maîtrisée. Les élèves sont dispersés.
42' :12	V04	DRI / DRA	L'enseignant dégage le matériel et engage les élèves dans un exercice de la planche sur le mur. L'objectif de la séance était l'apprentissage de la roulade arrière lié avec les éléments déjà acquis.
<b>Séance de gymnastique N° 4 Mohamed</b>			
<b>Temps</b>	<b>Variables</b>	<b>Décisions</b>	<b>Remarques</b>
18' :12	V2.3	DRI	L'enseignant demande aux élèves de faire la roue directement sur le tapis sans progression il a seulement démontré le geste rapidement une seule fois. Les élèves sont en difficulté
22' : 20	V2.4 V2.3	DRI	L'enseignant ne corrige pas et ne donne pas de consignes spécifiques à l'exécution de la roue. Les élèves n'arrivent pas à suivre. (il garde la même situation de départ la roue sur un tapis)
34' :45	V2.5	DCI	L'enseignant met en place un atelier de passage en enchaînement pour contrôler les acquis des élèves. Les élèves n'arrivent pas à enchaîner tout seul, ils attendent toujours de l'aide de la part de leur enseignant.
42' : 34	V1.1 V2.5	DRI/ DRA	L'enseignant ne prend pas en compte au cours de son évaluation de la différence entre les élèves. Il met en place un seul atelier d'évaluation pour tous les élèves.
<b>Séance de gymnastique N° 5 Mohamed</b>			
<b>Temps</b>	<b>Variables</b>	<b>Décisions</b>	<b>Remarques</b>
30' : 12	V2.4	DRI	L'enseignant ne donne pas de corrige pas, ne donne pas de consignes spécifiques pour réussir la roue. Les élèves n'arrivent pas à suivre.
34' :45	V2.5	DCI	L'enseignant met en place un atelier de passage en enchaînement pour contrôler les acquis des élèves. Les élèves n'arrivent pas à enchaîner tout seul, ils attendent toujours de l'aide de la part de leur enseignant.
42' : 34	V1.1 V2.5	DRI/ DRA	L'enseignant ne prend pas en compte au cours de son évaluation de la différence entre les élèves. Il met en place un seul atelier d'évaluation pour tous les élèves.
<b>Séance de gymnastique N° 6 Mohamed</b>			

### V.3 LE TROISIEME TEMPS DU TRAITEMENT DES ENREGISTREMENTS VIDEO

Le troisième temps du traitement consiste dans la transcription des informations dans le tableau des variables micro didactiques. Cette grille nous permettra de reconstruire la trame décisionnelle et de rendre compte des décalages entre les décisions pro et interactives ainsi que l'effet des décisions interactives sur les contenus réellement enseignés. Ceci nous permettra aussi de procéder à des analyses quantitatives et qualitatives de chaque catégorie des décisions interactives. Nous présentons un exemple de transcription des décisions interactives prises par l'enseignant Mohamed selon le tableau<sup>122</sup> des variables didactiques

**Tableau 31 : Canevas des décisions interactives de l'enseignant Mohamed**

VARIABLES	S1	S2	S3	S4	S5	S6	COMMENTAIRES
(V0)							
V0.1							
V0.2							
V0.3	DM= DR	DM= DR	DM= DR	DM= DR	DM= DR	DM= DR	L'enseignant Mohamed a modifié la structure d'une séance négociée. Il ne fait pas de prise en main.
V0.4		DRA		DRA/ DRI		DRI DRA	
(V0.1)							
(V1)							
V1.1		DRA	DRA	DRI	DRI	DRA	
V(2)							
V2.2							L'enseignant Mohamed se centre majoritairement sur l'ambiance positive de la classe.
V2.3	DRA	DRI	DRI	DRI	DRI		L'enseignant ne présente pas de situations de progressions qui facilite l'apprentissage et des élèves et les mettent en situation de réussite.
V2.4			DRI		DRI	DRI	L'enseignant Mohamed utilise le long de ses séances des termes d'encouragement de retour positif pour les élèves mêmes si ces derniers ne font pas correctement les choses.
V2.5	DRA				DRA	DRA	
V(3)							
V3.6	DRA		DRI				
V3.7							
V3.8	DRA	DRA	DRA	DRA	DRA	DRA	L'enseignant n'a pas utilisé de supports médiatiques tout le long du cycle de gymnastique
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>33 DR/ 6séances</b>

<sup>122</sup> A partir de ce tableau que le chercheur croise les données avec celles du déjà-là et qu'il va poser ses interprétations qu'il confrontera au point de vue des sujet lors de l'entretien d'après-coup

## **V.4 LE QUATRIEME TEMPS DU TRAITEMENT DES ENREGISTREMENTS VIDEO**

Cette étape consiste en une sélection d'extraits audio et ou/ vidéo signifiants permettant de structurer les entretiens semi-dirigés d'après- coup. Ces extraits seront illustratifs des décisions interactives (DCA, DCI, DRA, DRI, etc.) pertinentes à analyser au regard des questions de recherche et enrichirons nos interprétations.

## **V.5 LECTURE COMPLEMENTAIRE DU TEMPS DE L'EPREUVE**

Nous ajoutons à ce quatrième temps de traitement des enregistrements vidéo une autre lecture du temps de l'épreuve en utilisant des **grilles de lecture** des vidéos par enseignant. Ces données nous permettront d'enrichir l'analyse des pratiques. Nous avons choisi pour cette lecture complémentaire les indicateurs suivants : les formes ostensives, la proxémie ainsi que les différentes approches langagières. Ces indicateurs, choisis au regard de leur importance par rapport à nos questions de recherche, nous permettront de cerner des dominances dans les pratiques des enseignants concernés et d'en dégager les logiques singulières à l'œuvre dans les différentes institutions.

### ***V.5.1 Les formes ostensives***

Le processus d'ostension renvoie au rapport qu'entretient un enseignant avec le savoir au temps de l'épreuve. L'ostension peut être définie comme « révélatrice de la distance de l'enseignant au savoir et comme identifiable par l'analyse des différents gestes de direction d'étude de l'enseignant dans sa gestion des différentes ruptures de contrat » (Berdot, Blanchard-Laville, Camara Dos Santos, 1997)<sup>123</sup>. On s'est intéressé en premier lieu à la prise en compte des **pratiques ostensives** privilégiées par les enseignants associés dans leur processus d'enseignement vu que « les pratiques ne sont pas toujours la réalisation d'un plan explicitement établi au préalable » (Bru, 2007, p. 10). Le terme « pratique ostensive » est apparu en 1977 pour qualifier les pratiques de communication dans lesquelles l'enseignant fournit « tous les éléments et relations constitutifs de la notion visée » (Ratsimba-Rajohn, 1977). Par ailleurs, Carnus et Léal ont étudié dans un article qui a été publié en Octobre 2014, dans le cadre notionnel et

---

<sup>123</sup> Berdot P, Blanchard-Laville C, Camara Dos Santos (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. In Blanchard –Laville, C. (Dir). Variations sur une leçon de mathématiques, l'Harmattan.

méthodologique de la didactique clinique, la signification de toute pratique ostensive, une signification selon une double influence, celle des déterminants personnels et celle des contextes institutionnels (Léal & Carnus, 2014).<sup>124</sup> En effet, plusieurs formes d'ostensions ou procédures ostensives peuvent coexister dans l'agir de l'enseignant lors de l'épreuve : l'ostension directe, verbale, gestuelle, etc. Pablo Buznic - Bourgeacq (2009) recense trois formes d'ostensions et d'expositions des savoirs : l'explicitation par le discours ; la manipulation du corps de l'élève et la démonstration par l'intermédiaire du corps de l'enseignant. La démonstration du savoir par le geste permet de donner aux élèves « une image » plus précise et plus rapide du résultat final à atteindre par les élèves.

Concernant la démonstration, plusieurs formes ont été identifiées dans les travaux d'Yves Léal (2006)<sup>125</sup> et de Guirat Najeh Ben Hmida (2004)<sup>126</sup> : l'Ostension Directe Physique Totale (ODPT) et l'ostension Directe Physique Partielle (ODPP) ou l'enseignant fait tout ou une partie de la démonstration.

En ce qui concerne la **manipulation** du corps de l'élève, on distingue l'Ostension Physique Privée Totale (**OPPT**) et l'Ostension Physique Privée Partielle (**OPPP**) en fonction de l'intensité, du moment et de la durée de la manipulation.

Pour la **forme explicitation par le discours** nous repèrerons : l'ostension Verbale directe (**OVD**) à travers laquelle l'enseignant donne verbalement la solution au problème posé ; l'ostension verbale indirecte déguisée (**OVI**) qui amène l'enseignant à guider verbalement les élèves dans un jeu de questions / réponses vers la solution au problème posé ; l'ostension gestuelle symbolique (**OGS**) où l'enseignant donne à voir son savoir par le biais d'une gestuelle partiellement mimée, symbolisant le mouvement ; pas d'ostension ou à travers une supervision silencieuse, le savoir émerge par un questionnement sur l'activité de l'élève (dans ce cas, tous les éléments constitutifs du savoir sont sous la responsabilité de l'élève). (Robert, 2012, p. 76)<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> Léal, Y & Carnus, M.F. (2014). Ostension en EPS : Influence des déterminants personnels et du contexte institutionnel », *Recherches & éducations*, 12 | pp. 75-88.

<sup>125</sup> Léal, Y. (2006). *L'analyse didactique clinique de pratiques ostensives : une étude de cas croisés en EPS au collège et à l'école primaire*. Mémoire de Master recherche

<sup>126</sup> Guirat Najeh Ben Hmida (2005). *L'étude sur l'impact de l'expérience sur l'enseignement de l'EPS (le cas d'un enseignant)*. Mémoire de DEA.

<sup>127</sup> Robert, M. (2012). *L'ostension non verbale : vecteur de transmission- communication des savoirs en EPS. Analyse des pratiques gestuelles de deux enseignants (expérimentés et débutant en gymnastique sportive et acrosport. Etude en didactique clinique*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse 2. Le MIRAIL.

### V.5.2 La proxémie

Nous avons recours à la notion de proxémie étayé par Hall<sup>128</sup> afin de décrypter l'activité interactionnelle, communicative de l'enseignant avec ses élèves. À travers la prise en compte de l'échelle des distances interpersonnelles, nous allons pouvoir d'une part quantifier le nombre de fois que l'enseignant utilise préférentiellement un mode de distance dans son intervention pour en dégager peut être une tendance propre à chaque enseignant et qualifier son degré d'implication afin que l'élève comprenne et ou réussisse, voire même inférer le degré d'empathie qui se joue parfois à l'insu de la relation entre l'enseignant et l'élève. En effet, Hall distingue quatre types de distance intime, personnelle, sociale et publique avec deux modes pour chacune des distances (proche et éloigné) nous les résumons dans le tableau qui suit. Selon Hall : « notre façon d'occuper l'espace en présence d'autrui est un des marqueurs de l'identité » (Hall, 1966).

Tableau 32 : L'échelle des distances interpersonnelles selon Hall (1966)

LES DISTANCES	MODE PROCHE	MODE ELOIGNE
La distance intime (DI)	Corps à corps (MP)	De 15cm à 40cm (ME)
La distance personnelle de conversation (DPC)	De 45 à 75 cm (MP)	De 75 à 125 cm (ME)
La distance sociale d'intervention (DSI)	De 1,25m à 2, 10m (MP)	2,10m à 3, 60m (ME)
La distance publique (DP)	3,60m à 7,50m (MP)	7,50m et au-delà (ME)

### V.5.3 Les approches langagières

Nous avons jugés important et très pertinent de distinguer entre les différentes approches langagières utilisés par les enseignants associés à notre recherche. Cette distinction mériterait certainement d'être affinée vu qu'elle nous aidera à dégager différentes logiques renvoyant aux modalités utilisées par les enseignants au regard de

---

<sup>128</sup> Hall, E. T., 1966/1971 (trad. française), La dimension cachée, Paris, Seuil [rééd. « Points », 1978].

leur rapport avec l'activité physique adaptée en général et le rapport avec la gymnastique adaptée l'activité support de notre recherche.

Dans notre recherche nous distinguons trois approches langagières, soit l'enseignant utilise un vocabulaire technique, spécifique (**RS**) au registre gymnique, soit l'enseignant utilise un registre analogique usuel plus ou moins familier (**RAF**) consistant à qualifier ou à présenter la notion à construire par des qualificatifs et/ou des verbes, soit l'enseignant utilise un registre analogique métaphorique (**RAM**) en ayant recours à des images diverses. (Carnus, 2008).

Nous présentons de suite un exemple de grilles selon les variables citées plus haut que nous avons choisies et que nous avons jugées pertinentes pour nourrir notre analyse qualitative.<sup>129</sup>

**Tableau 33 : Lecture complémentaire de la séance de gymnastique n°1- Mohamed**

FORMES OSTENSIVES								
Evénements et séquences	Démonstration par l'enseignant		Manipulation du corps de l'élève		Explicitation par le discours			Pas d'ostension (supervision silencieuse)
	ODPT	ODPP	OPPT	OPPP	OVD	OVI	OGS	
<b>SEANCE N°1</b>								
<b>Prise en main</b>	<b>L'enseignant Mohamed ne fait pas de prise en main</b>							
<b>Mise en train</b>	12	4	7	12	9	4	3	0
<b>Corps de la séance</b>	5	8	7	14	9	0	13	1
<b>Retour au calme</b>	3	0	1	4	3	0	1	0
<b>TOTAL</b>	20	12	15	30	21	4	17	1

PROXEMIE								
Evénements et séquences	Distance Intime (DI)		Distance personnelle de conversation (DPC)		Distance sociale d'interaction (DSI)		Distance publique (DP)	
	(MP)	(ME)	(MP)	(ME)	(MP)	(ME)	(MP)	(ME)
<b>SEANCE N° 1</b>								
<b>Prise en main</b>	<b>L'enseignant Mohamed ne fait pas de prise en main</b>							
<b>Mise en train</b>	0	13	9	0	4	0	2	0
<b>Corps de la séance</b>	5	13	7	0	2	1	1	0
<b>Retour au calme</b>	0	4	5	0	1	0	0	0
<b>TOTAL</b>	5	30	21	0	7	1	3	0

<sup>129</sup> Nous avons utilisés ces trois grilles d'analyse pour les quatre enseignants associés sur les 24 vidéos de séances de gymnastique.

<b>APPROCHES LANGAGIERES</b>			
<b>Evénements et séquences</b>	<b>Vocabulaire spécifique (VS)</b>	<b>Registre analogique usuel (RAF)</b>	<b>Registre analogique métaphorique (RAM)</b>
<b>SEANCE DE GYM N°1</b>			
<b>Prise en main</b>			
<b>Mise en train</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>3</b>
<b>Corps de la séance</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>4</b>
<b>Retour au calme</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>28</b>	<b>9</b>

(MP) : Mode proche - (ME) : Mode éloigné

## **VI. LES ENTRETIENS D'APRES-COUP**

Le troisième temps de la méthodologie didactique clinique postule 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). Les entretiens d'après coup nous permettent de clarifier « à froid » certaines décisions micro didactiques prises consciemment ou inconsciemment par les enseignants associés. Ces entretiens nous fourniront l'occasion d'accéder aux significations et aux remaniements élaborés et repensés par les enseignants après coup. Pour mener ces entretiens, nous avons pris des précautions déontologiques et éthiques nécessaires. Ils se sont déroulés dans des salles réservées aux réunions dans les deux institutions selon le déroulé suivant :

- Petite introduction entre chercheur et enseignant associé pour cadrer et expliquer le protocole choisi pour mener l'entretien d'après coup
- Projection d'extraits choisis un à un et selon le passage chronologique normale des séances de gymnastique.

La posture du chercheur consiste à laisser la parole à l'enseignant sans le détourner de sa propre logique. Des questions supplémentaires sont posées vers la fin des entretiens pour apporter des éclaircissements si nécessaires et pour laisser la possibilité aux enseignants de parler librement sur l'expérience vécue et sur leurs suggestions ou propositions qu'ils veulent peut être apportées.

Ces entretiens ont été intégralement retranscrits. Une grille de lecture construite *a posteriori*, met en évidence les éléments du discours susceptibles de répondre et/ou de confirmer ou d'infirmer nos énoncés interprétatifs relatifs à l'analyse des pratiques. La relecture des retranscriptions conduit à procéder à une analyse de contenu à travers l'extraction d'unités de sens pertinentes au regard des questions de recherche. L'enjeu grâce à la grille ci-dessous est de repérer d'une part la signification attribuée à l'événement choisi en même temps que la part conscientisée et ou non conscientisée dans les pratiques des enseignants auprès des élèves en situation de handicap mental.

**Tableau 34 : Grille de lecture des entretiens d'après-coup**

Variable	Décisions	Question	Interprétation	Éléments de discours
Lieu :	Extrait N° :	Séance de Gym N° :		repérage temporel :

## VII. ETUDE INTRASITE : VIGNETTES DIDACTIQUES CLINIQUES

Cette analyse s'appuie sur certains éléments des entretiens d'après-coup où nous avons invité les sujets enseignants à se rappeler de certains événements à des fins de clarification et de compréhension des logiques professionnelles singulières à chaque enseignant dans leurs prises de décisions interactives et nous permet entre autre aussi de repérer des processus inconscients à l'œuvre dans les pratiques enseignantes.

La lecture des matrices de condensation des données relatives aux entretiens libres *ante* séances<sup>130</sup> permet d'avancer quelques conclusions relatives aux décisions pro interactives des 6 séances de gymnastique programmées. Généralement les enseignants associés n'ont pas signalés de modifications intentionnelles majeures dans la phase pro interactive. Les modifications détectées se rapportent majoritairement à la variable gestion de l'hétérogénéité et les formes de groupement des élèves concernés. Par ailleurs, la plupart des décisions de rupture ou les décisions de modifications sont évoquées lors de l'entretien rétro interactif (entretien post séance). Les enseignants ont éprouvés une envie de s'engager dans le projet co-construit vu que dans leur pratique quotidienne et habituelle ils étaient tellement libres d'enseigner ce qu'ils veulent qu'ils

---

<sup>130</sup> On a programmé un cycle de 6 séances. Donc on aura 6 entretiens ante séance pour les quatre enseignants associés, au total on a 24 entretiens ante séances



étaient demandeurs et très engagés dans le projet malgré le sentiment d'inconfort et d'incertitude ressenti quelque fois dans leur discours que ce soit avant ou après l'épreuve.

Par ailleurs, au cours de l'épreuve, et en fonction des événements rencontrés au cours de l'interaction, nous avons remarqué que les enseignants associés peuvent prendre des décisions en rupture avec ce qui a été retenu dans le script initial ou dans les décisions pro interactives. En effet et dans le cadre de notre investigation, ce type de décisions sont particulièrement intéressantes à analyser. Nous avons utilisé des grilles d'analyse bidimensionnelles qui nous permettent d'analyser et interpréter quantitativement et qualitativement chaque catégorie de décision prises au cours de l'épreuve et au regard des fluctuations du contexte interactif.

Le tableau qui suit nous permet de quantifier en terme de pourcentage le degré de conformité des décisions interactives au regard des décisions pro interactives. Le nombre de décisions en rupture avec le script (DR) est calculé par rapport aux 14 variables micro didactiques négociées dans l'ingénierie. Les pourcentages présentés dans ce tableau montrent bien que Seif (E2) à 44%, Ramzi (E4) à 40% et Mohamed (E1) à 39% ont cumulé un pourcentage de décisions de rupture élevé par rapport à Mohsen (E3) qui parait le plus en conformité avec le projet initial.

**Tableau 35 : Décisions en rupture enregistrées par les enseignants sur la durée du cycle (en %)**

	<b>Mohamed E1</b>	<b>Seif E2</b>	<b>Mohsen E3</b>	<b>Ramzi E4</b>
<b>Les DR</b>	<b>33</b>	<b>37</b>	<b>11</b>	<b>34</b>
<b>Les DR par cycle en %</b>	<b>39%</b>	<b>44%</b>	<b>13%</b>	<b>40%</b>

Le tableau qui suit nous donne un aperçu des fluctuations des pourcentages cumulés des décisions de rupture dans chaque séance de gymnastique, c'est-à-dire les six séances programmées.

Tableau 36 : Décisions en rupture enregistrées par les enseignants par séance (en %)

	Mohamed(E1)	Seif (E2)	Mohsen (E3)	Ramzi (E4)
SEANCE 1	36%	36%	7%	<b>57%</b>
SEANCE 2	36%	<b>71%</b>	21%	71%
SEANCE 3	<b>43%</b>	29%	21%	<b>50%</b>
SEANCE 4	36%	<b>71%</b>	14%	21%
SEANCE 5	<b>43%</b>	29%	0%	29%
SEANCE 6	<b>43%</b>	29%	14%	14%

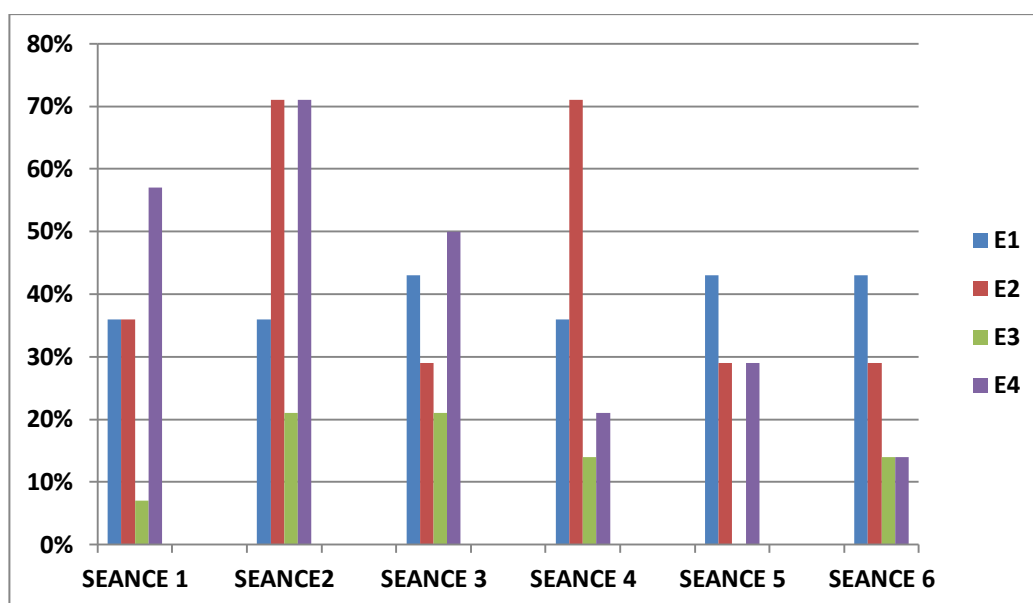


Figure 13 : Les décisions en rupture enregistrées par les enseignants sur les 6 séances de gymnastique

Nous procédons dans cette étude intrasite par une analyse contextualisée des événements sélectionnés ensuite on pose notre problématique et on passe après à une interprétation et une analyse par rapport aux réponses et aux éléments de discours des enseignants associés qui nous paraissent significatifs. A ce niveau on procède avec une confrontation des données de l'épreuve avec celles de l'après-coup.

## VIII. NOS QUATRE VIGNETTES DIDACTIQUES

Je présenterai les résultats de cette étude intrasite sous la forme de quatre vignettes didactiques cliniques qui renvoient à des présentations détaillées de cas considérés comme des sujets singuliers observés dans un environnement particulier et une temporalité spécifique. Nous exposons d'une manière organisée des analyses de

chaque extraits des événements sélectionnés et qui nous paraissent signifiants et que nous confrontant aux éléments de réponses apportés par les quatre enseignants lors de l'après- coup. Nous cherchons au travers nos vignettes à identifier la singularité des enseignants observés, soit ce qui anime leurs choix didactiques et pédagogiques, leur signature tout en mettant en avant les indicateurs qui peuvent nous renseigner sur leur rapport au handicap mental, à l'activité gymnastique et à l'institution.

### **VIII.1 RAMZI « C'est en forgeant qu'on devient forgeron »**

*« Ma stratégie c'est de commencer par la démonstration de tout le mouvement pour que mes élèves me voient là comme Jetly »<sup>131</sup>*

Ramzi est un enseignant spécialisé qui exerce dans l'institut public de promotion des handicapés depuis 9 ans. Il est spécialiste en Kick-Boxing et le Taekwendo. Nous présentons dans la partie qui suit une analyse et une interprétation des extraits sélectionnés qui nous permettent de structurer le cas de Ramzi.

**Tableau 37 : Analyse contextualisée de premier événement sélectionné, Ramzi**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactifs</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V1.1 V2.4</b>	L'enseignant met des tapis sur la longueur de la salle. Après un échauffement il compte faire une évaluation prédictive à ses élèves en gymnastique	Après un échauffement général l'enseignant Ramzi place ces élèves assis sur des tapis mis sur le côté et commence à faire des démonstrations de quelques éléments gymniques. Ensuite, il demande aux élèves de passer un à un	<b>DRA</b>
<b>IPH / Séance de gymnastique N° 1 date : le 06/ 06/ 2014 Extrait de la 12' : 31' à la 27 Min</b>			

La décision prise par l'enseignant Ramzi est en rupture avec le script didactique initial négocié. Cette séance est en fait une séance évaluative où l'enseignant doit animer la séance en leur faisant faire des éléments simples, différents et variés pour que l'enseignant puisse avoir une idée sur le niveau de départ de ses élèves. Ramzi après avoir fait un échauffement de 5 minutes, choisit donc de mettre ses élèves au sol assis sur des tapis mis sur le côté et il commence son cours théorique

<sup>131</sup> Cette formulation illustrée est extraite du discours de Ramzi.

sur la gymnastique. Apparemment l'enseignant a l'habitude de fonctionner de cette manière. Pour lui c'est une façon de gérer son groupe élève. Convaincu de cette disposition l'enseignant passe 15 minutes à parler et à expliquer quelques éléments de base de l'activité gymnastique aux élèves en utilisant la parole et la démonstration. Ensuite, bien que c'est une séance d'évaluation prédictive et que c'est une première expérience en gymnastique pour des élèves en situation de handicap mental, ils leur demande de passer après une longue intervention pour faire un mini enchainement qu'il impose. Les élèves passent un à un et essayent de faire ce que l'enseignant demande.

Cette analyse de l'événement décisionnel nous amène à orienter notre questionnement autour de la problématique suivante : **L'enseignant est -il conscient de son choix de ce mode d'organisation ? Ce choix révèle-t-il un rapport singulier au handicap mental ?** Nous retranscrivons dans le tableau qui suit quelques éléments du discours de l'enseignant. Seules les unités de sens éclairant notre problématique sont mentionnées.

**Tableau 38: premier extrait de l'entretien d'après-coup avec Ramzi**

Lieu : IPH Séance de gym N°1 Date : le 06/ 06/ 2014 Extrait de la 12' : 31' à la 27 Min				
variable	Décisions	Questions	Interpretation	Elements de discours
V1.1 V2.4	DRA	<p><b>Pourriez-vous commenter votre choix de ce mode d'organisation ?</b></p> <p><b>Ce choix révèle-t-il un rapport au handicap singulier ?</b></p>	<p>-Il avance une comparaison entre élèves valide et un élève handicapé</p> <p>-L'enseignant est convaincu que cette disposition leur permet de bien suivre et surtout de les contrôler.</p> <p>-L'enseignant est conscient que ses élèves ont des difficultés et qu'ils sont différents mais pour lui cette disposition est une exigence</p>	<p>- « ..d'après mes convictions en premier lieu et d'après mon expérience, cette disposition c'est archifaux avec les valides, c'est-à-dire que tu fais ton échauffement, tu prépares tes élèves à l'effort et tout de suite après tu les mets en position assise pour qu'ils te regardent, je suis d'accord ça ne peut pas se faire »</p> <p>- « Pour moi ça devrait se passer comme ça et pas autrement »</p> <p>- « l'élève doit me suivre, doit capter ce que je dis, chacun avec son propre regard, il y'a des élèves qui capte l'information et ne sais pas l'appliquer, il est incapable physiquement de l'appliquer, d'autres n'acceptent pas l'information, ils ont de très grandes difficultés dans leurs têtes, ici »</p>

D'après son discours l'enseignant Ramzi paraît conscient que des élèves en situation de handicap mental sont tout à fait différents des élèves valides. Ceci ne l'empêche pas d'être rigide et très exigeant « *ça devrait se passer comme ça et pas autrement* ». Il pense que les mettre en position de spectateurs leur permettra de suivre et de mieux capter l'information. Pour lui-même si les élèves concernés ont des difficultés intellectuelles, ils doivent suivre le niveau demandé et exigé par leur enseignant : « *mais c'est des gens qui ne comprennent pas, ..., moi en tout cas je suis très exigeant et surtout en gymnastique, la base madame, la base, c'est essentiel,..* ». Ramzi déclare qu'il faut trouver la solution par le problème lui-même, si les élèves ont des difficultés intellectuelles il faut viser ce problème lui-même. « *Moi je fonctionne de cette manière, je donne beaucoup sur le plan mental, je veux les habituer à réfléchir, à contrôler leur mouvement pour moi c'est très important, si ça ne passe pas là, ici (il montre encore une fois sa tête) rien ne marche après* ». Et il ajoute : « *moi je vais me focaliser sur cette défaillance pour la développer, je mets mon doigt sur le problème pour m'en débarrasser* ». D'après son discours l'enseignant Ramzi ne considère pas la déficience comme un obstacle au contraire il se base sur cet obstacle pour enseigner.

**Tableau 39 : Analyse contextualisée du deuxième événement choisi, Ramzi**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactives</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V1.1 V2.3</b>	L'enseignant met des tapis sur la longueur de la salle. Après un échauffement il compte faire apprendre aux élèves un mini enchaînement. La roulade avant est l'élément gymnique dominant de la séance	Après un échauffement général l'enseignant Ramzi place ces élèves assis sur des tapis mis sur le côté et commence à expliquer verbalement la roulade avant. Il démontre ensuite plusieurs fois et demande aux élèves de passer un à un pour faire la roulade avant simple	<b>DRA/ DRI</b>
<b>IPH / Séance de gymnastique N° 2    Date : le 06/ 06/ 2014    Extrait de la 27ème - 31':56Min</b>			

La décision prise par Ramzi dans ce passage sélectionné est en rupture avec ce qui a été retenu dans le script didactique. L'enseignant ne procède pas par progression pédagogique comme prévu pour faciliter l'apprentissage aux élèves. Il démontre et explique le geste et le mouvement dans sa totalité puis fait passer les

élèves un à un, par un passage individuel pour exécution. 4 élèves sur 10 arrivent à suivre l'enseignant. Ce dernier passe beaucoup de temps à chaque passage pour corriger les fautes et donner les consignes individuellement pour chaque élève qui passe.

Cette analyse de l'événement décisionnel nous amène à orienter poser la question suivante pour permettre à l'enseignant de nous nous donner une idée après coup sur ces choix pédagogiques au cours de l'épreuve. C'est une façon aussi de préciser la logique qui anime ces choix : **Pourriez-vous nous dire un peu plus sur votre intervention lors de ce passage ?** Nous retranscrivons dans le tableau qui suit quelques éléments du discours de l'enseignant.

Tableau 40 : deuxième extrait de l'entretien d'après-coup, Ramzi

Lieu : IPH Séance de gym N°1 Date : le 06/ 06/ 2014 Extrait de la 27ème - 31':56 minutes				
variable	Décisions	Question	Interprétation	Eléments de discours
V1.1 V2.3	DRA/DRI	<b>Pourriez-vous nous dire un peu plus sur votre intervention lors de ce passage ?</b>	<p>- Il met en valeur sa position symbolique d'un enseignant supposé savoir qui doit assumer la responsabilité de son enseignement.</p> <p>-Il repose la question du développement cognitif des élèves. Selon lui ils doivent acquérir les 50% sur le plan cognitif avant de passer à l'application</p> <p>-la démonstration lui permettra de faire parler son corps</p> <p>-Ce qui est primordial pour lui ce n'est pas le combien mais c'est le comment.</p>	<p>« en tant qu'enseignant l'information ne peut ressortir que de <b>moi</b>, c'est <b>ma</b> responsabilité, la responsabilité de faire apprendre aux élèves ce qu'il faut qu'ils apprennent, vous avez remarqué certainement que <b>je</b> fournis beaucoup d'effort avant de passer la main aux élèves, j'utilise tous les moyens possibles pour transmettre l'information »</p> <p>-l'élève doit avoir les 50% de ce que j'ai donné avant qu'il ne passe. Ce n'est pas compliqué. »</p> <p>- « <b>je</b> suis obligé de faire parler <b>mon</b> corps vous voyez, il le faut, il le faut c'est obligatoire, même si <b>je</b> n'arrive pas à faire beaucoup de choses au cours du cycle, même si <b>je</b> n'arrive pas à faire par exemple tous les éléments choisis, ce n'est pas grave l'essentiel que <b>mes</b> élèves arrivent à maîtriser quelque chose et à la faire correctement, c'est obligatoire »</p> <p>-« la rigidité et cette façon de faire est très demandée en tout cas ça marche <b>pour moi</b> »</p>

La lecture globale de cet extrait nous paraît révélatrice d'un certain « positionnement narcissique » de l'enseignant Ramzi qui à aucun moment de son discours sur la nature de son intervention ne pose la question de la prise en compte des caractéristiques et des particularités de ses élèves en situation de handicap mental pour intervenir. Ce paradoxe et sa récurrence sont interprétées comme une façon pour l'enseignant de « garder toujours la main » dans la transmission de savoir et d'asseoir son statut légitime de détenteur de savoir affichant sa maîtrise corporelle en gymnastique et sa connaissance approfondie de la discipline enseignée. Les élèves concernés dans ce cas doivent automatiquement et sans faute le suivre dans tout ce qu'il propose. Ça devient même obligatoire pour l'enseignant.

Vu la centration de Ramzi sur sa fonction symbolique d'un enseignant supposé savoir d'une part et vu sa focalisation majoritaire sur la transmission cognitive d'autre part, plusieurs variables décisionnelles micro didactiques échappent à l'enseignant, par exemple le nombre de répétition exigé, la nature des situations d'apprentissage privilégiées, etc. Il oublie ou plutôt il fait semblant d'oublier l'idée que son intervention est destinée particulièrement à des élèves en déficience mentale et que cette déficience doit être comblée quelque part par une intervention particulière comme cela était étayé dans la négociation de l'ingénierie.

**Tableau 41 : Analyse contextualisée du troisième extrait choisi, Ramzi**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactives</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V2.3 V2.2</b>	L'intention de l'enseignant était d'initier les élèves pour apprendre la roulade avant le premier élément gymnique choisi de la famille des rotations et c'est l'élément dominant de la séance	Un élève qui passe pour faire la roulade avant précédé par un salut et cinq pas gymniques. Voulant faire la roulade il essaye mais ne peut pas rouler. L'enseignant les mains croisées derrière le dos lui dit : « qu'est-ce que tu as ? Tu ne sais pas faire une roulade ? Bon reviens à ta place. »	<b>DRI</b>
<b>IPH / Séance de gymnastique N° 2    Date : le 06/ 06/ 2014    Extrait 37ème - 39ème Minutes</b>			

La décision prise par l'enseignant dans cet extrait est en rupture avec ce qui a été retenue dans le script. D'ailleurs, même au cours des négociations et aussi au cours de l'entretien de vérification avec l'enseignant concerné, il y a eu une insistance claire sur la nature des situations d'apprentissage de nature à donner l'occasion à tous à tous

les élèves de réussir. Un élève en situation de handicap mental ne doit pas se mettre dans une position d'échec ou même un sentiment de non réussite. Ceci influencera sa motivation et son engagement dans la séance en général. Ramzi paraît en conformité avec tout ce qui a été retenu sauf qu'au niveau de la variable de la progression pédagogique il déclare qu'il est pour l'exécution globale de l'exercice, la différenciation des consignes, des corrections se fait lors du passage individuel de chaque élève. Il justifie ce choix par le fait que décortiquer le geste ne fait que compliquer les choses. Cette analyse de l'événement décisionnel nous amène à poser les questions suivantes : **Que pourriez-vous dire en regardant cet extrait ? Quel sens donnez-vous aujourd'hui à cet événement ? Pourriez-vous nous dire un peu plus sur l'élève concerné ?** Nous retranscrivons dans le tableau qui suit quelques éléments du discours de l'enseignant en réponse à ces questions.

Tableau 42 : troisième extrait de l'entretien d'après-coup avec Ramzi

Lieu : IPH Séance de gym N°1 Date : le 06/ 06/ 2014 Extrait 37ème- 39ème Min				
variable	Décisions	Question	interprétation	Eléments de discours
V2.2 V2.3	DRI	<p><b>Que pourriez-vous dire en regardant cet extrait ?</b></p> <p><b>Quel sens donnez-vous aujourd'hui à cet événement ?</b></p> <p><b>Pourriez-vous nous dire un peu plus sur l'élève concerné ?</b></p>	<p>La décision de non intervention de l'enseignant face à la prestation de l'élève concerné s'explique par <b>un impossible à supporter.</b></p> <p>L'enseignant n'accepte pas de voir une prestation qui n'est pas à la hauteur de ses ambitions et à la hauteur de son effort fourni</p> <p>L'enseignant avec une logique cartésienne pense que comme la déficience n'est pas une maladie le minimum de ce qu'il transmet doit être fait.</p>	<p>« Cet élève pour que vous puissiez me suivre, il est de nature fainéant, et son corps regarde comment il est, en plus ça se voit qu'il n'était pas concentré du tout avec moi, il me regardait c'est tout et moi je néglige ce genre d'élève, je ne trouve pas ce que j'attendais par rapport au temps passé et de l'énergie que j'ai fournie pour transmettre une information »</p> <p>« je passe 20 minutes à parler, à expliquer et qu'est-ce que je trouve en contrepartie ? Rien »</p> <p>-« C'est un élève qui même si tu travailles avec lui toute ta vie tu n'arriveras jamais avec lui, vous avez vu ce que j'ai fait moi pour leur transmettre l'information je ne trouve rien, alors là c'est inacceptable pour moi »</p> <p>- «c'est le langage commun ça, c'est vrai on est là pour développer nos élèves sur tous les plans, de les guider vers la réussite mais moi je ne fonctionne pas comme ça une déficience intellectuelle ce n'est pas une maladie, un élève doit avoir le minimum moi je ferai le reste »</p>



La lecture globale de cet extrait nous paraît révélatrice d'un impossible à supporter de l'enseignant. Cet impossible à supporter est à l'origine de mécanismes souvent inconscients qui agissent sur le fonctionnement didactique. L'impossible à supporter de cet enseignant relève du fait que la réalisation des élèves n'est pas à la hauteur des attentes et de l'effort et l'énergie fournie par l'enseignant. Ramzi choisit dans ce cas de ne pas intervenir et même d'être un peu agressif avec l'élève qui dès son premier passage lui demande de reprendre sa place. Il déclare même dans son discours qu'il va jusqu'à négliger l'élève qui n'arrive pas à le suivre « *je néglige ce genre d'élève* ». En allant plus loin dans le discours de l'enseignant, on découvre certains préjugés à travers l'évocation de raisons externes qui ne lui concernent pas et qui sont pour lui source d'échec de cet élève : « *c'est un cas désespéré sauf si vous mettez devant lui un plat de spaghetti, et que son père arrête de le gifler et de le mal traiter pour venir ici. C'est sa seule source de motivation entre guillemets, il n'a rien appris d'autre dans sa vie donc qu'est-ce que j'attends de cet élève ? Il est dans le moins zéro degré, tous les élèves avancent normalement pourquoi pas lui ?* »

**Tableau 43 : Analyse contextualisée du quatrième extrait sélectionné**

variables	Décisions pro interactifs	Décisions interactives	Nature
V1.1 V2.3	L'enseignant termine la séance avec une évaluation des acquis des élèves (situation de référence spécifiée)	Les élèves sont disposés en quatre colonnes. Ils passent librement. L'enseignant se focalise sur un élève qui pourtant réussit bien l'exercice. Il commence à réexpliquer en arrêtant le passage des autres élèves.	<b>DRA</b>
<b>IPH / Séance de gymnastique N° 2      date : le 10/ 06/ 2014      Extrait 53ème minutes</b>			

Nous avons choisi cet extrait qui met en valeur quelques contradictions des décisions prises par Ramzi. Ce dernier bien change la disposition des élèves à la 53ème minutes. Il les met en colonnes sans aucune prise en compte de leur niveau d'acquisition puisqu'il s'agit ici d'une situation de référence évaluative des acquis des élèves à la fin de séance. L'enseignant décide de se focaliser sur un élève qui réussit bien l'exercice alors que d'autres sont en échec. Cette analyse de l'événement décisionnel nous amène à poser la question suivante pour permettre à l'enseignant de

nous expliquer davantage sur ces choix pédagogiques d'intervention au cours de ce passage : **Pourriez-vous nous commenter votre comportement lors de ce passage surtout point de vue organisation et intervention auprès de vos élèves ?** Nous retranscrivons dans le tableau qui suit quelques éléments du discours de l'enseignant en réponse à cette question.

**Tableau 44 : quatrième extrait de l'entretien d'après-coup avec Ramzi**

Lieu : IPH Séance de gym N°2 Date : le 10/ 06/ 2014 Extrait de la 53 ème minutes				
variable	Décisions	Question	interprétation	Eléments de discours
V2.3	DRA	Pourriez-vous nous commenter votre comportement lors de ce passage surtout point de vue organisation et intervention auprès de vos élèves ?	<p>-L'enseignant est conscient du fait qu'il a divisé la classe en deux groupes et son intervention est auprès d'un seul élève</p> <p>-Selon lui prendre en charge un seul élève qui réussit c'est pour lui permettre la fixation de son apprentissage en lui garantissant le maximum de répétition et le maximum de consignes de contrôle.</p> <p>-la fixation sur l'individualisation dans l'enseignement spécialisé</p>	<p>« Dans cet extrait, oui c'est vrai, j'ai divisé la classe en deux groupes mais je me suis focalisé sur un seul élève. Je vous explique pourquoi... »</p> <p>-« Il faut que son corps soit en harmonie avec son mental. Donc la dans ce passage j'ai tenu bon à ce qu'il répète l'exercice plusieurs fois avec mon intervention et mes corrections à chaud si je le laisse partir pour attendre son deuxième passage il risque de revenir à l'étape zéro donc je profite pour assurer la fixation de son apprentissage »</p> <p>- je détecte un élève qui à 60% de réussite, là il faut le prendre individuellement, pour qu'i puisse avoir le nombre de répétition adéquat et des consignes qui le concerne, un élève handicapé a besoin de cette individualisation parce qu'il se perd quand l'enseignant s'adresse à toute la classe en même temps, il n'arrive pas à suivre comme ça »</p>

Contrairement aux décisions prises lors de l'événement précédent, Ramzi choisit d'intervenir auprès d'un élève qui réussit bien l'exercice. L'enseignant voulant satisfaire sa conscience, il profite de la réussite de son élève pour qu'il voie que ce qu'il a envie de voir. La rigueur et l'agressivité dans le comportement de l'enseignant Ramzi cache certainement une « impuissance » justifiée des fois par des motifs

extérieurs qui ne bouscule en aucun cas sa position de force d'un enseignant qui ne cesse d'assumer toutes ses responsabilités. L'enseignant essaye toujours de sauver son image de marque, il comble le vide par la démonstration qu'il maîtrise parfaitement, il se centre sur les élèves qui réussissent et il rejette d'autres, décide de ne pas intervenir quand il se sent est en position de faiblesse et d'impuissance. Ce comportement s'est répété à maintes reprises dans presque toutes les séances filmées.

**Tableau 45 : Analyse contextualisée du cinquième événement**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactives</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V2.4</b>	Initiation à la roue et rappel du mini enchainement précédant. Terminer la séance par lier mini enchainement A et mini enchainement B la roue élément dominant de la séance.  L'enseignant utilise la méthode globale pour faire apprendre la roue	L'enseignant comme pour toutes les séances après un échauffement de 7 minutes place les élèves sur des tapis et fait une présentation de 10 minutes de l'élément à faire apprendre, il démontre plusieurs fois, explique, les fautes à éviter. Les élèves sont en mode spectateurs Les élèves passent un à un pour faire la roue. Des élèves qui ont compris le principe d'autres qui se bloquent complètement	<b>DRA</b>  <b>DRA/ DRI</b>
<b>IPH / Séance de gymnastique N° 2 date : le 10/ 06/ 2014 Extrait 9ème min15Min</b>			

A partir de ce cinquième extrait sélectionné nous remarquons que Ramzi ne change ni de stratégie ni de méthode de travail. Il opte comme il le dit pour le développement mental de ses élèves. Il se met en position d'un conférencier qui fait un discours sur un objet quelconque. Ici il donne un cours sur la roue, le principe de la roue, les fautes à éviter etc. Ensuite il continue à exposer ses capacités d'un enseignant qui maîtrise son enseignement, il passe à la démonstration, les élèves ne bougent pas ainsi le temps d'activité de l'élève est très bas bien que la variable répétition est retenue dans l'ingénierie négociée comme essentielle pour l'apprentissage d'un élève en situation de handicap mental. En progressant un peu dans la logique décisionnelle interactive de Ramzi nous remarquons qu'après un bombardement d'informations sur l'élément à faire acquérir, il fait passer les élèves individuellement pour faire l'élément

complet comme ils le voient. Cette analyse de l'événement décisionnel nous amène à mettre le doigt sur l'importance de la stratégie communicationnelle et transmissive que l'enseignant concerné adopte pour assurer l'enseignement de la gymnastique en général et l'apprentissage de la roue en particulier. On pose la question suivante : **En quoi l'adoption stratégique et majoritaire par l'enseignant concerné de l'explication par le discours avec une ostension directe physique totale pourrait avoir une influence sur l'apprentissage, la communication et la transmission d'un savoir-faire pour des élèves en situation de handicap mental ?** Nous retranscrivons dans le tableau qui suit quelques éléments du discours de l'enseignant en réponse à cette question.

Tableau 46 : cinquième extrait de l'entretien d'après-coup, Ramzi

IPH/ séance de gym N°2/ Le 10/06/2014 Extrait de la 9ème Min à la 15ème Min				
Variable	décision	Question	interprétation	Eléments de discours
V2.4	DRA/DRI	En quoi l'adoption stratégique et majoritaire par l'enseignant concerné de l'explication par le discours avec une ostension directe physique totale pourrait avoir une influence sur l'apprentissage, la communication et la transmission d'un savoir-faire pour des élèves en situation de handicap mental ?	-la démonstration devient un moyen pour l'enseignant pour prouver ses capacités  -la démonstration pour plaire à ses élèves, pour impressionner ses élèves	« <i>Ma stratégie c'est de commencer par la démonstration de tout le mouvement, mes élèves me voient là comme Jetly</i> »  « <i>Moi je démontre le mouvement pour que mes élèves puissent me voir et puissent être impressionné</i> »

La lecture globale de cet extrait confirme ce qui a été dégagé lors de la lecture des autres extraits. Ramzi continue à se mettre en valeur et aller jusqu'à avoir comme objectif « impressionner les élèves ». Il expose au regard de ses élèves son corps comme image, certains auteurs parlent dans le même contexte de « narcissisme »

Freud parle d'un « effet miroir » où l'enseignant entre en relation avec l'autre à travers soi pour pouvoir lui transmettre un savoir. L'identification narcissique permet la reconnaissance de soi dans l'autre, un effet miroir du soi enseignant dans l'autre élève (Freud, 1914, Lacan, 1949). Ainsi, toutes les méthodes et toutes les stratégies d'intervention prennent comme point de départ le moi de Ramzi. C'est tout à fait l'inverse de ce qu'il s'était dégagé des réunions de négociations avec toute l'équipe paramédicale, les entretiens avec les enseignants associés : une centration sur les élèves à besoins particuliers qui ont des particularités et des problèmes sur lesquels un enseignant doit se centrer pour trouver les solutions, faire des choix didactiques adéquats et donc adapter son enseignement aux besoins des élèves.

**Tableau 47 : Analyse contextualisée du sixième extrait sélectionné, Ramzi**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactives</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V1.1</b>	L'enseignant met en place un seul atelier (des tapis sur la longueur de la salle). Les élèves passent un à un pour faire la roue complète	Des élèves passent, l'enseignant corrige. Un élève en difficulté. L'enseignant manipule l'élève concerné puis le demande de reprendre sa place	<b>DRI</b>
<b>IPH / Séance de gymnastique N° 2 date : le 10/ 06/ 2014 Extrait 17Min à la 20ème Min</b>			

Dans ce sixième extrait nous pointons le doigt sur la prise en compte de l'enseignant Ramzi de l'hétérogénéité des élèves d'une part et de la difficulté d'autre part. Dans cet extrait l'enseignant prévoit un seul atelier de passage individuel dans une situation d'apprentissage de la roue. Le nombre de répétition est réduit et les groupes d'élèves sont hétérogènes. Ils n'ont pas tous les mêmes difficultés et les mêmes problèmes et malgré tout il les fait passer dans un seul atelier avec la même situation. L'organisation choisie par l'enseignant semble être une organisation routinière pour lui, ça fait partie de son habitus professionnel. La gestion de l'hétérogénéité et entre autre la difficulté est une variable qui a été longtemps négociée au cours des entretiens préalables, les entretiens de négociation ainsi que les entretiens de vérification avec les enseignants associés. L'analyse des décisions interactives de Ramzi vis-à-vis de cette variable nous permettra de découvrir sa conception de l'hétérogénéité et son rapport avec la difficulté des élèves. La question posée dans

l'entretien d'après-coup est : **Pourriez-vous nous dire davantage sur votre façon de prendre en charge un élève en difficulté ? Quelles sont les difficultés de l'élève dans l'extrait ? Comment gérez –vous l'hétérogénéité de vos élèves ?** Nous retranscrivons dans le tableau qui suit quelques éléments du discours de l'enseignant en réponse à cette question. Seules les unités de sens éclairant notre problématique seront mentionnées dans le tableau qui suit

**Tableau 48 : Sixième extrait de l'entretien d'après-coup, Ramzi**

IPH/ séance de gym N°2/ Le 10/06/2014 Extrait de la 17ème Min à la 20ème Min				
Variable	décisions	Questions	Interprétation	Eléments de discours
V1.1 V2.3	DRA/DRI	<p>- Pourriez-vous nous dire davantage sur votre façon de prendre en charge un élève en difficulté ?</p> <p>-Quelles sont les difficultés de l'élève dans l'extrait ?</p> <p>- Comment gérez – vous l'hétérogénéité de vos élèves ?</p>	<p>- L'enseignant reconnaît la différence entre les élèves.</p> <p>-la difficulté doit être « acceptable » et « gérable » pour lui.</p> <p>-l'hétérogénéité pour lui n'empêche pas les élèves de bien suivre l'enseignant.</p> <p>-L'hétérogénéité reconnue par l'enseignant n'est pas explicitée et déclarée comme quelque chose qui le préoccupe dans ses choix didactiques et pédagogiques</p>	<p>« je me comporte différemment avec chaque élève, parce que chaque élève est bien particulier par rapport à un autre »</p> <p>« Regarde l'extrait, regarde, mais vous voyez même sa posture ne va pas, regarde un excès de poids, il est incapable même de marcher, regarde, regarde... s'il n'est pas prédisposé et en plus il ne me suit pas ça sera la galère pour lui »</p> <p>-« La difficulté doit être acceptable, pour moi je fais de mon mieux pour faire mon travail comme il faut, j'ai une conscience et j'ai mon dieu qui me supervise la haut »</p> <p>« vous voyez même sa posture ne va pas, regarde un excès de poids, il est incapable même de marcher, regarde, regarde. En tout cas, moi je ne fais jamais un demi travail, si tu es prêt de me suivre c'est bon si tu n'es pas prêt je n'ai pas besoin de toi »</p>

Vu le haut degré de focalisation et de centration de l'enseignant sur sa démarche didactique autoritaire et sur son moi, ses repères, ses principes professionnelles et sa vision très particulière du handicap, Ramzi ne s'intéresse qu'aux choses acceptables et gérables sinon il choisit le rejet « je n'ai pas besoin de ça », la

négligence « *je néglige celui qui ne me suit pas, et je les connais tous* » comme des solutions qui lui conviennent parfaitement. Pour lui il fait ce qu'il peut faire et rejette tout ce qui le dépasse.

**VIII.2 SEIF : « C'est ridicule, c'est du n'importe quoi ...ce que je vois est foudroyant »**

Le cas de Seif peut être illustré par les formulations suivantes « *J'avoue que... J'aurais dû... peut-être parce que* »

« *C'était la limite de ma patience, j'ai senti que j'étais en train de faire n'importe quoi* »

« *Qu'est-ce que je suis en train de faire, rien ne marche, je ne suis pas bien, je suffoque, j'arrête, au début j'ai voulu faire un effort ensuite j'ai arrêté parce que j'en peux plus* »<sup>132</sup>

Seif est un enseignant spécialisé dans le centre privé « El Walid ». Il est spécialiste en escrime. Dans le centre il se charge des activités équestres. Nous présentons comme pour le cas de Ramzi les extraits et les éléments de réponses les plus signifiants dans l'entretien d'après- coup qui peuvent caractériser le cas Seif.

**Tableau 49 : Analyse contextualisée du premier extrait sélectionné, Seif**

variables	Décisions pro interactives	Décisions interactives	Nature
V2.3	L'enseignant à l'intention de familiariser les élèves à l'activité gymnique, marcher, rouler, sauter .Il choisit de faciliter le travail par des exercices simples et variés de découverte.	Il propose un exercice de la marche gymnique, sur le banc ensuite en suivant un trait tracé au sol. Les élèves sont en difficulté, déformation de l'exercice. L'enseignant ne change pas l'exercice	DRI
<b>IPH / Séance de gymnastique N° 1 Extrait 16ème Min à la 21Min</b>			

La décision prise dans cet extrait est en rupture avec ce qui a été retenu dans le script didactique initial. Le motif était de mettre les élèves dans des situations

<sup>132</sup> Des formulations prises du discours de Seif dans l'après-coup. (ANNEXES, 5)

variées de découverte et de réussite. L'enseignant est tout à fait conscient que ses élèves ont besoin de découvrir l'activité en leur proposant des exercices simples avec des consignes claires sans déformer l'activité gymnique en tant que telle. L'enseignant est conscient aussi du problème rencontré dans la situation proposée mais il ne la change pas, pourtant la difficulté des élèves est claire. Les élèves commencent à faire des mouvements parasites qui dénature l'activité et qui éloigne l'élève du but recherché.

Cette analyse du premier événement décisionnel nous amène à poser la problématique de la nature des situations d'apprentissage privilégiée par l'enseignant concerné et sur quelle base est fait ce choix. La question posée à l'enseignant au cours de l'entretien est : **Pourriez-vous nous dire davantage de la nature des difficultés que rencontrent les élèves en situation de handicap mental dans cet extrait en particulier et en gymnastique en général ? Qu'avez-vous proposé comme situation pour pallier aux difficultés rencontrées ? Est-ce que ça a marché ?** Nous retranscrivons dans le tableau qui suit quelque élément de discours les plus significatifs de l'enseignant en réponse à notre question posée.

Tableau 50 : premier extrait de l'entretien d'après-coup avec Seif

Lieu : « El walid » Séance de gym N°1 Date : le 24/ 04/ 2014 Extrait de la 16ème minutes à la 21 <sup>ème</sup> minutes				
variable	Décisions	Question	Intérprétation	Eléments de discours
V2.3	DRI	<b>Pourriez-vous nous dire davantage de la nature des difficultés que rencontrent les élèves en situation de handicap mental dans cet extrait en particulier et en gymnastique en général ? Qu'avez-vous proposé comme situation pour pallier aux difficultés rencontrées ? Est-ce que ça a marché ?</b>	Le problème majeur est la différenciation entre que les élèves perçoivent et ce qu'ils font réellement et ce qu'ils réalisent.  Il est conscient du problème rencontré par les élèves. L'argument qu'il avance c'est de donner la possibilité aux élèves de répéter et de prendre le temps pour comprendre l'exercice.	« les difficultés c'est essentiellement entre ce que les élèves perçoivent, comprennent et ce qu'ils font. Généralement le problème c'est la liaison entre le visuel et le corporel, les élèves en situation de handicap mental n'ont pas la faculté d'associer ou de faire une liaison logique des actions » -« la marche sur le banc est naturelle par contre la marche sur le trait au sol semble créer une difficulté dans la tête des élèves, il fallait changer l'exercice ou bien donner plus de consignes, mais, j'ai envisagé la répétition » -« c'est vrai que le résultat obtenu n'est pas le plus adéquat mais il faut laisser le temps faire, il ne faut pas non plus être très exigeant et très méticuleux »



La lecture globale de cet extrait nous montre que l'enseignant Seif a conscience des problèmes que rencontrent les élèves dans l'extrait sélectionné mais il ne change pas l'exercice parce que selon lui les élèves ont besoin de répéter et de prendre un temps d'essai pour réussir. Selon lui, l'essentiel ce n'est pas ce que les élèves apprennent à faire, le plus important c'est de leur donner l'occasion de bouger et de mettre à leur disposition le temps qu'il faut pour apprendre. L'enseignant en voulant donner la possibilité à ses élèves d'un temps de pratique effective plus long, recourt à la dévolution, qui s'apparente ici à une forme de laisser-faire. Seif n'aménage pas le milieu mais procède à un aménagement matériel routinier et très basique et ne donne presque pas de consignes de correction pour aider les élèves à surpasser les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice proposé pour lui « *il ne faut pas être très méticuleux* »

**Tableau 51 : Analyse contextualisée du deuxième événement, Seif**

variables	Décisions pro interactifs	Décisions interactives	Nature
V1.1 V2.3	Apprentissage de la roulade avant.  Procéder par travail individuel	Un seul atelier pour l'apprentissage de la roulade avant, des tapis sur la longueur de la salle et passage individuel (exécution globale de la roulade)	<b>DRA</b>
« El valid » / Séance de gymnastique N° 1 date : le 24/ 04/ 2014 24ème minutes			<b>Extrait</b>

Dans cet extrait contrairement à ce qui a été dégagé dans l'extrait précédant l'enseignant seif procède par passage individuel et donc ne donne plus d'importance au temps d'activité et le temps alloué à la répétition des élèves. Il présente contrairement à ce qui a été retenue dans l'ingénierie négociée, une seule situation d'apprentissage. Il présente l'élément gymnique globale, il ne fait pas de différenciation de niveaux. Tous les élèves font le même exercice (un seul atelier). En effet, la décision prise dans cet extrait choisi est en rupture avec le script initial. Cette analyse contextualisée nous amène à poser la problématique de différenciation et ou d'individualisation dans la pratique enseignante de l'enseignant concerné ainsi que la problématique du mode d'organisation choisi et de son utilité dans l'apprentissage des éléments gymniques. On a posé la question suivante : **Pourriez-vous nous dire davantage sur le mode d'organisation choisi ? Quel effet de ce choix sur l'apprentissage des élèves ?** Nous

retranscrivons dans le tableau qui suit les éléments de discours qui paraissent signifiants en réponse à la question posée

Tableau 52 : deuxième extrait de l'entretien d'après-coup, Seif

Lieu : « El walid »		Séance de gym N°1 Date : le 24/ 04/ 2014		Extrait de la 24 <sup>ème</sup> Min
variable	Décision	Questions	Interprétation	Eléments de discours
V1.1 V2.3	DRA	<b>Pourriez-vous nous dire davantage sur le mode d'organisation choisi ? Quel effet de ce choix sur l'apprentissage des élèves ?</b>	-L'enseignant déclare que l'organisation qu'il a choisi lui permet de mieux contrôler la classe.  - Le travail par individualisation est une façon de gérer le groupe dans une classe spécialisée. L'enseignant avance une comparaison entre la prise en charge des élèves ordinaires dans une classe ordinaire et la prise en charge des élèves à besoins particuliers	-« <i>autrement je ne peux pas les contrôler et je ne peux me centrer sur leur prestation</i> »  -« <i>Ce mode d'organisation est sollicité surtout dans l'enseignement spécialisé parce qu'il y'a une grande différence entre les valides et les handicapés, chez les valides la prise en charge des élèves se fait généralement d'une manière collective et où on insiste particulièrement sur le temps d'activité de l'élève, par contre dans le contexte de l'enseignement spécialisé on prend en compte des individualités</i> ».

La lecture globale de cet extrait nous paraît révélatrice d'une certaine focalisation de l'enseignant sur le control de la classe. Le recours à l'individualisation de son enseignement est une contrainte conjoncturelle. Selon lui la prise en charge des élèves ordinaires et différentes de la prise en charge des élèves en situation de handicap mental. Pour lui prendre les élèves individuellement lui permettra de bien les évaluer et « *corriger minutieusement* ». Nous remarquons une contradiction dans le discours de l'enseignant : entre le premier événement dont lequel l'enseignant accorde une place importante au temps effectif de pratique de l'élève en occultant tout ce qui est idéal dans l'apprentissage et le deuxième événement dans lequel l'enseignant paraît très exigeant au niveau du control, de correction, etc qui ne peut se faire sans une

organisation qui exige une gestion spécifique et individuel du groupe élève<sup>133</sup>. L'enseignant Seif est ainsi divisé entre la maîtrise et le contrôle de la classe et la nécessité d'allouer un temps d'engagement moteur important aux élèves en situation de handicap mental.

Tableau 53 : Analyse contextualisée du troisième événement, Seif

variables	Décisions pro interactive	Décisions interactives	Nature
V2.3	Rappel des éléments appris dans la séance précédente et initier les élèves à la roue comme élément dominant du 2 <sup>ème</sup> mini enchainement. Des exercices pour découvrir la roue.	L'enseignant ne fait pas une progression pour la roue il met en place un seul atelier de passage individuel. le geste est pris dans sa globalité. Les élèves en difficulté. Ils n'arrivent pas à comprendre le principe de l'exécution de la roue. L'enseignant ne fait rien pour réguler ou remédier.	<b>DRI</b>
« El walid » / Séance de gymnastique N° 2 date : le 28/ 04/ 2014 Extrait 36 <sup>ème</sup> minutes			

La nature des situations d'apprentissage a été longuement discuté lors des réunions de négociation avec toute l'équipe paramédicale et au cours de l'entretien de vérification avec Seif. Le choix d'une progression pédagogique et des situations de guidance totale étaient des réponses inéluctables vu les caractéristiques et les particularités et les besoins des élèves en situation de handicap. Ces élèves ont besoin de situations guidées et des situations qui les poussent vers la réussite. En effet, la décision interactive prise par l'enseignant est en rupture avec ce qui a été retenue dans le script initial. Seif garde la même situation bien qu'i était conscient du problème. Cet extrait nous amène à poser la problématique des situations d'apprentissage que l'enseignant choisit pour faire apprendre un savoir-faire quelconque. La question posée à l'enseignant Seif est : **Pourriez-vous nous donner une idée sur votre choix et conceptions des situations d'apprentissage ? Qu'est ce qui paraît essentielle et donc que vous prenez en compte prioritairement pour concevoir et mettre en pratique vos situations d'apprentissage ? Quel rapport avec les élèves concernés ?**

<sup>133</sup> Les deux événements contradictoires font partie d'une même séance de gymnastique (la première séance)

Nous retenons dans le tableau qui suit quelque élément de discours recueilli lors de l'entretien semi dirigé en rappel stimulé

Tableau 54 : Troisième extrait de l'entretien d'après-coup avec Seif

Lieu : « El walid » Séance de gym N°2 Date : le 28/ 04/ 2014 Extrait de la 36 éme Min				
variable	Décision	Questions	interprétation	Eléments de discours
V2.3	DRI	<p><b>Pourriez-vous nous donner une idée sur votre choix et conceptions des situations d'apprentissage ?</b></p> <p><b>Qu'est ce qui paraît essentielle et donc que vous prenez en compte prioritairement pour concevoir et mettre en pratique vos situations d'apprentissage ?</b></p> <p><b>Quel rapport avec les élèves concernés ?</b></p>	<p>-L'enseignant paraît conscient et reconnaît que des élèves en situation de handicap mental ont besoin de situations d'apprentissage appropriées et qui les mettent en position de réussite.</p> <p>-l'enseignant est en position d'incertitude, il ne sait pas les motifs qu'ils l'ont poussé à avoir cette attitude de passivité. Dévoluer le problème aux élèves semble être un prétexte ou une raison qu'il trouve possible pour expliquer ces choix.</p>	<p><i>-« bon voilà, j'avoue que j'aurais dû simplifier l'exercice ou choisir une situation plus simple. J'ai travaillé avec la méthode globale, déjà l'exercice demandé est très avancé point de vue difficulté c'est-à-dire que les élèves ici ils ont un problème de prise d'élan dans la roue et moi je l'ai directement mis dans une situation plus compliquée »</i></p> <p><i>« Il est vrai que dans cet extrait la majorité des élèves sont en difficulté, et ça aussi c'est une faute à éviter parce que l'enseignant doit mettre l'élève en situation de réussite »</i></p> <p><i>« je ne sais pas pourquoi je ne l'ai pas, peut-être c'était pour les laisser répéter et répéter l'exercice avec l'intention de les laisser découvrir le problème, peut-être, je ne sais pas, voilà »</i></p>

La lecture globale de cet extrait nous paraît révélatrice d'un inconfort et même une incapacité d'affronter les contraintes que rencontre Seif dans sa pratique enseignante quotidienne. Son discours est fondé sur une prise de conscience « j'avoue », « il est vrai que » et un regret: « j'aurais pu ». Cette attitude peut s'expliquer par le rapport qu'entreprend Seif avec la gymnastique adaptée ainsi que son rapport au handicap et aux élèves en situation de handicap mental. Le choix de la discipline gymnastique était pour lui un risque vu que c'est une discipline dont l'enseignement n'est pas du tout évident surtout auprès des élèves qui ont des difficultés physiques et intellectuelles et qui ont du coup besoin d'un suivi et un

control permanent. Cette crainte s'est reflétée dans son intervention par un sentiment d'incapacité et d'impuissance. Il est divisé entre ce qu'il doit faire et ce qu'il est incapable de faire. Pour ce faire et pour que Seif puisse conserver sa position symbolique d'un enseignant qui est en charge d'un groupe élève, il se réfugie sous une carapace protectrice et choisit une démarche didactique sécuritaire qui lui permet de contrôler au mieux ses élèves.

**Tableau 55 : Analyse contextualisée du quatrième événement, Seif**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactives</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V2.4</b> <b>V2.5</b>	L'apprentissage de la roue. Travail de l'élan et de la pose des mains. Travail individualisé.	L'enseignant met à la disposition des élèves une situation pédagogique compliquée ensuite il se retire : ne corrige pas, donne des consignes qui ne se rapporte pas aux erreurs commises etc	<b>DRI</b>
« El walid » / Séance de gymnastique N° 4 date : le 8/ 05/ 2014 Extrait 12ème -23 minutes			

L'extrait choisi met en valeur la variable du registre communicationnel privilégié Seif. Les décisions prises à ce niveau est en rupture avec ce qui a été retenu dans le script. L'enseignant semble rencontrer un problème qui l'empêche de communiquer, corriger et surtout donner les corrections et les consignes adéquats. IL décide généralement de ne pas intervenir ou de donner des consignes qui ne sont pas du tout en rapport avec la faute commise par l'élève et ne fait aucun effort pour transmettre l'information que ce soit par démonstration ou autres stratégies didactiques possibles. La majorité des élèves sont en inadéquation et ne progresse pas. Ceci confirme le rapport qu'entreprind l'enseignant avec la discipline gymnastique ainsi que la difficulté et la crainte qu'il a exprimé au cours des entretiens pour l'enseignement de la gymnastique auprès des élèves en situation de handicap mental. Nous posons la question suivante à l'enseignant : **Pourriez-vous commenter cet extrait sur le plan communicationnel (corrections, consignes, etc) ? Que pourriez-vous dire du comportement des élèves ? Quels sont les problèmes et les obstacles rencontrés par les élèves dans cet extrait ?** Nous retranscrivons dans le tableau qui

suit quelque élément du discours de l'enseignant Seif. Nous nous retenons que les éléments qui nous paraissent significatifs par rapport à nos énoncés de départ.

Tableau 56 : Quatrième extrait de l'entretien d'après-coup avec Seif

Lieu : « El walid » Séance de gym N°4 Date : le 8/ 05/ 2014 Extrait de la 12 <sup>ème</sup> Min-24Min				
variable	Décision	Questions	Interprétation	Eléments de discours
V2.4 V2.5	DRI	<p>Pourriez-vous commenter cet extrait sur le plan communicationnel (corrections, consignes, etc) ?</p> <p>Que pourriez-vous dire du comportement des élèves ?</p> <p>Quels sont les problèmes et les obstacles rencontrés par les élèves dans cet extrait ?</p>	<p>-Il fait l'aveu de son manque de courage et son manque de savoir</p> <p>- Il reconnaît qu'il ne maîtrise pas la situation.</p> <p>-Il déclare sa satisfaction par rapport à l'engagement des élèves qui « bizarrement » ne baissent pas les mains même s'ils ne réussissent l'exercice.(confusion entre le rôle de l'enseignant et celui de l'élève)</p> <p>-l'extrait choisi est « foudroyant » pour l'enseignant. L'enseignant est face à une vérité qui blesse.</p>	<p>-« je vais le dire ce n'est pas grave après tout, mon travail est complètement faux, même en regardant tout seul à la maison les vidéos, je me suis dit mais qu'est-ce que c'est que ce travail, je ne sais pas ? Alors tout est faux je commence par l'exercice que <b>je n'ai pas osé changer comme d'habitude</b>, 12MIN avec le même exercice qui ne marche pas, <b>mes consignes donnés sont à côté de la plaque...</b>je parle de la pose des mains alors que mon élève ne sait pas prendre la position de départ pour l'élan, même mes déplacements, bon, tout est faux, je ne me reconnais pas, <b>c'est ridicule ce que je fais</b>»</p> <p>« Les élèves dans l'extrait malgré ces problèmes ils avaient envie de réussir la roue, regarde celui-là en rouge, Moez, Aziz. Ils étaient capables de le faire mais je ne les ai pas vraiment aidés au contraire. Regarde celui-là il essaye, tombe et il se fait mal, je ne dis rien, il essaye une autre fois, il retombe, je ne dis rien du tout, <b>puuuuf ce que j'ai fait est foudroyant</b>»</p>

La lecture de cet extrait montre bien que l'enseignant ne supporte plus de voir et de confronter l'image qu'il voit dans l'extrait. Il fait l'aveu de son manque de savoir

et de son manque de contrôle de la situation. En effet, l'extrait paraît « *foudroyant* » pour lui. Il voit réellement des preuves de son incapacité de gérer son groupe et d'assumer le rôle d'un enseignant supposé savoir. Cette image blessante et douloureuse et où les rôles enseignants et élèves sont quelque part inversés, pousse l'enseignant Seif à se mettre dans une position de défense pour sauver un peu la face. En effet, il explique autrement que son statut et sa position de faiblesse et de manque de confiance dans un centre où il est complètement écarté et dévalorisé ne le permet pas d'assumer sa fonction réelle, d'oser et de se surpasser « *La directrice m'a vraiment fatigué elle m'écarte, elle prend toujours l'avis de mon collègue Mohamed, elle ne me fait participer c'est comme si je n'existe pas dans le centre* ». Seif est à la recherche de son identité professionnelle, il parle même d'existence. Ceci peut expliquer ses interventions très timides et son comportement quelque fois d'hésitation et de réticence, parce que enfin de compte le danger lui il le sent « *je ne vous cache pas que tout le long de mon travail au centre je n'étais pas du tout à l'aise. Mohamed, mon collègue, était vraiment très imposant il veut imposer ces idées, il n'était pas collaboratif, il veut se montrer il est le chou chou de la directrice, par contre moi elle ne m'apprécie pas, de nature je suis retiré* ».

**Tableau 57 : Analyse contextualisée du cinquième événement, Seif**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactives</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V3.7</b> <b>V0.4</b>	Au cours de l'entretien ante séance, son intention était de préparer les élèves à la dernière séance d'évaluation sommative. Faire l'enchaînement complet et habituer les élèves à rythmer et coordonner leurs mouvements.	l'enseignant fait un échauffement et un échauffement spécifique en rappel des éléments qui ont été appris lors des séances précédentes. L'enseignant arrête la séance à 31Min	<b>DRI</b>
<b>« El walid » / Séance de gymnastique N° 5 date : le 12/ 05/ 2014 Extrait 31ème minutes</b>			

Cet extrait fait partie de la cinquième séance du cycle qui normalement doit être une séance récapitulative de tout ce qui a été appris pour préparer les élèves à la dernière séance qui sera une séance d'évaluation sommative. L'enseignant décide d'arrêter la séance avant terme (avant une demi-heure). Cette décision pourrait s'expliquer par la difficulté de l'enseignant à assumer son travail jusqu'au bout. Nous avons posé la question suivante pour avoir une idée plus claire sur les motifs de cette

décision : **Vous avez arrêté la séance avant terme ? Pourriez-vous nous expliquer les motifs ou les raisons qui vous ont poussés prendre cette décision ?** Nous retranscrivons dans le tableau qui suit les éléments de discours qui nous paraissent signifiants par rapport à nos hypothèses de départ.

Tableau 58 : cinquième extrait de l'entretien d'après-coup avec Seif

Lieu : « El walid » Séance de gym N°5 Date : le 12/ 05/ 2014 Extrait de la 30ème Min				
variable	Décision	Questions	Interprétation	Eléments de discours
V2.4 V2.5	DRI/D RA	<b>Vous avez arrêté la séance avant terme ? Pourriez-vous nous expliquer les motifs ou les raisons qui vous ont poussé à prendre cette décision ?</b>	<p>-L'enseignant est en position d'impuissance.</p> <p>- Il suffoque, il est dans l'impossible à supporter. Il est déçu</p> <p><b>Le prétexte 1</b> des élèves qui sont perturbés</p> <p><b>Le prétexte 2 :</b> l'enseignant ne se sent pas bien dans le centre. Il change de centre juste après avoir terminé le filmage avec nous</p>	<p><i>« c'était la limite de ma patience j'ai senti que je suis en train de faire n'importe quoi »</i></p> <p><i>« qu'est-ce que je suis en train de faire, rien ne marche, je ne suis pas bien, je suffoque, j'arrête, au début j'ai voulu faire un effort ensuite j'ai arrêté parce que j'en peux plus »</i></p> <p><i>« j'ai arrêté la séance plutôt que prévu d'autant plus que les élèves étaient très perturbés je me rappelle bien c'était l'heure du déjeuner et ils voyaient leur camardes passer pour manger donc, voilà, un concours de circonstances »</i></p> <p><i>« juste après avoir terminé le filmage avec vous, je crois une semaine après et j'ai changé de centre ».</i></p>

La lecture globale de cet extrait met en exergue l'impossible à supporter de Seif qui fait l'aveu de son incapacité et son impuissance vis-à-vis de ce qu'il est en train de subir au cours de sa pratique quotidienne au centre. L'enseignant semble divisé entre 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 d'être jugé comme un incapable donc il continue quand même à se justifier. Il arrête le déroulement du cours avant son terme, parce que se produit un évènement qu'il ne supporte pas : celui de voir des élèves désintéressés et donc ce qu'il voit est très loin de



ses attentes « *rien ne marche* ». Il voit des preuves réelles de son impuissance « *c'était la limite de ma patience j'ai senti que je suis en train de faire n'importe quoi, je n'étais pas bien du tout* » Il dit encore « *je me suis dit mais qu'est-ce que je suis en train de faire, rien ne marche, je ne suis pas bien, je suffoque, j'arrête* ». Nous remarquons même une douleur interne sentie par l'enseignant de voir ce que font les élèves. Cet « impossible à supporter » nous donne la clé de ce qui s'est joué entre Seif 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...

Par ailleurs, Seif dans son discours continue toujours à se justifier de peur d'être ridiculisé et donc de perdre son image de marque en tant qu'enseignant en déclarant que entre autre qu'il a arrêté le cours parce que les élèves étaient perturbés en voyant les autres classes passer dans le couloir. C'était l'heure du déjeuner et « *les élèves étaient très perturbés je me rappelle bien c'était l'heure du déjeuner et ils voyaient leur camardes passer pour manger donc, voilà, un concours de circonstances* »

En creusant encore plus dans le discours de Seif, nous remarquons que dès le début du projet, il a voulu se lancer dans une bataille dont la victoire n'était pas du tout évidente. Quelques extraits en témoignent : « *je ne sais pas si ça va marcher* » (entretien de vérification) « *c'est nouveau et donc c'est un peu difficile de l'appliquer* », « *la gymnastique ce n'est pas évident du tout* » (entretien de vérification), « *la formation qu'on a eu est insuffisante* » (entretien préalable), « *on n'a pas l'habitude de travailler de cette manière* » etc. Ces propos mettent en relief le statut d'un enseignant qui est à la recherche encore de son identité professionnelle. L'enseignant Seif est doublement affecté par le sentiment d'être écarté, dévalorisé et dominé par la directrice et son collègue et celui de ne pas pouvoir assurer son rôle. Il semble en plus traversé par des sentiments de frustration et de déception. Il dit lors de l'entretien d'après coup « *je ne vous cache pas que tout le long de mon travail au centre je n'étais pas du tout à l'aise. Mohamed, mon collègue, était vraiment très imposant il veut imposer ces idées, il n'était pas collaboratif, il veut se montrer il est le chouchou de la directrice, par contre moi elle ne m'apprécie pas, de nature je suis*

retiré, je fais mon travail et je rentre, sans plus. Je me sens très mal à l'aise, je ne me sens pas bien, je ne suis pas épanoui. Je dois terminer cette année ensuite je vais changer de centre ». On voit bien là ce rapport très singulier de Seif à l'institution où il exerce.

**VIII.3 MOHAMED : « Mes élèves c'est mes enfants » ; « Ils sont tout pour moi » ; je ne peux pas les laisser c'est plus fort que moi »**

Mohamed est un enseignant spécialisé dans le centre privé « El walid ». Il a 9 ans d'expérience. Il est spécialiste en natation. Il se charge des activités sportives de compétition dans le centre (la natation, Bucci). Nous présentons comme suit les différents extraits des événements caractérisant la singularité et la particularité de sa pratique nous fournissant des indicateurs et des éléments de réponses sur nos questions de recherche.

**Tableau 59 : Analyse contextualisée du premier événement sélectionné, Mohamed**

variables	Décisions pro interactives	Décisions interactives	Nature
V1.1 V2.3	L'enseignant à l'intention de faire une familiarisation des élèves à l'activité gymnastique. Faire le tour des familles gymniques : les rotations, les sauts etc	L'enseignant procède par passage individuel, un élève qui passe les autres attend leurs rôles collés au mur. Il utilise la démonstration comme procédure ostensive. Les élèves essayent le de suivre	<b>DRA</b>
« El walid » / Séance de gymnastique N° 1 date : le 25/ 04/ 2014			Extrait
22ème-25ème Min			

Cet extrait est en rupture avec le script didactique initial. L'enseignant choisit contrairement à ce qui a été retenu dans l'ingénierie de faire une séance de familiarisation au lieu d'une séance d'évaluation. Il choisit aussi de travailler avec un passage individuel au lieu d'un travail par ateliers. L'enseignant procède par démonstration et les élèves essayent de s'appliquer. Le choix de ce mode d'organisation semble un choix raisonné de la part de l'enseignant. En effet, nous avons posé cette question pour accéder à la réflexion de l'enseignant et les raisons de ce choix : **Pourriez-vous nous commenter ce choix de ce mode d'organisation et de son effet sur l'apprentissage des élèves en situation de handicap mental ?** Nous

retranscrivons dans le tableau qui suit les éléments de discours qui nous paraissent significatifs au vu de notre questionnement de départ

Tableau 60 : Premier extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed

Lieu : « El walid » Séance de gym N°1 Date : le 25/ 04/ 2014 Extrait de la 22ème Min-25Min				
variable	Décision	Questions	Interprétation	Eléments de discours
V1.1 V2.3	DRA	<p><b>Pourriez-vous nous commenter ce choix de ce mode d'organisation et de son effet sur l'apprentissage des élèves en situation de handicap mental ?</b></p>	<p>-l'objectif de l'enseignant c'est d'avoir une bonne maîtrise de la classe</p> <p>-les élèves sont de nature très agités, il faut les calmer pour qu'ils puissent suivre leur enseignant</p> <p>-l'enseignant Mohamed déclare que c'est <b>choix stratégique et réfléchi</b> :</p> <p>Permettre aux élèves de répéter ;</p> <p>A l'enseignant d'évaluer et corriger.</p> <p><b>L'argument</b> présenté par Mohamed : les élèves en situation de handicap mental ne coopèrent pas et ne communiquent pas ensemble donc le travail individuel c'est plus bénéfique pour eux.</p>	<p>« Ces enfants ont des troubles de comportement, ils sont très agités j'étais obligé de les mettre contre le mur pour qu'ils puissent voir la démonstration en premier lieu, voir aussi leurs camarades passer et surtout assurer une ambiance plus calme, vous avez vu qu'ils sont un peu agités, je ne peux pas maîtriser la situation autrement »</p> <p>« C'est après d'organiser de la manière cette situation c'est surtout pour permettre aux élèves de répéter et me permettre de les corriger et de les évaluer à chaque passage d'autant plus que les enfants déficients mentaux ne sont pas coopératifs, ils ne communiquent, pas leur attention ne peut pas être centré sur une autre personne donc j'ai préféré les mettre comme ça passage individuel trois tapis »</p>

Cet extrait illustre la démarche didactique stratégique de l'enseignant Mohamed qui même s'il s'éloigne un peu de ce qui a été retenue dans l'ingénierie il ne perd pas de vue les caractéristiques et les besoins des élèves d'une part et la nature de son intervention sur le plan organisationnel et communicationnel ce qui lui permettra

d'assumer sa responsabilité en tant qu'enseignant détenteur de savoir. Voulant créer une bonne ambiance de travail, avoir une bonne maîtrise de la classe, faciliter l'apprentissage des élèves ainsi que l'intervention de l'enseignant, Mohamed adopte une organisation très routinière et sans risque celle de mettre en place un seul atelier de travail et le choix du passage individuel. Ainsi, le vecteur essentiel dans la démarche interactive de Mohamed c'est cette recherche d'un équilibre entre les besoins de l'élève et les besoins de l'enseignant. Il dit : *je ne vois pas la nécessité de les faire travailler en groupe, au moins cette organisation est plus bénéfique pour eux et pour moi point de vue sécurité, évaluation, correction. Je fais toujours ce qui est meilleur pour moi et pour eux aussi, c'est très important »*

**Tableau 61 : Analyse contextualisée du deuxième extrait, Mohamed**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactives</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V1.1</b> <b>V2.4</b>	Apprentissage de la roulade avant  Travail par différenciation de niveaux (3 niveaux) et donc trois ateliers Mini enchainement (salut, 3 pas marchés, roulade avant, saut en extension)	L'enseignant met e place trois ateliers pour l'apprentissage de la roulade avant. Il passe beaucoup de temps du côté de l'atelier qui réussit mieux la roulade. Les élèves de l'atelier 2 font n'importe quoi. Les élèves de l'atelier 3 ne travaillent pas ils attendent le control de leur enseignant	<b>DRI/</b> <b>DRA</b>
« El walid » / Séance de gymnastique N° 2 date : le 30/ 04/ 2014			<b>Extrait</b>
<b>12ème-15ème Min</b>			

L'enseignant Mohamed dans cette deuxième séance du cycle choisit la roulade avant comme élément dominant. Il déclare de l'entretien pro interactif qu'il a détecté trois niveaux différents et donc il prévoit de mettre en place trois ateliers en variant les plans (plan incliné, plan élevé et plan plat). L'intervention de l'enseignant était surtout orienté vers l'atelier 1 (roulade sur un plan plat) c'est-à-dire l'atelier qui à moins besoin d'intervention. Il explique à ce groupe le geste, il démontre, il manipule les élèves et se montre très content à chaque passage réussi. Les autres groupes sont supervisés par un éducateur qui vient quelque fois aider Mohamed au cours des

séances des activités physiques adaptées. Quelque élève de l'atelier essayent et les élèves de l'atelier 3 regardent les autres travailler et attendent leur tour. Cet extrait nous amène à poser la problématique de la gestion de l'hétérogénéité des élèves et sur la démarche interactive que doit assurer l'enseignant pour la réussite de tous ses élèves. La question posée à l'enseignant est : **Pouvez-vous commenter cette situation d'apprentissage extraite sur le plan organisationnel et sur le plan comportemental ? Que pourriez-vous dire de votre gestion de l'hétérogénéité des élèves en particulier ?** Seules les unités de sens éclairant notre problématique seront mentionnées dans le tableau qui suit.

Tableau 62 : deuxième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed

Lieu : « El walid » Séance de gym N°2 Date : le 30/ 04/ 2014 Extrait de la 12ème Min-15Min				
variable	Décision	Questions	interprétation	Eléments de discours
V1.1	DRA/ DRI	<b>Pouvez-vous commenter cette situation d'apprentissage extraite sur le plan organisationnel et sur le plan comportemental ?</b>	-L'enseignant Mohamed se focalise surtout sur son comportement. Il insiste sur ce qu'il doit faire et passe à côté de la question différence entre les ateliers et son comportement par rapport aux besoins de chaque élève dans chaque atelier	<i>« mon intervention et mon comportement se base essentiellement sur la démonstration, la parole je parle beaucoup, oui, je le sais, c'est juste pour les avoir, avoir mes élèves avec moi, bien concentré, ils me suivent, donc je parle, j'explique à haute voix des fois ça fait trop je le sais mais je le fais pour attirer leur attention »</i>
V2.4		<b>Que pourriez-vous dire de votre gestion de l'hétérogénéité des élèves en particulier ?</b>	-La seule prise en compte de l'hétérogénéité et de la différence des élèves c'est enfin de compte la division de la classe en groupe de niveaux et avec différents ateliers	<i>« sur le plan organisationnel j'ai divisé la classe en trois groupes différents, des élèves qui peuvent et qui ont compris ce que c'est que la roulade avant les autres pas encore il reste encore quelques difficultés ce qui exige ce choix organisationnel »</i>

En faisant une relance pour l'enseignant Mohamed sur quel est l'atelier qui est plus en difficulté ? La réponse était directe et claire les ateliers 2 et 3 « *Les groupes 2 et 3 ça se voit d'ailleurs* ». Donc Mohamed est conscient que c'est auprès de ces

deux groupes-là qu'il fallait mettre toute l'énergie et toutes les possibilités organisationnelles et comportementales pour les faire progresser. Ceci illustre une des contradictions que vit l'enseignant. Mohamed veut bien nous montrer ses différentes compétences « je démontre », « j'explique à haute voix » « *je les manipule pour les faire sentir le mouvement* » et que ces compétences et son effort fourni aboutissent. Les élèves réussissent bien l'exercice. L'enseignant Mohamed saute de joie et se montre très émotif et très content à chaque passage réussi. Il voit ce qu'il a envie de voir « *avoir mes élèves avec moi* ». L'enseignant Mohamed veut préserver l'image d'un enseignant qui réussit à faire réussir ces élèves.

**Tableau 63 : Analyse contextualisée du troisième extrait, Mohamed**

variables	Décisions pro interactives	Décisions interactives	Nature
<b>V0.4</b> <b>V2.4</b>	Apprentissage de la roulade arrière. Le déséquilibre vers l'arrière, la pose des mains et la poussée. Deux ateliers et un seul exercice (RA sur un plan incliné)	Deux ateliers et un seul exercice Centration sur un seul groupe Enseignant très proxémique/ Peu de consignes/ Beaucoup d'encouragement	<b>DRA</b>
<b>« El walid » / Séance de gymnastique N° 2 date : le 30/ 04/ 2014 Extrait 22ème-25ème Min</b>			

Cet extrait illustre la centration de l'enseignant Mohamed sur la dimension affective. Il adopte une démarche didactique sécuritaire. Il opte pour la guidance, la proxémie et la manipulation, parallèlement peu de consignes fournies par rapport à la tâche demandée. Il ne laisse pas une place pour l'autonomie de l'élève. Mohamed est tout le temps accompagnateur de son élève, il veut à tout prix le guider vers la réussite. On le voit se déplacer vers le banc pour ramener un élève, il le suit, le manipule, et il le remet à sa place sur le banc puis il continue à faire la même chose avec les autres un à un. On voit Mohamed adopter cette attitude tout le long de la séance et donc on voit des élèves au cours de la situation évaluative de référence (passer en mini enchaînement) qui demandent la présence de leur enseignant à leur côté, ils se retournent constamment pour voir s'il est là. Ceci déforme la logique de l'activité

gymnique en tant que telle et déforme aussi l'objectif spécifique (retenu dans le script) à chaque fin de séance. Cet extrait nous amène à pointer le doigt sur cette attitude très protectrice adoptée par Mohamed. Pour en savoir plus sur les motifs et les raisons qui poussent l'enseignant à faire ce choix décisionnel, on lui a posée la question suivante : **Pourriez- vous commenter votre façon d'intervenir auprès de vos élèves ? A votre avis, quel rapport et quelle utilité pour des élèves en situation de handicap mental ?** Seules les unités de sens éclairant notre problématique seront mentionnées dans le tableau qui suit.

Tableau 64 : troisième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed

Lieu : « El walid » Séance de gym N°2 Date : le 30/ 04/ 2014 Extrait de la 22ème Min-25Min				
variable	Décision	Questions	Interprétation	Eléments de discours
V0.4 V2.4	DRA	Pourriez- vous commenter votre façon d'intervenir auprès de vos élèves ?	-Mohamed utilise constamment le mot besoin. Cette attitude devient pour lui un <b>besoin</b> pour lui et pour ses élèves.	« <i>cet exercice c'est nouveau pour eux donc ils ont besoin d'une intervention corporelle, physique ils ont <u>besoin</u> de sentir le mouvement de le comprendre</i> »
		A votre avis, quel rapport et quelle utilité pour des élèves en situation de handicap mental ?	-Mohamed déclare que c'est une stratégie qu'il a adopté pour obliger les élèves pour réussir. La réussite de l'exercice devient une obligation  Etre à coté de ses élèves est quelque chose que l'enseignant Mohamed <b>ne peut pas s'empêcher de le faire</b>	« <i>Je suis très proxémique c'est vrai mais moi je fonctionne comme ça avec mes élèves, pour les encourager, pour les mettre en confiance pour les obliger à réussir, ou pour les guider vers la réussite</i> »  « <i>je ne peux pas les laisser c'est plus fort que moi</i> » « <i>ça n'a pas de sens c'est devenu automatique, peut-être parce que je considère toujours qu'ils ont <u>besoin</u> de moi à leur côté</i> »

La lecture de cet extrait illustre l'attitude protectrice qu'entreprend Mohamed avec ses élèves. Son discours montre bien la relation très intime qui le lie à ses élèves. Il va jusqu'à adopter une façon de faire singulière et qui devient même un **besoin** pour

lui et pour ses élèves. Il déclare aussi que c'est quelque chose qui ne peut s'empêcher de la faire « *Je ne peux pas les laisser c'est plus fort que moi* ». Ça rappelle un peu le besoin d'un bébé nouveau-né à sa mère et cette relation d'affectivité l'un envers l'autre. Le besoin de l'enseignant de voir ses élèves réussir (ça devient même pour lui une obligation) et le besoin des élèves de voir leur enseignant à leur coté pour assurer une certaine confiance et un certain sentiment de sécurité. Cette attitude bienveillante et très protectrice est animée par un déjà là qu'on a déjà développé dans le premier chapitre de cette thèse. Dans le déjà là Mohamed parle d'amour il dit « *je les aime mes enfants* », il parle d'adoption même en disant « *il faut les adopter, les aimer, ils sont tout pour moi* »

**Tableau 65 : Analyse contextualisée du quatrième extrait, Mohamed**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactives</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V0.4 V2.5</b>	Contrôle des acquis précédents en faisant passer les élèves en enchainement un à un	L'enseignant met en place une situation de contrôle des acquis. Il passe prendre à chaque fois un élève, il le place devant le tapis. Quand il termine il le remet à sa place.	<b>DRA</b>
<b>« El walid » / Séance de gymnastique N° 4 date : le 3/ 05/ 2014 Extrait 20ème Min</b>			

Nous avons choisi cet extrait pour avoir beaucoup plus d'éclaircissement sur la dimension relationnelle et affective accordée par Mohamed dans sa démarche décisionnelle. Nous posons cette problématique vu sa récurrence dans toutes les séances filmées. L'extrait porte sur la situation de contrôle d'acquis de la quatrième séance et où l'élève commence à avoir un peu d'autonomie. L'enseignant ne peut pas s'empêcher de guider ses élèves. Ceci est en rupture avec ce qui a été retenu dans le script. La variable affectée de ce choix décisionnel est la variable situation de référence spécifiée et surtout la variable contrôle des apprentissages et évaluation parce que une telle attitude ne laisse pas la possibilité à l'enseignant d'avoir ce regard évaluatif de loin et aux élèves de démontrer leurs capacités parce qu'ils ont besoin ou plutôt ils se sont habitués à avoir quelqu'un à leur coté pour les guider et les pousser vers la réussite. Nous posons la question de l'importance et de l'utilité de ce type de comportement envers ces élèves. Nous découvrirons certainement le rapport



qu'entreprend l'enseignant Mohamed envers ses élèves ainsi que la part conscientisée ou non de cette attitude.

On a posé cette question au cours de l'entretien semi dirigé en rappel stimulé après le visionnage de l'extrait sélectionné : **Pourriez-vous nous dire davantage sur cette relation disant intime que vous entreprenez avec vos élèves ? Et en quoi vous voyez que ça pourrait être bénéfique et utile pour leur apprentissage et pour leur progression ?** Seules les unités de sens éclairant notre problématique seront mentionnées dans le tableau qui suit.

Tableau 66 : quatrième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed

Lieu : « El walid » Séance de gym N°4 Date : le 3/ 05/ 2014 Extrait de la 20ème Min				
variable	Décision	Questions	Interpretation	Eléments de discours
V0.4 V2.5	DRA	<p><b>Pourriez-vous nous dire davantage sur cette relation disant intime que vous entreprenez avec vos élèves ?</b></p> <p><b>Et en quoi vous voyez que ça pourrait être bénéfique et utile pour leur apprentissage et pour leur progression ?</b></p>	<p>-Mohamed déclare après le visionnage de l'extrait que cette attitude est une attitude inconsciente</p> <p>-le seul argument avancé par l'enseignant c'est le fait de côtoyer ses élèves depuis leur petite enfance c'est-à-dire ce n'est plus une relation d'enseignant – élève ça devient une relation familiale basée sur l'affectivité.</p>	<p><i>« Je n'ai pas dans la tête ce que j'ai vu à l'instant, mais bon, toujours je le redis c'est vraiment des réactions inconscientes qui se répètent »</i></p> <p><i>« j'ai noué de très fortes relations, c'est sure oui, je les suis depuis leur petite enfance je ne vois pas une autre raison c'est tout à fait normale bon peut être en voyant la vidéo ça paraît bizarre mais ça ne peut s'expliquer autrement, mes élèves c'est mes enfants, je vais la où ils sont je les mets sur les railles</i></p>

La lecture globale de cet extrait ne peut que confirmer les analyses faites au cours des extraits précédents. La dimension affective règne sur toutes les démarches décisionnelles de Mohamed. Cette démarche affective et très personnelle peut en quelque sorte occulter ou dominer sur le contenu, le savoir et l'objet d'enseignement qui reste logiquement le but visé dans toute relation d'enseignement apprentissage. Dans le discours de Mohamed on ne dégage aucune centration sur ce qu'il doit enseigner, le plus important pour lui c'est que les élèves travaillent dans une ambiance

très conviviale et familiale. Le vecteur essentiel dans les démarches décisionnelles de Mohamed c'est la facette psychologique de la relation pédagogique. Le fait de suivre et d'accompagner les élèves depuis leur petite enfance est un argument fort de cette mutation que subit l'axe pédagogique qui lie l'enseignant par son élève. En effet, Mohamed ne parle plus d'élève il parle des enfants « *mes élèves c'est mes enfants* »

**Tableau 67 : Analyse contextualisée du cinquième extrait, Mohamed**

variables	Décisions pro interactives	Décisions interactives	Nature
V2.3 V2.4	Apprentissage de la roue. Le principe de la pose des mains et le renversement latéral. L'élément dominant c'est la roue enchainé avec un demi-tour planche	L'enseignant met en place une situation pour faire apprendre la roue. Les élèves n'arrivent pas à faire l'exercice. Mohamed ne change pas la situation et ne donne pas de consignes qui visent la compréhension des élèves. Il démontre puis il leur demande de passer	<b>DRI</b>
<b>« El walid » / Séance de gymnastique N° 5 date : le 7/ 05/ 2014 Extrait 19ème Min</b>			

Dans cet extrait Mohamed paraît en difficulté par rapport à l'apprentissage de la roue. Il propose une situation qui n'est pas adéquate au niveau de compréhension des élèves. Les élèves sont donc en difficulté et Mohamed ne change pas de situation. Il a eu recours à la démonstration qui pour lui reste « *approximative* » parce qu'il ne la maîtrise pas. Il donne une grande importance à la verbalisation du geste en privilégiant des termes familiers. Nous remarquons que l'enseignant Mohamed au cours de cet extrait utilise le terme « *aller passer* » à plusieurs reprises sans aucun retour. Il paraît en difficulté et en incapacité de trouver la solution pour réguler ou pour modifier l'exercice. Ce choix décisionnel est en rupture avec ce qui a été retenu dans le script : concernant tout d'abord la variable nature des situations d'apprentissage (situations de guidance totale) ensuite la variable registre de communication (consignes claires et visés) qui ne sont pas prises en compte lors de son intervention. Nous posons la problématique du choix des situations d'apprentissage ainsi que les stratégies communicationnelles qu'il faut privilégier pour assurer une meilleure compréhension et une meilleure réussite des élèves. La question qu'on a posé à Mohamed est la suivante : **Par rapport à cet extrait, que pourriez-vous dire sur votre choix de la**

situation d'apprentissage choisie et sur votre stratégie communicationnelle vis-à-vis de vos élèves ? Selon vous, quels sont les principes de base pour une meilleure compréhension et un meilleur engagement des élèves dans la séance ? Nous retiendrons dans le tableau qui suit les éléments de discours qui nous paraissent signifiants par rapport à notre problématique de départ.

Tableau 68 : cinquième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed

Lieu : « El walid »		Séance de gym N°5 Date : le 7/ 05/ 2014		Extrait de la 19ème Min
variable	Décision	Questions	interprétation	Eléments de discours
V2.3 V2.4	DRI	<p>Par rapport à cet extrait, que pourriez-vous dire sur votre choix de la situation d'apprentissage choisie et sur votre stratégie communicationnelle vis-à-vis de vos élèves ?</p> <p>Selon vous, quels sont les principes de base pour une meilleure compréhension et un meilleur engagement des élèves dans la séance ?</p>	<p>-L'enseignant est conscient de la complexité de la tâche demandée. La situation adéquate et c'est la seule situation qu'il voit possible c'est celle qu'il a proposé (il parle d'une spontanéité dans l'apprentissage des élèves)</p> <p>-Faciliter la tâche pour lui c'est décortiquer le geste</p> <p>-Il justifie son choix par le fait que son premier objectif ce n'est pas la roue en tant que telle mais c'est la participation et l'engagement des élèves dans des situations complexes.</p> <p>-Il opte pour la démonstration et la verbalisation pour compenser le vide.</p>	<p><i>-« les situations gymniques sont complexes, dans cette séance on a la roue, c'est pour cette raison j'ai essayé de faire une démonstration approximative de la roue, je ne suis pas très doué dans la démonstration, mais c'est ma seule solution »</i></p> <p><i>-« Le choix de la situation d'apprentissage était basée sur le fait d'une impossibilité de décortiquer le geste, il fallait que l'élève arrive spontanément à trouver le rythme et la synchronisation entre la pose des mains et le renversement »</i></p> <p><i>-« La réussite de l'exercice n'est pas une fin, comme je l'ai déjà dit, mon objectif c'est que mes élèves participent et font un effort jusqu'au bout »</i></p> <p><i>-« vous avez remarqué que je n'arrête pas de parler, de parler, ceci juste pour les éveiller et surtout pour capter leur attention, vu que ces enfants ne doivent pas avoir un vide, toujours quelque chose de visuelle, nourrie du verbale, bien sûr avec une touche affective, des feed-back généralement approuvateurs même si l'exercice n'est tout à fait réussi »</i></p>

Cet extrait illustre et confirme les difficultés de Mohamed à transmettre la savoir faire gymnique. Ce manque de maîtrise de l'activité gymnique ne permet pas à l'enseignant de gérer et de contrôler les problèmes liés à l'activité. Il se met généralement à distance du savoir enseigné. Pour tenter de faire comprendre et réaliser, il multiplie les consignes, répète les explications, s'attache aux détails, occulte souvent l'essentiel. Pour combler ce vide et pour masquer les difficultés que rencontre l'enseignant, il cherche à se justifier ou plutôt à se protéger en faisant l'image singulière et très particulière d'un enseignant qui par principe ne s'intéresse pas essentiellement sur le savoir-faire, c'est-à-dire sur la maîtrise d'un élément gymnique ou d'un geste, l'essentiel c'est d'engager les élèves dans la pratique de l'activité gymnique sans entrer dans les détails. Ainsi, le manque à savoir dans l'activité gymnastique est compensé par des savoirs de substitution. L'affectif, le relationnel et le psychologique deviennent les vecteurs essentiels de toutes les démarches didactiques et pédagogiques de Mohamed. C'est une remarque qui se confirme par sa récurrence dans le discours de l'enseignant en réponses aux questions posées lors de l'entretien de l'après coup.

**Tableau 69 Analyse contextualisée du sixième extrait, Mohamed**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactives</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V2.5</b>	Préparer les élèves à la séance finale d'évaluation sommative. Révision de tous les éléments appris. Enchaînement complet et insistance sur la coordination et le rythme dans les passages des élèves	Les élèves passent à trois pour faire l'enchaînement. L'enseignant dicte à chaque fois l'élément à faire à ses élèves. Il corrige rarement.	<b>DRI</b>
« El walid » / <b>Séance de gymnastique N° 6</b> date : le 15/ 05/ 2014 <b>Extrait</b> <b>35ème Min</b>			

L'évaluation des élèves passe inévitablement par une sélection des critères évaluatifs sur lesquels un enseignant se base pour évaluer et contrôler les apprentissages. Dans le script retenu les critères d'évaluation choisis dans le contexte de l'enseignement de la gymnastique adaptée portent surtout sur l'enchaînement, le rythme ainsi que l'exécution correcte des éléments gymniques choisis. En effet et pour ne pas déformer la logique de l'activité gymnastique, les collaborateurs ont proposé même de mettre en place des ateliers d'évaluation adapté au niveau de chaque élève.

C'est-à-dire mettre par exemple un tapis incliné pour un élève qui ne réussit pas encore la roulade sur un plan plat, l'essentiel c'est qu'il arrive à mémoriser et à lier des actions gymniques sans les déformer. Nous posons donc dans cet extrait la problématique des choix des critères d'évaluation faits par l'enseignant Mohamed qui de par son comportement au cours de l'épreuve ne montre aucune insistance sur la correction il démontre et verbalise le geste en même temps, les élèves exécutent d'une manière automatique ce que demande leur enseignant. Nous avons posé la question suivante à Mohamed : **Par rapport à cette situation évaluative extraite de la vidéo de la séance N°6, quels critères adoptez-vous pour évaluer vos élèves en situation de handicap mental ? En quoi ces critères choisis pourraient refléter le niveau attendu de vos élèves ?** Seules les unités de sens éclairant notre problématique seront mentionnées dans le tableau qui suit.

Tableau 70 : sixième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed

Lieu : « El walid » Séance de gym N°6 Date : le 15/ 05/ 2014 Extrait de la 35ème Min				
variable	Décision	Questions	Interpretation	Eléments de discours
V2.5	DRI	<p><b>Par rapport à cette situation évaluative extraite de la vidéo de la séance N°5, quels critères adoptez-vous pour évaluer vos élèves en situation de handicap mental ?</b></p> <p><b>En quoi ces critères choisis pourraient refléter le niveau attendu de vos élèves ?</b></p>	<p>-L'objectif de la pratique gymnique déclaré par l'enseignant c'est la volonté et l'engagement de l'élève de commencer et de terminer son enchainement</p> <p>-La justesse des éléments n'est pas prioritaire pour Mohamed.</p> <p>- Les critères d'évaluation de l'enseignant Mohamed :</p> <p>-Enchaîner</p> <p>-Avoir une logique dans l'enchainement</p> <p>-Reconnaitre les éléments</p> <p>-Terminer en souriant</p> <p>-Selon Mohamed l'essentiel c'est qu'en regardant de loin c'est bien clair que c'est une séance de gymnastique.</p>	<p>« La vérité ce qui m'importe beaucoup dans mes situations évaluatives dans ce projet c'est l'affectif, c'est quand mes élèves arrivent à terminer un enchainement imposé, à connaître le début et la fin »</p> <p>« ils arrivent à enchaîner des actions gymniques, sans prendre en considération la justesse des gestes, ça ne m'intéresse pas, autant je suis très concentré sur le fait que mes élèves passent, fait un salut il présente un enchainement, il a une logique d'enchainement, un salut enchainé avec deux pas, roulade avant saut demi-tour, roulade arrière etc, il termine son enchainement en souriant et en faisant un salut, ouuuf c'est impeccable à mon avis »</p> <p>« et quand même on voit qu'ils avancent, qu'ils font de la gymnastique c'est-à-dire quand on observe de loin, on ne peut pas dire que c'est séance de foot, c'est de la gymnastique, c'est clair ».</p>

En aucun moment du discours de l'enseignant sur l'évaluation la question du contenu, de savoir visé ou de la situation de référence escomptée n'a été pris en compte comme point de départ et comme point d'arrivée dans la démarche didactique et pédagogique de l'enseignant Mohamed. Le vecteur essentiel de son intervention c'est le développement affectif au détriment du développement moteur et cognitif des élèves. Bien que Mohamed conçoive la gymnastique comme une discipline de rigueur, il dit au cours de l'entretien d'après coup (questions supplémentaires d'éclaircissements) : « *C'est une discipline de rigueur, qui demande une maîtrise de ses caractéristiques et de sa logique interne* ». Il dit aussi : « *La gymnastique pour moi reste toujours une discipline très compliquée et qui demande un effort colossal en plus l'enseignant doit avoir une connaissance assez profonde de la gymnastique, les familles, les éléments de base, etc pour pouvoir l'enseigner sans problème* ». En effet, choisir d'être un peu superficiel dans son enseignement de la gymnastique pourrait s'expliquer par ce rapport de l'enseignant de l'activité gymnastique en général et de son habitus professionnel en particulier. Etre confronté à enseigner une discipline qu'il ne maîtrise pas parfaitement et qui n'a pas l'habitude d'enseigner, contraint l'enseignant et le laisse se réfugier dans tout ce qui est psychologique qui enfin de compte valorise son travail auprès de ces élèves à besoins particuliers. La gymnastique et le savoir gymnique devient seulement un moyen et non une fin en soi. La gymnastique pour Mohamed « *est un moyen dans le sens où elle permet aux élèves d'accéder à des postures et des positions différentes et inhabituelles* ». En effet, engager les élèves dans ce genre d'activité même s'ils n'arrivent pas à être rigoureux dans leur prestation est très satisfaisant pour l'enseignant. Par ailleurs, l'enseignant Mohamed argumente son point de vue par la contrainte temporelle. Il pense que chercher à obtenir un résultat dans un cycle de six séances et avec une stratégie et une planification, chose qui dans leur pratique habituelle n'existe pas, n'est pas du tout évidente. L'analyse de cet extrait met en exergue la division de l'enseignant Mohamed entre son habitus professionnel animé par une certaine liberté et le script ou le projet négocié qui le contraint à tous les niveaux. Entre contrainte et liberté l'enseignant Mohamed crée un espace singulier dans lequel il évolue et où il éprouve toute sa satisfaction.

**VIII.4 MOHSEN : « c'est un régal je me suis régalé c'était vraiment un plaisir de voir encore plus de ce que j'attendais d'eux »**

Mohsen est un enseignant spécialisé dans le centre public « IPH ». Il a 9 ans d'expérience. Il est spécialiste en Boxe. Comme pour les autres cas nous analysons et nous interprétons les événements et les éléments de discours de l'après coup qui nous donnent une idée sur la structure du cas Mohsen vis-à-vis de sa pratique effective au cours de l'épreuve.

**Tableau 71 : Analyse contextualisée du premier extrait sélectionné, Mohsen**

Variables	Décisions pro interactives	Décisions interactives	Nature
V1.1 V2.5	L'enseignant décide de faire une séance de familiarisation au lieu d'une séance d'évaluation prédictive. Familiariser les élèves à différentes positions et à différentes postures etc.	L'enseignant Mohsen aménage la salle de gymnastique de telle manière à ce que tous les élèves aient un tapis. Il leur propose une variété d'exercices de familiarisation. Les élèves passent individuellement et en même temps. Ensuite un seul atelier et passage un à un	<b>DRA</b>
<b>« El walid » / Séance de gymnastique N° 1 date : le 04/ 11/ 2014 Extrait 25ème Min</b>			

Les décisions prises dans cet extrait est en rupture avec le script initial. L'enseignant Mohsen décide de ne pas faire une séance d'évaluation prédictive. Il a préféré commencer le cycle avec une séance de familiarisation vu que dans le centre ils n'ont jamais enseigné la gymnastique donc pour lui faire une séance évaluative c'est une « *perte de temps* » (entretien de vérification). La deuxième décision en rupture avec le script c'est la forme du groupement des élèves. Il a opté pour un travail individuel chacun son propre atelier dans l'échauffement spécifique et dans le corps de la séance il propose un seul atelier avec un passage individuel.

La lecture de cet extrait nous amène à poser la problématique du choix de la nature de la séance ainsi que le mode d'organisation privilégié par l'enseignant associé. Nous avons posé la question suivante : **Pourriez-vous nous dire davantage sur la gestion de votre groupe élève entre l'individuel et le collectif ? Quelle est selon vous l'utilité de ce choix dans l'apprentissage des élèves en situation de**

**handicap mental et dans une séance de familiarisation ?** Nous retranscrivons dans le tableau qui suit les éléments de discours les plus signifiants par rapport à notre problématique.

Tableau 72 : premier extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohsen

Lieu : « El walid »		Séance de gym N°1 Date : le 04/ 11/ 2014		Extrait de la 25ème Min
variable	Décision	E. Interrogatif	E. interprétatif	Eléments de discours
V1.1 V2.5	DRA	<p><b>Pourriez-vous nous dire davantage sur la gestion de votre groupe élève entre l'individuel et le collectif ?</b></p> <p><b>Quelle est selon vous l'utilité de ce choix dans l'apprentissage des élèves en situation de handicap mental et dans une séance de familiarisation ?</b></p>	<p>- permettre aux élèves de confronter l'activité gymnique chacun à sa manière.</p> <p>-Découvrir la réaction des élèves</p> <p>-leur donner l'occasion de répéter</p> <p>-Leur donner la possibilité d'acquérir facilement des connaissances et un bagage cognitif.</p> <p>-Un mode d'organisation qui permet à l'enseignant de mieux transmettre et de mieux évaluer</p>	<p>« j'ai voulu les confronter à cette discipline chacun tout seul ceci au cours de l'échauffement spécifique j'ai insisté sur la sensation du corps en bascule, les culbutes, les rotations, donc je les ai disposé chacun sur un tapis pour qu'ils puissent se concentrer mieux, <b>chacun pour soi et puis c'est une façon de voir leur réaction un à un</b> »</p> <p>« j'ai visé l'apprentissage avec répétition et retour global »</p> <p>« La répétition avec cette organisation est bénéfique pour un enfant parce que ça lui permettra de voir objectivement le mouvement, puis de percevoir subjectivement le geste ou la tâche demandée quand c'est son tour, et au fur et à mesure il constituera cognitivement parlant un bagage des consignes que je donne »</p>

Les propos de l'enseignant tenus dans cet extrait illustre une certaine confiance et une clarté dans les objectifs et les procédures à utiliser pour y aboutir. L'enseignant semble très confiant et sait bien ce qu'il doit faire et pourquoi il doit le faire. Même s'il est en rupture avec le script initial, il a choisi après réflexion la procédure qu'il voit meilleure. On remarque bien dans son discours qu'il est méthodique il présente l'objectif de la séance, ensuite le mode d'organisation qu'il privilégie tout en ayant une vision très claire entre le rôle qu'il doit assumer en tant



qu'enseignant et le résultat attendu de ses élèves. On voit clairement qu'il prend en compte dans ce qu'il fait les trois piliers de la relation didactique. Mohsen semble assurer une démarche didactique raisonnée en prenant en compte les variables micro didactiques qui peuvent avoir un effet sur ses choix décisionnels. Par ailleurs, en s'approfondissant dans le discours de l'enseignant par rapport à cet extrait, nous remarquons qu'il fait une liaison entre le choix organisationnel et l'importance de ce choix sur la façon de communiquer l'information et la façon de transmettre d'une manière claire et compréhensible. Il insiste dans son discours sur le développement cognitif des élèves tout en tenant en compte la discipline gymnastique qui est une discipline qui demande de la rigueur ceci est argumenté de la part de Mohsen par le fait comme il dit qu'elle soit c'est une discipline qu'il ne faut pas « déformer ». On voit Mohsen utiliser dès la première séance des fiches médiatiques par exemple. Pour lui c'est une façon de « développer l'imagination des élèves ». L'enseignant paraît très attentif à ce qu'il doit transmettre comme savoir et qu'elle est la démarche adéquate qu'il doit adopter pour bien transmettre ce savoir.

Tableau 73 : Analyse contextualisée du deuxième extrait, Mohsen

variables	Décisions pro interactives	Décisions interactives	Nature
V0.3 V2.3	L'apprentissage de la roulade avant et arrière avec des éléments de liaison : des pas gymniques et le saut demi-tour. Différenciation de niveaux (deux niveaux)/ Passage individuel en mini enchaînement à la fin de la séance	L'enseignant donne une importance capitale au développement cognitif des élèves. Il consacre un temps important pour l'explication. Il fait participer les élèves en leur posant des questions et en discutant les réponses.	DRA <sup>134</sup>
<b>« El walid » / Séance de gymnastique N° 2 date : le 12/ 11/ 2014 Extrait de la prise en main (Les premières minutes)</b>			

Cet extrait illustre bien le rapport de confiance qu'entreprend Mohsen avec ses élèves. Il leur offre une occasion de participer dans leur apprentissage. Accorde une place prépondérante à la dimension cognitive mobilisatrice de l'ensemble des ressources des élèves. Il assoit sa confiance en anticipant et en planifiant d'une manière rigoureuse sa démarche décisionnelle. Il prépare des fiches médiatiques qu'il utilise dès la prise en main. Il pousse les élèves à être attentif à ces fiches. IL leur pose

<sup>134</sup> La décision prise par l'enseignant est une **décision ajoutée** à ce qui a été retenu dans le script initial.

des questions pour les guider dans leur apprentissage et les éveiller psychologiquement et mentalement. Ceci paraît comme un défi de l'enseignant qui lui dans son déjà là il reconnaît l'existence du handicap et il reconnaît que leur problème majeure réside dans leur limitations intellectuelles, et donc le fait qu'il compense la manque par le manque ça ne peut être qu'un défi. Cet extrait nous amène à poser la problématique de l'utilité et l'importance et la conviction de l'enseignant de la prise en compte de la dimension cognitive dans l'apprentissage des élèves en situation de handicap mental. Nous retranscrivons dans le tableau qui suit les éléments de discours qui paraissent pertinents en réponse à notre problématique.

Tableau 74 : Deuxième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohsen

Lieu : « El walid » Séance de gym N°2 Date : le 12/ 11/ 2014 Extrait de la prise en main (9MIN)				
variable	Décision	Questions	Interprétation	Eléments de discours
	DRA	<p><b>en quoi cette façon de prendre en main de vos élèves est-elle utile sur leur apprentissage ?</b></p> <p><b>Pourriez-vous nous expliquer davantage votre sollicitation de la dimension cognitive dans votre pratique ?</b></p>	<p>-Attirer l'attention des élèves, les motiver et les mettre en confiance</p> <p>-les permettre de réfléchir et de participer dans la séance</p> <p>-« créer une <i>ambiance positive d'apprentissage</i> »</p> <p>-Il reconnaît le besoin principal de ses élèves. (Compenser leur manque)</p>	<p>« Je leur montre des fiches, des vidéos, je les laisse parler et réagir vis à vis de leur pratique, ça leur permettra de prendre confiance en eux, ça leur permettra d'être motivé et aussi de comprendre l'importance et la valeur de ce qu'ils sont en train de faire, en leur montrant des photos, en leur posant des questions pour gratter leur mémoire et pour que je puisse les laisser attentifs et concentrés du début jusqu'à la fin »</p> <p>« certainement, enfin même un élève normale à besoin de ça, il a besoin d'entendre, de voir, d'imaginer, pour qu'il puisse passer à la pratique. Le travail préliminaire se passe tout d'abord la, ici (le cerveau il veut dire en posant le doigt sur sa tête). Il faut nourrir leurs cerveaux, d'ailleurs c'est ce qui leur manque ».</p>

Dans cet extrait l'enseignant Mohsen paraît très sûr de sa démarche. Ceci expose une vraie maîtrise de la classe et une façon raisonnée de prendre en main tout le groupe élève dans la transmission de savoir et donc d'asseoir son statut légitime de détenteur de savoir en affichant sa maîtrise et son confort vis-à-vis de son objet

d'enseignement. En effet, Mohsen paraît très attentif à ce que ses élèves travaillent dans une ambiance positive à partir de laquelle ils développeront leur confiance d'une part et où ils éprouveront du plaisir d'autre part. La démarche cognitive retenue par Mohsen est très constructiviste. Son objectif c'est que un élève même s'il est en situation de handicap mental, arrive à réfléchir sur sa pratique, arrive à comprendre ce qu'il doit vraiment faire et ce qu'on attend de lui, répondre à des questions qu'on lui pose et donc arrive à participer activement dans la séance. Selon l'enseignant associé ça permet de « *gratter sa mémoire, nourrir son cerveau et surtout capter son attention le motiver et surtout réfléchir sur ce qu'on lui demande de faire* ». Nous pouvons avancer à cette étape d'analyse en faisant un petit retour vers l'analyse du premier extrait que Mohsen ne perd pas de vue le concept du contrat didactique en respectant un certain équilibre entre enseignant, élève et savoir à transmettre. Le but essentiel de Mohsen c'est de former un élève et pas de construire des robots. Il dit : « *ces élèves ont besoin de comprendre ce qu'on leur demande de faire. Sinon on n'aura pas des élèves on aura des robots* ».

**Tableau 75 : Analyse contextualisée du troisième extrait sélectionné, Mohsen**

<b>variables</b>	<b>Décisions pro interactives</b>	<b>Décisions interactives</b>	<b>Nature</b>
<b>V2.5</b>	C'est une séance d'évaluation sommative. Echauffement général, un échauffement spécifique avec un rappel de l'enchaînement complet. Evaluation : passage individuel en enchaînement imposé.	Procéder avec des fiches individuelles et faire participer les élèves dans leur évaluation. Laisser une marge de créativité chez les élèves en leur proposant d'ajouter des éléments s'ils le veulent.	<b>DMA</b> <sup>135</sup>
<b>« El walid » / Séance de gymnastique N° 6 date : le 02/ 12/ 2014 Extrait 15ème Min</b>			

Cet extrait fait partie de la dernière séance évaluative du cycle de gymnastique. Mohsen ajoute à la variable contrôle des apprentissages l'utilisation de fiches individuelles préalablement expliquées et conçues avec l'aide de l'ergothérapeute et ce avant de commencer l'évaluation. Ceci pour donner aux élèves les possibilités de reconnaître les éléments sur lesquels ils vont être évalués et donc de participer à leur évaluation. En effet, les élèves ont participé activement et se sont engagés à fond. On les voit dans l'extrait discuter les fiches, demander des

<sup>135</sup> DMA : Décision modifiée ou ajoutée avec adéquation des élèves. Cette décision a été considérée comme une décision de rupture avec ce qui a été retenu dans le script initial.

éclaircissements et avec toute spontanéité montrer ce qu'ils peuvent faire en plus de ce qu'on leur a demandé dans l'enchaînement. Cet extrait met en valeur la logique évaluative de Mohsen ce qui nous amène à poser la problématique de qui et de comment contrôler les apprentissages et donc on a posé la question suivante à l'enseignant concerné : **Pourriez- vous nous expliquer davantage votre logique évaluative que vous avez choisi dans cette dernière séance ? Dans quelle mesure ce choix pourrait être bénéfique dans le développement général de vos élèves ?** Nous retranscrivons et interprétons dans le tableau qui suit les éléments de réponse les plus pertinents au vu de notre problématique de départ.

**Tableau 76 : Troisième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohsen**

Lieu : « El walid » Séance de gym N°6 Date : le 02/ 12/ 2014 Extrait 15 ème Min				
variable	Décision	Questions	Interprétation	Eléments de discours
V2.5	DMA = (DR)	<p><b>Pourriez- vous nous expliquer davantage votre logique évaluative que vous avez choisi dans cette dernière séance ?</b></p> <p><b>Dans quelle mesure ce choix pourrait être bénéfique dans le développement général de vos élèves ?</b></p>	<p>- l'enseignant parle d'une démarche évaluative co construite qui émane du son esprit de créativité habituel.</p> <p>-L'enseignant continu à mettre en exergue l'importance de faire participer les élèves même dans leur évaluation</p> <p>-L'enseignant parle de sentiment de satisfaction et de plaisir partagé entre lui et ses élèves</p> <p>-L'enseignant répète le mot « je me suis bien régalé ». L'évaluation devient pour lui un régal puisqu'il est en train de voir ce qu'il attend de ses élèves. Mohsen vit même un plaisir en récoltant le fruit de son travail</p>	<p>« de nature je suis très créatif, je ne contente pas de ce qui m'a été proposé ou imposé. En plus ce projet m'a permis de discuter avec toute l'équipe de suivi paramédicale et surtout l'ergothérapeute qui est une amie et une collègue, et donc on a longuement réfléchi sur un travail de collaboration que je trouve très satisfaisant »</p> <p>« Les élèves étaient très intéressés et très contents, ils posent des questions et c'était la mon but c'est engager les élèves dans leur apprentissage et l'évaluation de ce qu'ils ont appris, et c'était très bien réussi »</p> <p>je me suis bien régalé avec eux et je suis très satisfait de mes élèves qui ont fait un effort énorme pour me suivre, d'ailleurs le résultat est là vous l'avez vu. Le résultat au cours de la séance évaluative, des élèves qui se mettent en position et une bonne attitude, ils font un salut et passent en enchaînement lié même si quelque fois il y'a des fautes mais bon c'est un régal je me suis régalé c'était vraiment un plaisir de voir encore plus de ce que j'attendais d'eux, ils m'ont vraiment surpris. J'étais généreux avec eux, je leur ai donné le meilleur de moi-même en tant qu'enseignant et eux ils étaient à la hauteur de ma confiance, la vérité »</p>

La lecture globale de cet extrait illustre bien la maîtrise de l'enseignant Mohsen de sa pratique d'enseignement, ce qui lui a permis d'aller toujours vers l'avant et de gérer une ambiance de confiance partagée. Cette Pour cet enseignant, le temps de la leçon et le temps de l'évaluation sommative de fin de cycle lui procure du plaisir partagé avec les élèves parce que c'est un moment où l'enseignant confirme sa position symbolique d'un enseignant efficace, il dit « *je leur ai donné le meilleur de moi-même en tant qu'enseignant et eux ils étaient à la hauteur, la vérité* ». L'évaluation devient un régal pour l'enseignant vu qu'il a investi dans tous ce qui peut être bénéfique pour ses élèves et c'est bien le moment de prouver l'efficacité de ces choix didactiques. Mohsen 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 » la contingence de l'épreuve. Cette relation en osmose enseignant –élève mène à une satisfaction partagée un enseignant qui éprouve du plaisir à récolter le fruit de son travail et des élèves qui spontanément s'engagent et participent activement et éprouvent du plaisir à faire de la gymnastique une activité qui n'est pas évidente pour des élèves en situation de handicap mental.

## **IX. ANALYSE INTERSITES : ETUDE DE CAS RAPPROCHES**

L'étude de quatre cas en didactique clinique, permet de rendre compte des singularités de chacune des pratiques enseignantes. 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. Ainsi, Nous aurons au cours de nos analyses des éléments de compréhension relatifs au rôle du rapport au handicap, à l'activité physique adaptée en général et à l'activité gymnastique en particulier ainsi que le rapport à l'institution sur les pratiques d'enseignement spécialisées.

En continuité avec ces analyses, nous procédons à des interprétations qui visent la validation interne de nos hypothèses de recherche. **Nous supposons que les différences observées entre des enseignements comparables relèvent de la différence entre leur rapport au handicap, à l'activité physique adaptée et à l'institution dans lesquelles ils exercent.**

Par ailleurs, l'analyse quantitative et qualitative des décisions avant, pendant et après l'interaction nous permet de passer à une étude croisée qui consiste à effectuer

des rapprochements dans les logiques décisionnelles de nos enseignants associés. Cette étude nous permet ainsi d'identifier des régularités et des singularités dans leurs processus décisionnels en général. Rendre compte des régularités et des différences dans le processus d'enseignement est révélateur du statut particulier de chacun des quatre intervenants. Ainsi et au-delà de la singularité des contextes, des personnes et des phénomènes, la détermination de différences conduira à une ébauche de positionnement au regard du handicap, de l'APA et de l'institution sur lesquels se fonde notre problématique.

### **IX.1 RAPPROCHEMENT DES LOGIQUES DECISIONNELLES DES ENSEIGNANTS ASSOCIES**

A partir des analyses séquentielles des événements décisionnels sélectionnés, nous avons pu mettre en exergue les logiques qui animaient nos enseignants collaborateurs avant, pendant et après l'épreuve. Nous tenterons dans ce paragraphe de faire un rapprochement de ces différentes logiques afin d'identifier les régularités et les singularités.

### **IX 2. RAPPROCHEMENT DES LOGIQUES DECISIONNELLES PRO INEFFECTIVES**

La condensation des données recueillies lors des entretiens *ante* séances nous a permis de mettre en évidence les intentions ainsi que les modifications intentionnelles déclarées par les enseignants associés quelque minutes avant le commencement des séances. Cependant, les quatre enseignants dans les deux institutions ont été collaboratifs et se sont montrés très motivés et très engagés par tous ce qui a été retenu dans le script initial. A cet effet, ils ont rarement signalés des modifications. Mohamed par exemple propose de ne pas faire une séance d'évaluation prédictive pour lui ça sera une perte de temps. Seif et Ramzi insistent tous les deux sur la nécessité de prendre les élèves individuellement et ce pour assurer une certaine sécurité et pour leur faciliter la transmission de l'information, Mohsen ne change rien du tout il dit « *je ne change rien du tout je garde les mêmes stratégies, quand ça marche et j'ai de bons résultats pourquoi changer une équipe qui gagne comme on dit* » (Mohsen, entretien *ante* séance N°6. Annexe 3, p. 119). Les enseignants paraissent très convaincus par ce qui a été négocié et retenu dans l'ingénierie. Et vu

que c'est une nouvelle expérience pour eux, et que c'est une nouvelle façon de faire qui les fait sortir d'une routine, ils gardent toujours dans leur discours une rigueur vis-à-vis des modalités retenues dans l'ingénierie même si quelque fois on sent l'inconfort et l'incertitude au vu de ce qui va se passer et du résultat attendu au cours de l'épreuve. A l'exemple de Seif « *la roue et passage de l'appui pédestre vers l'appui manuel, et avec tous ces trucs que je dois transmettre dans l'action elle-même, j'espère que je ne vais pas regretter ce choix* » Mohamed de son côté dit « *Je vais essayer de garder la même organisation et je ne sais est ce que ça va aboutir ou pas cette fois* » (entretien ante séance 3 Mohamed, annexe 3, p. 92). Ceci est expliqué par le fait que ce projet déforme leurs habitudes professionnelles (ils le disent dans leur discours) mais qui parallèlement leur permet de valoriser leur pratique dans leurs institutions dans lesquelles ils étaient totalement marginalisés et où ils sont divisés entre libertés et contraintes. (Annexe 3 pp. 86-106).

Dans la phase pro interactive les variables qui semblent préoccuper le plus nos enseignants collaborateurs sont des variables qui se rapportent essentiellement à la situation de référence spécifiée (V04), la variable nature des situations d'apprentissage (V2.3) et la variable formes de groupement et gestion de l'hétérogénéité (V1.1).

Pour la variable « **situation de référence spécifiée** » le choix d'un mini enchaînement à chaque séance avec un élément gymnique et un élément chorégraphique de liaison semble préoccuper les enseignants associés et c'est le facteur temps qui leur contraint. Cette contrainte les mets dans une position d'incertitude vis-à-vis du résultat attendu. Cette incertitude est expliquée par le fait que la gymnastique en tant que discipline c'est nouveau pour eux, ensuite la structuration des contenus en terme de cycle d'enseignement avec des objectifs escomptés à chaque séance est très différent de leurs habitus professionnel.

Concernent la variable « **nature des situations d'apprentissage** », les enseignants étaient partant pour des situations totalement guidées et des situations d'apprentissage progressives pour chaque élément gymnique choisi. Ramzi et Seif dans leurs décisions pro interactives parlent de situations d'apprentissage qui présentent le geste à faire apprendre globalement. Par exemple : « *comme d'habitude moi je ne change pas de méthodes, les élèves doivent s'adapter à mes méthodes de travail..., je prends le geste dans sa globalité, moi je ne décortique pas le geste, je leur*

*démontre le geste, j'explique, les élèves doivent comprendre le geste et c'est par répétition correction qu'ils vont apprendre » (entretien ante séance enseignant Ramzi N°3, Annexe 3, p. 125)*

La variable « **forme de groupement et gestion de l'hétérogénéité** » est une variable qui préoccupe tous les enseignants spécialisés entre enseignement individualisé ou enseignement par différenciation. Les enseignants optent essentiellement pour le travail par différenciation de niveaux mais ce choix les met dans une position d'inconfort et de réticence vu que ce type d'organisation dans un contexte d'enseignement spécialisé n'est pas du tout évident pour eux. La contrainte temporelle et la contrainte sécurité et contrôle des apprentissages restent à gérer en choisissant l'enseignement par différenciation de niveaux. « *Je vais essayer de garder la même organisation et je ne sais est ce que ça va aboutir ou pas cette fois. Travailler par différenciation de niveaux demande beaucoup d'effort de contrôle, de suivi, il faut assurer la sécurité des enfants avant tout etc* » (entretien Mohamed ante séance N°2, Annexe 3, p. 92).

Par ailleurs, Mohsen paraît très attentif à tout ce qui a été retenu dans l'ingénierie. En effet, ce qui le différencie des autres enseignants c'est qu'il ne se contente pas de ce qui a été choisi dans le script didactique, il va jusqu'à proposer toujours le plus. Il crée dans le projet une démarche singulière supplémentaire et complémentaire comme il le dit. (Annexe 3, proposition de Mohsen, entretien ante séance N°3, p. 119).

En conclusion, on peut dire que les décisions prises par nos enseignants collaborateurs dans la phase pro active sont des décisions prises selon une logique d'engagement dans un projet bien défini qui baliserait leur pratique et éclairerait un peu leur chemin même si ça paraît quelque fois contraignant par rapport à leur habitus professionnel. En effet, au-delà des régularités au niveau des décisions pro interactives nous avons entre autre pu capter une petite différence dans la réflexion intentionnelle des enseignants. Les enseignants Mohamed et Seif qui exercent dans la même institution privée déclarent leur conformité avec tout ce qui a été retenu dans le script avec quelque fois un sentiment d'incertitude et de réticence vis-à-vis du résultat attendu. Ramzi lui aussi s'aligne au projet sans cacher la possibilité de « déviation » si nécessaire comme il le dit. Enfin, Mohsen qui semble le plus en conformité avec le



projet et qui même prononce une logique basée sur l'anticipation et la créativité, deux caractéristiques qui le représentent en tant qu'enseignant.

La figure qui suit résume les rapprochements (régularités et singularités) des décisions pro interactives des enseignants collaborateurs.

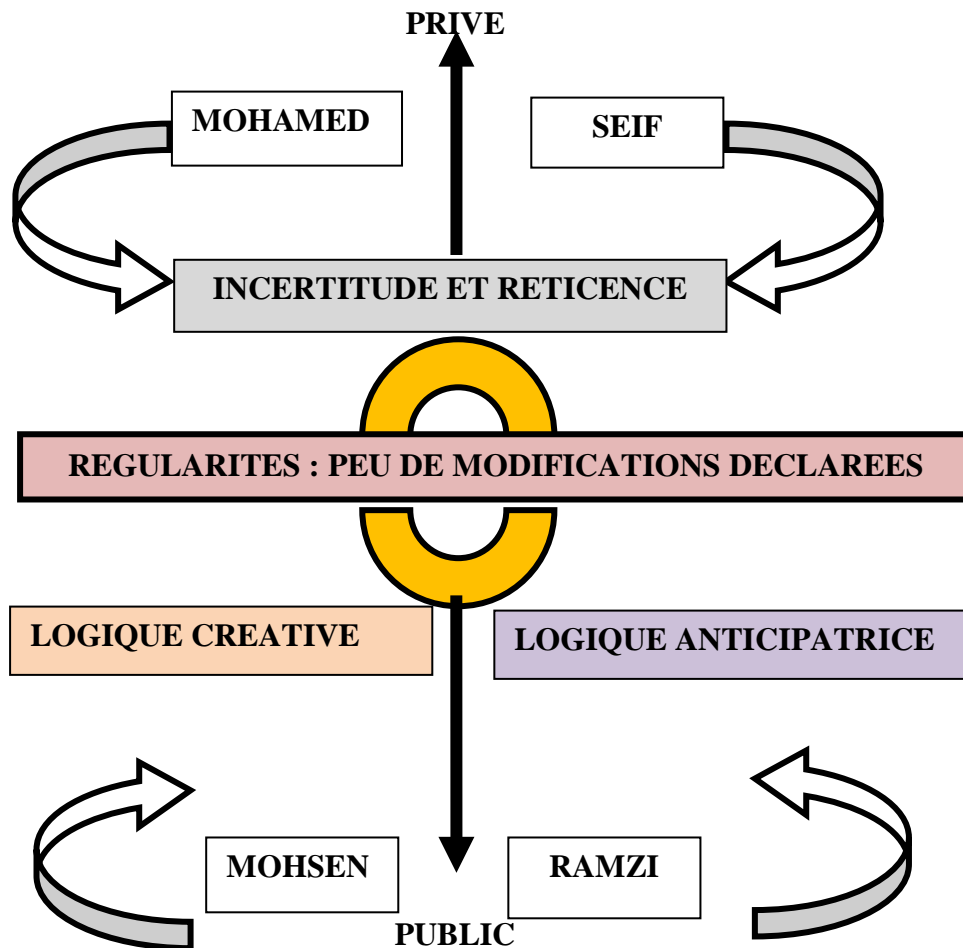


Figure 14 : Rapprochements des décisions pro interactives des enseignants associés

### IX.3 RAPPROCHEMENT DES LOGIQUES DECISIONNELLES INTERACTIVES

La lecture des enregistrements vidéo éclairée par les entretiens semi dirigés en rappel stimulé nous renseigne sur la phase interactive du processus décisionnel. L'analyse quantitative et qualitative de l'épreuve nous permet de faire des rapprochements dans les logiques décisionnelles des enseignants associés. Rendre compte des régularités et des différences dans les logiques d'enseignement est

révéléateur du statut particulier de chacun des quatre enseignants collaborateurs vis à vis de leur rapport au handicap, à l'institution et à l'activité gymnastique enseignée.

En effet, l'analyse séquentielle des événements sélectionnés des quatre enseignants nous a permis de mettre en exergue les variables qui ont été affectées dans décisions micro didactiques en rupture avec le script initial. Ainsi, un rapprochement à ce niveau est faisable.

Nous avons remarqué que les variables qui préoccupent la majorité des enseignants au cours de l'interaction sont des variables de structuration et de mise en œuvre des contenus (V1) et les variables processuelles (V2) essentiellement la variable « registre de communication » (V2.4) et la variable nature des situations d'apprentissage » (V2.3).

Avec une analyse plus fine nous distinguons une différence entre les enseignants collaborateurs. Concernant Mohamed et Ramzi la variable souvent affectées dans leur prise de décisions interactives c'est la variable de la « *gestion de l'hétérogénéité des élèves* » (V1.1). Mohamed, déclare dans les entretiens pro interactives qu'intentionnellement et selon ses bilans de fin de séances il partagera la classe en plusieurs niveaux mais au cours de l'interaction il ne fait pas exactement ce qu'il dit et même si des fois il fait l'effort de gérer son enseignement par différenciation de niveaux (comme ça été retenu dans le script) il aura le problème de la gestion de cette hétérogénéité. On l'a vu dans la majorité des séances enregistrées qu'il a des difficultés de control des groupes et donc il a tendance à se focaliser sur un groupe en négligeant un autre. On a remarqué même qu'il a tendance à superviser et à intervenir auprès du meilleur groupe. Ramzi adopte la même stratégie de gestion du groupe élève tout le long du cycle de gymnastique, il les mets en position assise en mode spectateurs et il les fait passer individuellement. Pour lui ils sont différents oui mais il les met tous dans un seul groupe et il les fait passer individuellement. Pour lui la différenciation se fait dans la correction, les consignes fournies etc. « *les élèves passent individuellement pour faire l'exercice demandé. Ils sont différents je le sais mais la différenciation c'est dans l'intervention, les consignes que je donne à chaque élève sont différentes d'un élève à un autre, la manière d'intervenir dans le passage est différente d'un élève à un autre, vous voyez* » (entretien d'après coup N°2, Annexe 3). Il faut signaler aussi que comme pour Mohamed, Ramzi passe beaucoup de temps à

manipuler, corriger, et suivre un élève qui à un niveau nettement meilleur que d'autres. Ceci pourrait être expliqué par le fait que ces deux enseignants se focalisent sur ce qu'ils veulent voir pour ne pas perdre cette position d'un enseignant « sachant » qui maîtrise toute la situation. Ramzi dans un entretien d'après coup dit « *en tant qu'enseignant et l'information ne peut ressortir que de moi, c'est ma responsabilité, la responsabilité de faire apprendre aux élèves ce qu'il faut qu'ils apprennent* » (entretien d'après coup n° 1, Ramzi, Annexe 3)

Concernant seif, tout comme pour Ramzi d'ailleurs, la variable essentiellement affectées au cours de l'épreuve est la variable « *nature des situations d'apprentissage* » (V2.3). Tous les deux proposent des situations globalisantes et non progressives et qui amènent la plupart du temps à un échec et à une inadéquation de la part des élèves. La solution à cette rupture du contrat est différente chez les deux enseignants. Seif garde la même situation et se retire de la scène en tant que médiateur de l'apprentissage et se met dans une position d'impuissance et de faiblesse qui va jusqu'à arrêter la séance avant terme. Cette incapacité d'assumer sa responsabilité se traduit en un impossible à supporter de la part de l'enseignant. Ramzi lui aussi ne change pas la situation, ne facilite pas la tâche à ses élèves mais il adopte une manière de faire très rigide et très particulière qui va jusqu'à humilier et négliger l'élève concerné. Les raisons évoquées se rapportent au manque de concentration et de la part de ses élèves et même à des préjugés sur l'élève lui-même : « *je n'attends rien de lui* », « *c'est un cas désespéré* », « *...Il n'était pas concentré du tout avec moi, il me regardait c'est tout et moi je néglige ce genre d'élève, je ne trouve pas ce que j'attendais par rapport au temps passé et de l'énergie que j'ai fournie pour transmettre une information* » (entretien d'après coup N°2, Annexe 3). La variable « *registre de communication* » a été différemment affectée par nos enseignants collaborateurs. Ramzi et Mohsen insistent essentiellement sur la dimension cognitive pour faciliter la compréhension des élèves. Néanmoins, Mohsen adopte une démarche interactive et équilibrée qui engage l'élève dans son apprentissage. Ramzi par contre adopte une démarche univoque il donne toute l'information en même temps et c'est à l'élève de se débrouiller. Tous les deux utilisent des fiches médiatiques différemment utilisés au cours de l'épreuve. Contrairement à Ramzi et Mohsen, Mohamed et Seif opte pour une logique communicative basée sur l'approbation, l'encouragement occultant l'essentiel. Seif par exemple ne donne pas de consignes ou donnent de

consignes et des corrections qui ne se rapportent pas à la faute ou à la prestation de l'élève ceci est camouflé la plupart du temps par des termes motivants pour assurer la persévérance et l'engagement des élèves dans la séance.

L'enseignant Mohsen paraît très attentif dans sa pratique par rapport aux variables retenues. Il paraît organisé, tout est planifié, il anticipe. Il déclare que le projet en lui-même lui convient parfaitement<sup>136</sup>.

**Tableau 77: Les variables affectées dans les décisions interactives des quatre enseignants**

<b>Enseignants</b>	<b>MOHAMED</b>	<b>RAMZI</b>	<b>MOHSEN</b>	<b>SEIF</b>
<b>Variables affectées au cours de l'interaction</b>	« <b>Gestion de l'hétérogénéité des élèves</b> » (V1.1).  « <b>Registre de communication</b> » (V2.4).	« <b>Gestion de l'hétérogénéité des élèves</b> » (V1.1).  « <b>Nature des situations d'apprentissage</b> » (V2.3)	« <b>Contrôle des apprentissage</b> » (V2.5) <b>variable ajoutée.</b>  « <b>Gestion de l'hétérogénéité</b> »(V1.1)	« <b>Gestion de l'hétérogénéité</b> » (V1.1) « <b>Nature des situations d'apprentissage</b> »(V2.3) « <b>registre de communication</b> » (V2.4)

Nous développerons davantage dans le paragraphe qui suit les régularités et les singularités des enseignants vis-à-vis de leur enseignement de la gymnastique notre activité support dans ce projet.

### ***IX.3.1 Rapprochement du rapport à la gymnastique des quatre enseignants associés***

L'enseignement de la gymnastique, notre activité support dans notre projet, paraît très différent d'un enseignant à un autre. D'une manière générale et théorique les quatre enseignants se rejoignent en considérant l'enseignement de la gymnastique auprès d'élèves en situation de handicap mental n'est pas du tout évident vu la logique interne de l'activité gymnique, ses caractéristiques et ses enjeux. Les enseignants pensent que 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 affectives et cognitives générales en tenant compte de la logique

<sup>136</sup> L'enseignant Mohsen a été choisi comme formateur pour les enseignants spécialisés stagiaires. Ceci pourrait être une raison de son engagement et de sa conformité au projet.

de l'activité qui se réfère à un modèle sportif adapté aux finalités de l'école. Cependant, en se focalisant sur la pratique transmissive effective de nos enseignants nous remarquons une très grande différence dans la façon de transmettre un savoir faire gymnique et une différence dans le savoir réellement transmis.

**Mohamed** insiste dans son enseignement sur le développement affectif et personnel de l'élève. Mohamed fonde son enseignement sur une démarche didactique laissant une place importante à tout ce qui est psychologique et relationnel en occultant l'essentiel. La gymnastique pour lui reste un moyen et la maîtrise d'un savoir-faire gymnique n'est pas du tout une fin en soi. Le plus important selon lui c'est d'engager les élèves dans des activités gymniques inhabituelles dans un climat propice de confiance et de plaisir, l'apprentissage moteur analytique et technique n'est pas du tout prioritaire. Ses propos de l'après coup illustre sa conception et sa démarche didactique « *La réussite de l'exercice n'est pas une fin, comme je l'ai déjà dit, mon objectif c'est que mes élèves participent et font un effort jusqu'au bout* ». Il ajoute : « *mes élèves arrivent à enchaîner des actions gymniques, sans prendre en considération la justesse des gestes, ça ne m'intéresse pas, autant je suis très concentré sur le fait que mes élèves passent, font un salut, présentent un enchaînement et terminent leur enchaînement en souriant et en faisant un salut. Ouuuf c'est impeccable à mon avis... En tout cas de loin on voit bien qu'ils font de la gymnastique et non pas du football, c'est clair* » (entretien d'après coup, séance de gymnastique N°6)

Cette démarche didactique influence bien évidemment les choix et les décisions de Mohamed au cours de l'intervention. On a vu précédemment dans l'analyse quantitative des variables micro didactiques utilisées que Mohamed privilégie des pratiques ostensives qui se basent essentiellement sur la manipulation ou l'ostension physique totale et ce pour donner beaucoup plus de chance aux élèves de réussir et donc pour qu'il voit ce qu'il a envie de voir. La circulation du savoir entre Mohamed et ses élèves se caractérise par un recours intensif à l'ostension verbale. Le volume informationnel, les termes trop génériques et le vocabulaire familier et généralement approbateur et positif ne prennent en compte que les effets des actions et non leurs causes. L'enseignement de Mohamed enseignant 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.

**Ramzi**, enseignant qui exerce dans une institution publique est très attentif à l'inverse de Mohamed du développement cognitif et moteur des élèves. Pour lui l'élève en situation de handicap mental doit avoir des connaissances sur le geste à faire pour qu'il puisse le refaire par imitation et par répétition. Ramzi s'engage dans une démarche didactique très autoritaire et très rigoureuse vis-à-vis de la logique de l'activité gymnique. Contrairement à Mohamed il est très attentif à la transmission cognitive et se focalise sur la correction et sur la justesse des éléments choisis *«Moi je fonctionne de cette manière, je donne beaucoup sur le plan mental, je veux leur habituer à réfléchir, à contrôler leur mouvement pour moi c'est très important, si ça ne passe pas là, ici (il montre encore une fois sa tête). Ils sont des élèves en défaillance intellectuelle et bien moi je vais me focaliser sur cette défaillance pour la développer, je mets mon doigt sur le problème pour m'en débarrasser. »*. Sauf que cette rigidité et la façon de concevoir la gymnastique comme une activité très compliquée et qui nécessite une maîtrise corporelle et cognitive importante occulte aux yeux de l'enseignant l'évidence de transmettre et d'enseigner par adaptation prenant en compte l'élève qui a des caractéristiques particulières et qui évolue dans un contexte particulier. A cet effet, l'enseignant Ramzi procède par méthode globale, il est contre tout enseignement analytique. Selon lui décortiquer le mouvement en gymnastique déforme la logique de l'activité. Ramzi opte pour une logique didactique très carrée et très technique, il ne met pas en place des situations de progression pédagogique, l'élève est donc supposé voir l'élément et doit le reproduire tel qu'il est démontré et expliqué par l'enseignant. Le recours à l'ostension physique directe fusionnée avec l'ostension verbale (il passe un long temps à expliquer) comme pour le cas de Mohamed laisse apparaître clairement la volonté de l'enseignant de se positionner auprès de ses élèves comme un sujet « sachant » qui s'attache à assumer sa responsabilité didactique quant à l'avancée du savoir en classe et à légitimer son « autorité didactique ». Nous remarquons une très grande différence entre ces deux cas présentés, Mohamed et de Ramzi , le premier son point de départ et son point d'arrivée c'est l'élève et le développement affectif de l'élève, le deuxième son point de départ et son point d'arrivée c'est l'activité gymnastique à enseigner et qui en quelque sorte qui légitime son statut et sa position d'enseignant détenteur de savoir.

Concernant **Mohsen** qui lui aussi exerce dans le même centre que Ramzi, semble assurer une démarche didactique anticipatrice, stratégique et créative. Mohsen reconnaît bien que l'enseignement de la gymnastique doit passer par un développement affectif, cognitif et moteur des élèves. Il opte pour un enseignement rigoureusement planifié tout en essayant de préservé une relation didactique équilibrée ou les trois pôles enseignant-élève-savoir s'y trouvent pleinement. Une grande importance est accordée à la participation des élèves dans leur apprentissage. La transmission de l'information et la circulation du savoir passe par interaction enseignant élève. Le recours à un aménagement du milieu adapté et évolutif, s'inscrit dans la mise en œuvre de situations d'enseignement réfléchies et finalisées dans lesquelles les ressources sont adaptées aux contraintes du milieu. Les contenus d'enseignement sont transmis à partir de situations progressives guidant les élèves vers la réussite. L'enseignant utilise d'une manière récurrente l'ostension verbale indirecte (OVI) et l'utilisation d'un répertoire et un vocabulaire généralement spécifique (VS) à la gymnastique et ceux pour amener les élèves à réfléchir sur leur pratique et à acquérir un certain bagage leur permettant d'acquérir de nouvelles capacités. Il met entre autre 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. La savoir gymnique pour Mohsen est un savoir à ne pas déformer c'est un savoir-faire à développer progressivement et d'une manière pluridimensionnelle. Les propos de Mohsen dans l'entretien de l'après coup N°2 illustre cette idée *« je leur montre des fiches, des vidéos, les laisse parler et réagir vis à vis de leur pratique, je leur donne l'occasion de répéter, je leur mets toujours en situation de réussite, ça leur permettra de prendre confiance en eux, ça leur permettra d'être motivé et aussi de comprendre l'importance et la valeur de ce qu'ils sont en train de faire. En leur montrant des photos, des fiches médiatiques, en leur posant des questions sur leur pratique, tout ça leur permettra de gratter leur mémoire et enfin de compte pour que je puisse les laisser attentifs et concentré du début jusqu'à la fin »*.

La démarche didactique et stratégique de Mohsen ne s'arrête pas à un niveau de la persévérance d'un équilibre ternaire entre les trois pôles de la relation didactique mais il va au delà en faisant des propositions et des suggestions qui a fini par mettre en place à la fin du projet, en supportant l'idée que l'enseignant spécialisé doit être un

« créateur » avant d'être enseignant (entretien préalable). Il dit « *de nature je suis très créatif, je ne contente pas de ce qui m'a été proposé ou imposé* » (entretien d'après coup N°6, Annexe 3). Mohsen veut bien s'imposer dans le contexte de l'enseignement spécialisé en créant un espace où il sent sa valeur et où il laisse des traces de sa signature professionnelle, ou comme le nomme Isabelle Jourdan le « je » professionnel (Jourdan, 2006).

L'enseignant Seif de part son manque de maîtrise de la discipline gymnastique « *la gymnastique c'est compliquée* » « *On n'a pas eu une bonne formation la dessus* » (entretien préalable), « *faire apprendre la roue à des élèves handicapés ce n'est pas évident du tout, j'espère que je ne regrette pas ce choix* » (entretien ante séance N°4) le laisse poursuivre une démarche didactique basée sur l'hésitation et la réticence. Les propos de Seif expliquent bien son comportement et ses prises de décisions au cours de l'épreuve. Tout le long du cycle de gymnastique Seif ne conduit pas l'apprentissage, Il est plutôt hanté par son incapacité à assumer et assurer sa responsabilité d'enseignant et craint à tout moment les débordements. Il donne peu de consignes, des consignes qui ne sont pas en rapport avec la tâche demandée, et ne corrige pas les gestes techniques des élèves. Seif n'anticipe pas et n'intervient pas le plus souvent. Il n'apporte pas de modifications importantes aux savoirs prévus. Lorsque des difficultés surviennent en cours d'apprentissage, il n'apporte pas de véritables solutions et laisse faire. Il dit « *...Mon travail est complètement faux* », « *12MIN avec le même exercice qui ne marche pas, mes consignes donnés sont à côté de la plaque je donne une consigne qui ne vise pas exactement le problème, je corrige rarement et ma correction ce n'est pas ça, je parle de la pose des mains alors que mon élève ne sait pas prendre la position de départ pour l'élan..., C'est ridicule, c'est du n'importe quoi* ». (Entretien d'après coup N°4) Son déjà là expérientiel ne suffit pas pour gérer l'ensemble des problèmes rencontrés par les élèves. Il semble vouloir justifier son comportement d'une part par l'insuffisance de connaissances qu'il a sur la discipline gymnastique et d'autre part par sa position d'inconfort et de dévalorisation et de manque de confiance ressenti dans le centre. Il déclare que « *Mon collègue, était vraiment très imposant il veut imposer ces idées, il n'était pas collaboratif, il veut se montrer il est le chou chou de la directrice, par contre moi elle ne m'apprécie pas* », « *elle ne me fait participer, par manque de confiance c'est comme si je n'existe pas dans le centre* » (voir la confession de Seif



dans l'entretien d'après coup n°4). Le choix des situations par l'enseignant n'était pas réfléchi, souvent des situations qui dépassent le niveau réel des élèves « *j'avoue que j'aurais du simplifier l'exercice ou choisir une situation plus simple. J'ai travaillé avec la méthode globale, déjà l'exercice demandé est très avancé point de vue difficulté c'est-à-dire que les élèves ici ils ont un problème de prise d'élan dans la roue et moi je l'ai directement mis dans une situation plus compliquée* » (entretien d'après coup N°2). Des contraintes personnelles ont bien influencées la pratique enseignante de Seif ceci se traduit en le décalage perçu entre le savoir à enseigner déclaré par l'enseignant et le savoir réellement enseigné et appris par les élèves.

### ***IX.3.2 Rapprochement entre les formes ostensives privilégiées par les quatre enseignants***

Une lecture complémentaire du temps de l'épreuve vient à cette étape nourrir notre étude intersites. Nous avons posé des grilles d'analyse qui portent sur les pratiques ostensives, les approches langagières ainsi que les aspects de proxémie privilégiés par les quatre enseignants observés au cours d'un cycle de gymnastique de six séances. Des similitudes et des différences entre les pratiques des quatre enseignants collaborateurs apparaissent et qui peuvent être des indicateurs de leur conception et de leur rapport à l'activité enseignée ainsi que leur rapport au handicap et à l'activité physique adaptée en général. Des particularités et des singularités peuvent aussi apparaître mettant en relief l'influence de la dimension personnelle sur la pratique enseignante spécialisée.

Nous commençons par présenter dans le tableau qui suit les formes ostensives mobilisées par enseignants associés

Tableau 78 : les formes ostensives privilégiées par les enseignants spécialisés associés en (%)

	Démonstration	Manipulation	L'explication par le discours	Supervision silencieuse	Total
<b>Mohamed E1</b>	161 26,8%	208 34,7%	217 36,2%	14 2,3%	600 100,0%
<b>Seif E2</b>	80 26,14%	56 18,33%	93 30,39%	77 25,16%	306 100,0%
<b>Mohsen (E3)</b>	113 28,54%	87 21,97%	172 43,43%	24 6,06%	396 100,0%
<b>Ramzi(E4)</b>	131 31,26%	68 16,23%	185 44,15%	35 8,35%	419 100,0%
<b>Total</b>	485 28,18%	419 24,35%	667 38,76%	150 8,72%	1721 100,0%

Les pourcentages obtenus dans ce tableau montrent clairement et d'une manière très significative à ( $p < 0.001$ )<sup>137</sup> que la majorité des enseignants spécialisés associés à cette recherche privilégient dans leur pratique ostensive, essentiellement l'explication par le discours à **38,76%** et à moindre degré la démonstration (**28,18%**) et la manipulation à **24,35%**.

Analytiquement, il apparaît que Mohsen (E3) utilise à (**43,15%**) l'explication par discours, l'enseignant Ramzi à (**44,15%**) utilisent majoritairement l'explication par discours et la démonstration à (**31,6%**) par rapport à l'enseignant Mohamed (E1) qui privilégie essentiellement et avec des pourcentages très rapprochés la manipulation (**34,7%**) et l'explication par le discours à (**36,2%**). Seif utilise l'explication par le discours à (**30,9%**) comme le moyen ostensif essentiel. La supervision silencieuse occupe quand même une place importante à (**25,16%**) dans la pratique ostensive de Seif par manque de savoir. Seif a des difficultés d'enseignement de la gymnastique. Il trouve que c'est une discipline « compliquée ». Ce rapport de difficulté au savoir gymnique influence son intervention et le pousse quelque fois à se dégager de sa position symbolique.

<sup>137</sup> Pour comparer les fréquences d'utilisation des formes ostensives par nos enseignants associés, nous avons utilisé le test Khi deux (Khi carré). La significativité des résultats (entre les colonnes puis entre les lignes) dépend de la valeur p. (voir Annexes 4, p. 367).

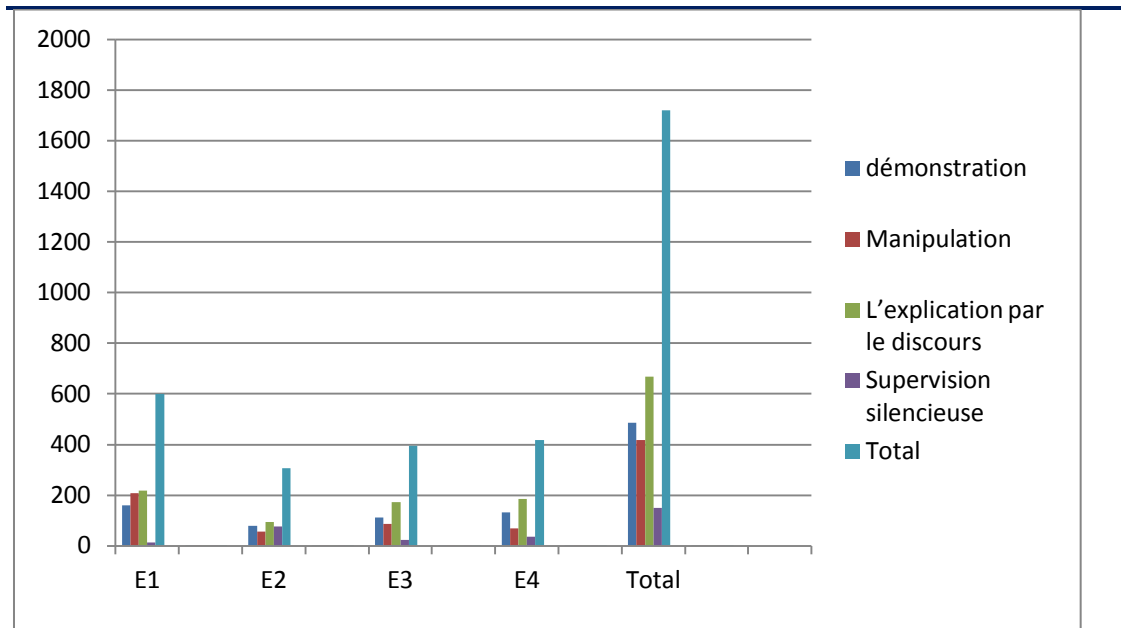


Figure 15 : les pratiques ostensives privilégiées par les enseignants spécialisés associés

En EPS, la majeure partie des savoirs est de nature motrice, c'est-à-dire qu'ils n'existent qu'à travers une implication corporelle. Ainsi, le savoir est associé à une représentation du corps dans des phases statiques ou dynamiques. La représentation imagée du savoir et la possibilité d'agir directement sur les personnes accentuent la tendance à recourir aux procédures ostensives (Léal & Carnus, 2014). Notre activité support dans cette recherche qui est la gymnastique est parmi les activités physiques et sportives qui se prêtent davantage à la démonstration dont le but est de produire des formes corporelles. Nous avons utilisé l'expression « d'ostension directe physique totale » (**ODPT**) (Buznic, 2003) pour caractériser la démonstration physique exécutée par l'enseignant. Dans cette pratique, ni les éléments cognitifs, ni les éléments moteurs constitutifs du savoir ne sont sous la responsabilité de l'élève. Nous avons utilisé aussi l'expression « ostension directe physique partielle » (op cit) (**ODPP**) et où le savoir est montré à l'élève partiellement. Dans le tableau qui suit nous présentons en termes de pourcentages la forme ostensive la plus utilisée chez nos enseignants collaborateurs vu que ça pourrait être un indicateur des rapports qu'entreprennent ces derniers au handicap et à l'activité gymnastique.

Tableau 79 : utilisation de la démonstration par les enseignants spécialisés en (%)

La démonstration/Enseignant	ODPT	ODPP	Total
Mohamed E1	68 42,2%	93 57,8%	168 100,0%
Seif E2	24 30%	56 70%	80 100,0%
Mohsen E3	73 64,6%	40 35,4%	113 100,0%
Ramzi E4	93 71%	38 29%	131 100,0%
<b>Total</b>	<b>258</b> <b>53,2%</b>	<b>227</b> <b>46,8%</b>	<b>485</b> <b>100,0%</b>

Globalement d'après les pourcentages présentés dans ce tableau, on peut déduire que les enseignants spécialisés associés utilisent l'ostension directe physique totale (ODPT) et l'ostension directe physique partielle (ODPP) d'une manière équivalente et équilibrée et à des pourcentages rapprochés. Par contre, en traitant les résultats de manière statistique nous remarquons une différence hautement significative à  $p < 0.001$  entre les enseignants. A l'exemple de Ramzi (E4) (71%) et de Mohsen (E3) (64,6%) qui privilégient majoritairement l'ostension directe physique totale par rapport à Seif (E2) qui utilise essentiellement l'ostension directe physique partielle avec un pourcentage de (70%).

En effet, l'ostension directe physique peut revêtir selon Buznic deux significations. En montrant aux élèves qu'il maîtrise les savoirs en jeu, l'enseignant « appuie son autorité didactique » (Buznic, 2003) mais aussi, « s'affirme un plaisir narcissique en montrant aux autres qu'il sait » (Op. cit.). La posture du sujet supposé savoir (Lacan, 1966) rend compte de cette recherche de plaisir narcissique et de volonté d'asseoir son autorité didactique.

Parmi les formes ostensives les plus utilisées dans l'apprentissage de la gymnastique est la manipulation et ce afin de placer l'élève ou le gymnaste dans les meilleures conditions de réalisation des éléments pour lui faire intérioriser la

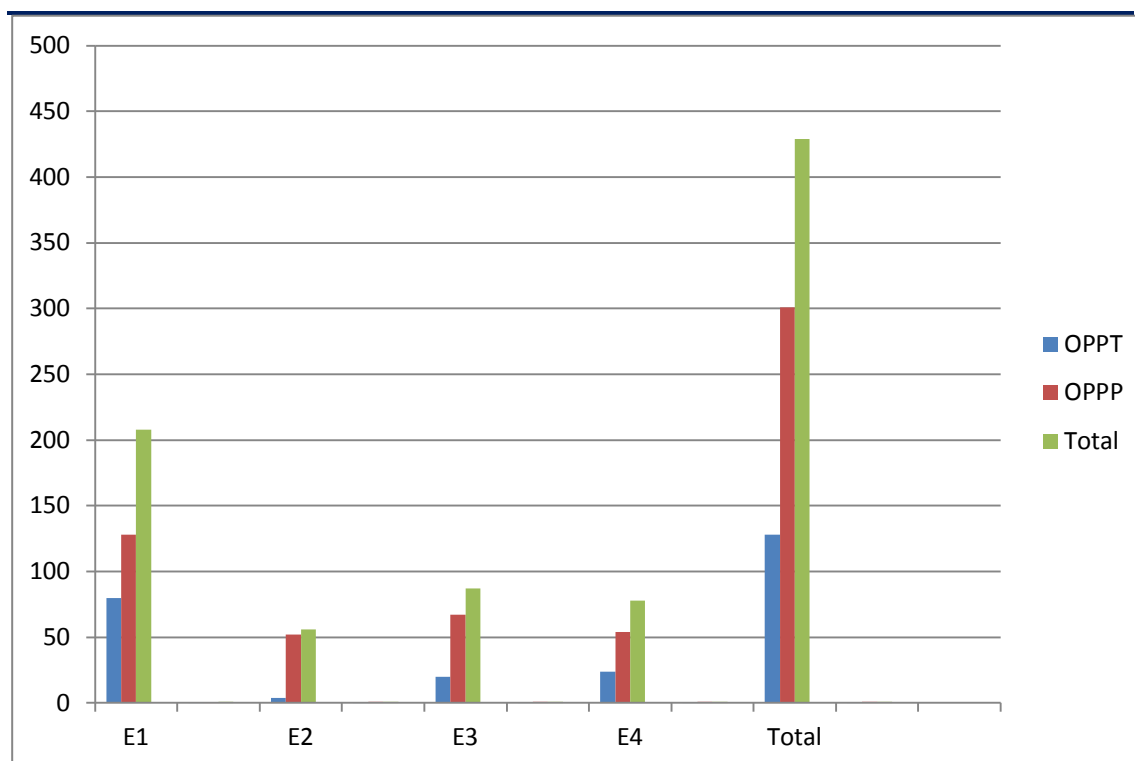
« sensation exacte du mouvement ». Nous utilisons comme sous variable d'analyse, l'ostension physique privée totale (**OPPT**) et l'ostension physique privée partielle (**OPPP**).

Le tableau qui suit présente en termes de pourcentages le type de manipulation le plus utilisé par les enseignants spécialisés associés dans l'enseignement de la gymnastique auprès des élèves en situation de handicap mental.

**Tableau 80 : utilisation de la manipulation par les enseignants spécialisés (en %)**

	<b>OPPT</b>	<b>OPPP</b>	<b>Total</b>
<b>Mohamed</b>	<b>80</b> <b>38,5%</b>	<b>128</b> <b>61,5%</b>	<b>208</b> <b>100%</b>
<b>Seif</b>	<b>4</b> <b>7,1%</b>	<b>52</b> <b>92,9%</b>	<b>56</b> <b>100%</b>
<b>Mohsen</b>	<b>20</b> <b>23%</b>	<b>67</b> <b>77%</b>	<b>87</b> <b>100%</b>
<b>Ramzi</b>	<b>24</b> <b>30,8%</b>	<b>54</b> <b>69,2%</b>	<b>78</b> <b>100,0%</b>
<b>Total</b>	<b>128</b> <b>29,8%</b>	<b>301</b> <b>70,1%</b>	<b>429</b> <b>100,0%</b>

Il apparait d'après les résultats obtenus dans ce tableau que la majorité des enseignants associés à notre recherche à (**70,1**) privilégient la manipulation physique privée partielle comme moyen ostensive pour l'enseignement de la gymnastique à des élèves en situation de handicap mental. En terme de pourcentage nous remarquons et d'une manière très significative (**K<sub>2Ac</sub> : p<0.001**) que Seif utilise majoritairement à (**92,9%**) cette forme ostensive (OPPT) en le comparant aux autres enseignants qui comme le montre le tableau utilisent entre autre mais avec des degrés moindres l'ostension physique privée totale.



**Figure 16: L'utilisation de la manipulation par les enseignants associés dans les séances de gymnastique**

Le contexte d'enseignement des activités physiques adaptées est particulier puisque les lieux d'enseignement sont multiples, les espaces d'évolution variés et les élèves ont des caractéristiques et des particularités qui influencent logiquement les pratiques des enseignants spécialisés. Cette gestion des espaces, des élèves et des apprentissages implique comme nous l'avons vu plus haut le recours de ces derniers à une « mise en scène corporelle pour transmettre différentes informations. Parallèlement, toujours dans le cadre du « registre communicationnel » les enseignants utilisent aussi des explications par le discours puisque l'EPS s'adresse à un individu en action. Cette pratique ostensive aussi à plusieurs fonctions, expliquer une situation ou une tâche, donner un feedback ou un retour sur les prestations des élèves, donner des consignes, des corrections etc. En effet, nous avons répartis la variable ostensive communicationnelle en ostension verbale directe (**OVD**), l'ostension verbale indirecte (**OVI**) et l'ostension gestuelle symbolique ou déguisée (**OGS**).

Nous présentons dans le tableau qui suit en terme de pourcentages la forme ostensive verbale la plus utilisée chez les enseignants spécialisés ce qui nous permettra aussi de voir les variabilités inetr individuelle entre les enseignants de part leur pratique ostensive.

Tableau 81 : utilisation des ostensions verbales par les enseignants en (%)

	OVD	OVI	OGS	Total
<b>Mohamed</b>	<b>103</b>	<b>33</b>	<b>81</b>	<b>217</b>
<b>E1</b>	<b>45,5%</b>	<b>15,2%</b>	<b>37,3%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Seif</b>	<b>61</b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>93</b>
<b>E2</b>	<b>65,5%</b>	<b>7,5%</b>	<b>26,9%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Mohsen</b>	<b>96</b>	<b>62</b>	<b>14</b>	<b>172</b>
<b>E3</b>	<b>55,8%</b>	<b>36%</b>	<b>8,1%</b>	<b>100,0%</b>
<b>RamziE4</b>	<b>116</b>	<b>24</b>	<b>45</b>	<b>185</b>
	<b>62,7%</b>	<b>13%</b>	<b>24,3%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Total</b>	<b>376</b>	<b>126</b>	<b>165</b>	<b>667</b>
	<b>56,3%</b>	<b>18,8%</b>	<b>24,7%</b>	<b>100,0%</b>

Les pourcentages obtenus dans ce tableau nous donnent une idée sur la nature des ostensions verbales privilégiées par les enseignants spécialisés dans ce cycle de gymnastique. Nous remarquons que globalement les quatre enseignants ont tendance à utiliser l'ostension verbale directe (OVD) soit à un pourcentage de (56,3%).

Par ailleurs, nous avons un  $K2_{Ac} : p < 0.001$ , ainsi on peut déduire qu'entre les enseignants il y'a une différence nettement significative, à l'exemple de Mohsen (E3) qui parallèlement à l'ostension verbale directe il privilégie entre autre l'ostension verbale indirecte (OVI) à (36%), Mohamed (E1) par contre utilise l'ostension gestuelle symbolique (OGS) et Ramzi (E4) privilégie majoritairement avec un pourcentage de (62, 7%) l'ostension verbale directe (OVD). Ceci nous renseigne sur les stratégies communicatives singulières adoptées par chaque enseignant observé. Ceci rend compte entre autre de leur rapport au handicap mental et les conceptions qu'ils ont de la transmission des savoirs faire dans une activité physique adaptée.

La supervision silencieuse est prise aussi comme une forme ostensive qui peut être choisie dans la démarche décisionnelle de l'enseignant le tableau qui suit nous présente toujours en termes de pourcentages la variabilité d'utilisation de cette forme dans la pratique ostensive des enseignants associés.

Tableau 82 : utilisation de la « supervision silencieuse » par les enseignants en (%)

Mohamed E1	Seif E2	Mohsen E3	Ramzi E4	Total
14	77	24	35	150
9,31%	51,3%	16%	23,3%	100,0%
<b>K2 : p&lt;0.001</b>				

Il apparait clairement et d'une manière très significative (**K2 : p<0.001**) d'après les résultats présentés dans ce tableau que essentiellement Seif a tendance à ne pas trop intervenir dans les séances de gymnastique avec un pourcentage qui s'élève à **51,3%**. Ce résultat peut être un indicateur d'un rapport à l'épreuve d'enseignement de la gymnastique pour des élèves en situation de handicap mental.

### IX.3.2.1 LA PROXEMIE

Nous présentons dans le tableau qui suit les pourcentages des différentes distances et des différentes positions que chaque enseignant privilégie au cours de son enseignement.

Tableau 83 : choix des distances et des positions par les enseignants en (%)

	DI	DPC	DSI	DP	Total
<b>MohamedE1</b>	178 51,3%	111 32%	39 11,2%	19 5,5%	347 100,0%
<b>Seif E2</b>	59 38,3%	80 51,9%	15 9,7%	0 0%	154 100,0%
<b>Mohsen E3</b>	47 24,6%	68 35,6%	75 39,3%	1 0,5%	191 100,0%
<b>Ramzi E4</b>	56 30,9%	61 33,7%	60 33,1%	4 2,2%	181 100,0%
<b>Total</b>	340 38,9%	320 36,6%	189 21,6%	24 2,7%	873 100,0%

Par rapport à la variable de la proxémie nous remarquons d'après les résultats enregistrés dans ce tableau que globalement les enseignants associés privilégient avec



des pourcentages très proches la distance intime (DI) (**38,9%**) et la distance personnelle de conversation (DPC) à (**36,6%**).

Analytiquement avec un  $K2_{Ac} : p < 0.001$  très significatif, nous déduisons que l'enseignant 1 utilise majoritairement soit (**51,3%**) la distance intime au cours de son intervention, Seif par contre a tendance à choisir la DPC. Mohsen privilégie avec des pourcentages équilibrés (**35,6%** et **39,3%**) la distance personnelle de conversation et la distance sociale d'interaction, concernant Ramzi, il utilise à des pourcentages très rapprochés (**30,9%** ; **33,7%** ; **33,1%**) la distance intime et la distance personnelle de conversation et la distance sociale d'interaction. Ceci nous renseigne sur les déplacements et les positions prises par chaque enseignant au cours de l'interaction.

**Tableau 84 : L'utilisation de la distance intime par les enseignants en (%)**

Distance Intime/ Enseignants	MP	ME	Total
<b>Mohamed E1</b>	<b>29</b> <b>16,3%</b>	<b>149</b> <b>93,7%</b>	<b>178</b> <b>100,0%</b>
<b>Seif E2</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>59</b> <b>100%</b>	<b>59</b> <b>100,0%</b>
<b>Mohsen E3</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>47</b> <b>100%</b>	<b>47</b> <b>100,0%</b>
<b>Ramzi E4</b>	<b>9</b> <b>16,1%</b>	<b>47</b> <b>83,9%</b>	<b>56</b> <b>100,0%</b>
<b>Total</b>	<b>38</b> <b>11,1%</b>	<b>302</b> <b>88,8%</b>	<b>340</b> <b>100,0%</b>

La variable proxémie et plus particulièrement la sous variable distance intime (DI) est prise en compte et d'une très significative et majoritaire chez les quatre enseignants spécialisés. Ces derniers privilégient à l'unanimité la distance intime au cours de leur interaction avec leurs élèves en situation de handicap mental (**88,8%**).

Analytiquement, les enseignants Seif et Mohsen n'utilisent que la distance intime en mode éloigné par contre Mohamed et Ramzi utilisent essentiellement la distance intime en mode proche avec un pourcentage de (**16,1%** et **16,3%**)

Tableau 85 : L'utilisation de la distance proche (DPC) par les enseignants en (%)

DPC/ENS	MP	ME	Total
Mohamed E1	111 100%	0 0%	111 100,0%
Seif E2	80 100%	0 0%	80 100,0%
Mohsen E3	57 83,3%	11 16,2%	68 100,0%
Ramzi E4	56 91,8%	5 8,2%	61 100,0%
<b>Total</b>	<b>304</b> <b>95%</b>	<b>16</b> <b>5%</b>	<b>320</b> <b>100,0%</b>

Les résultats présentés dans ce tableau montrent bien que les enseignants à (95%) privilégient la distance personnelle de conversation en mode proche (MP) au cours des séances comme un moyen facilitateur de communication et d'interaction avec les élèves.

Analytiquement, Mohamed et Seif ne choisissent dans leur intervention que la distance personnelle de conversation en mode proche à (100%), par contre l'enseignant 2 et l'enseignant 3 peuvent bien avoir recours à des pourcentages faibles à la distance personnelle de conversation en mode éloigné

Tableau 86 : l'utilisation de la variable distance sociale d'interaction (DSI) par les enseignants en (%)

DSI	MP	ME	Total
E1	35 89,7%	4 10,3%	39 100,0%
E2	14 93,3%	1 6,7%	15 100,0%
E3	69 92%	6 8%	75 100,0%
E4	60 100%	0 0%	60 100,0%
<b>Total</b>	<b>178</b> <b>94,18%</b>	<b>11</b> <b>5,82%</b>	<b>189</b> <b>100,0%</b>

Les résultats obtenus dans ce tableau montrent bien que la distance sociale d'interaction en mode proche est privilégiée à (94, 18%) par la majorité des enseignants. Analytiquement et d'une manière non significative ( $K2_{Ac} : p 0,05$ ) il n'y a pas de différence entre les enseignants dans leur choix de la distance sociale d'interaction en mode proche ou en mode éloigné.

### IX.3.2.2 APPROCHES LANGAGIERES

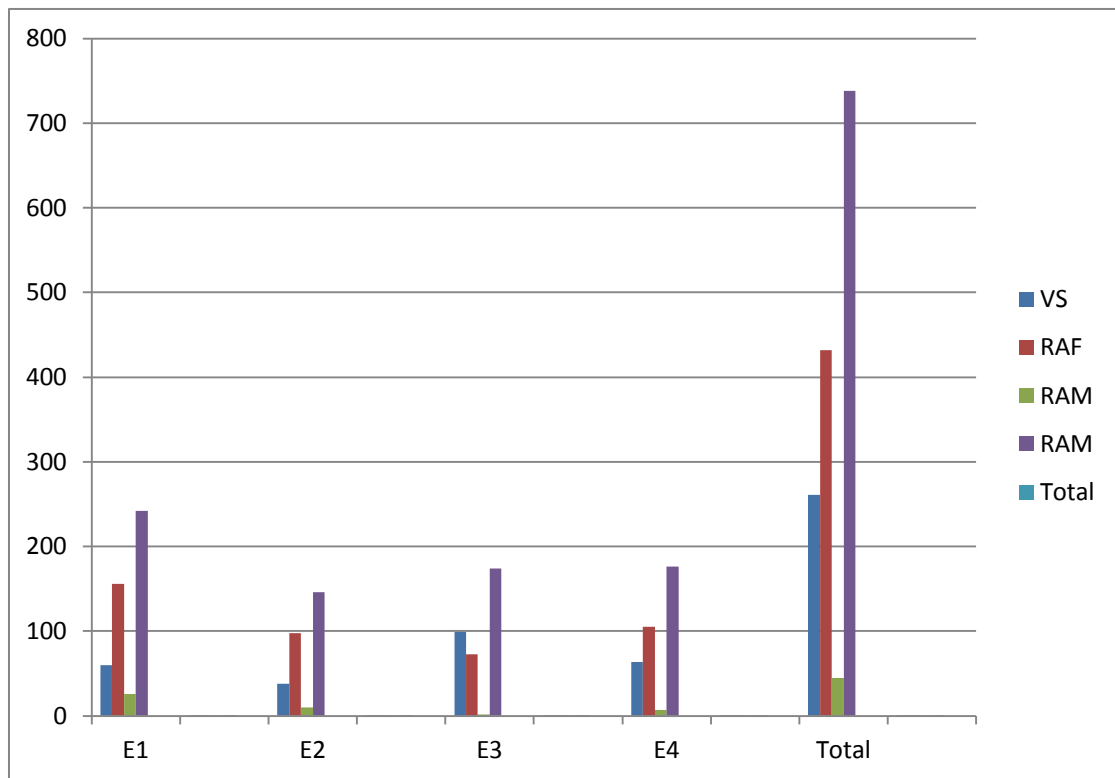
Tableau 87 : Les approches langagières privilégiées par les enseignants en (%)

	VS	RAF	RAM	Total
<b>Mohamed</b>	<b>60</b>	<b>156</b>	<b>26</b>	<b>242</b>
<b>E1</b>	<b>24,8%</b>	<b>64,5%</b>	<b>10,7%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Seif</b>	<b>38</b>	<b>98</b>	<b>10</b>	<b>146</b>
<b>E2</b>	<b>26%</b>	<b>67,1%</b>	<b>6,8%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Mohsen</b>	<b>99</b>	<b>73</b>	<b>2</b>	<b>174</b>
<b>E3</b>	<b>56,9%</b>	<b>49%</b>	<b>1,1%</b>	<b>100,0%</b>
<b>RamziE4</b>	<b>64</b>	<b>105</b>	<b>7</b>	<b>176</b>
	<b>36,4%</b>	<b>59,7%</b>	<b>4%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Total</b>	<b>261</b>	<b>432</b>	<b>45</b>	<b>738</b>
	<b>35,37%</b>	<b>58,54%</b>	<b>6,10%</b>	<b>100,0%</b>

Les pourcentages présentés dans ce tableau nous donnent une idée sur les approches langagières privilégiées par les enseignants spécialisés associés à notre recherche lors de leur intervention au cours d'un cycle de gymnastique notre activité support. En effet le Khi carré global est très significatif à  $p < 0.001$ . On peut déduire que la majorité des enseignants soit à un total de 58,54% utilisent le registre analogique usuel ou familial (RAF) dans leur communication avec leurs élèves en situation de handicap mental.

Le Khi carré analytique est très significatif à  $p < 0.001$ . On peut déduire en lisant entre les lignes que Mohsen privilégie essentiellement dans sa communication avec ses élèves un vocabulaire spécifique (VS) à (56,9%) ensuite vient le registre analogique familial à (49%), Ramzi lui aussi privilégie le registre familial avec 59,7%

combiné avec un degré moindre pour le vocabulaire spécifique soit **36, 4%**. Mohamed (E1) et Seif (E2) utilisent majoritairement le registre familier usuel.



**Figure 17 : les approches langagières privilégiées des enseignants spécialisés au cours des séances de gymnastique**

Interprétation des rapprochements des formes ostensives privilégiées par les quatre enseignants au cours de l'épreuve.

La question qui se pose à cette étape est :

En quoi les formes ostensives utilisées au cours de l'épreuve pourraient nous renseigner sur les différents rapports au handicap, à l'activité physique adaptée ou à l'institution de nos enseignants collaborateurs ainsi que leur positionnement par rapport à leur pratique enseignante ?

Ramzi utilise majoritairement l'ostension directe physique totale (ODPT) fusionnée avec une ostension verbale directe (OVD). La transmission de l'information pour Ramzi passe tout d'abord par le corps. Il dit « *je suis obligé de faire parler mon corps* » (entretien d'après coup n°1). Mohsen aussi adopte la même démarche ostensive. La démonstration pour lui est un moyen d'impressionner et de capter l'attention des élèves. La démonstration pour lui doit être aussi nourrie par une

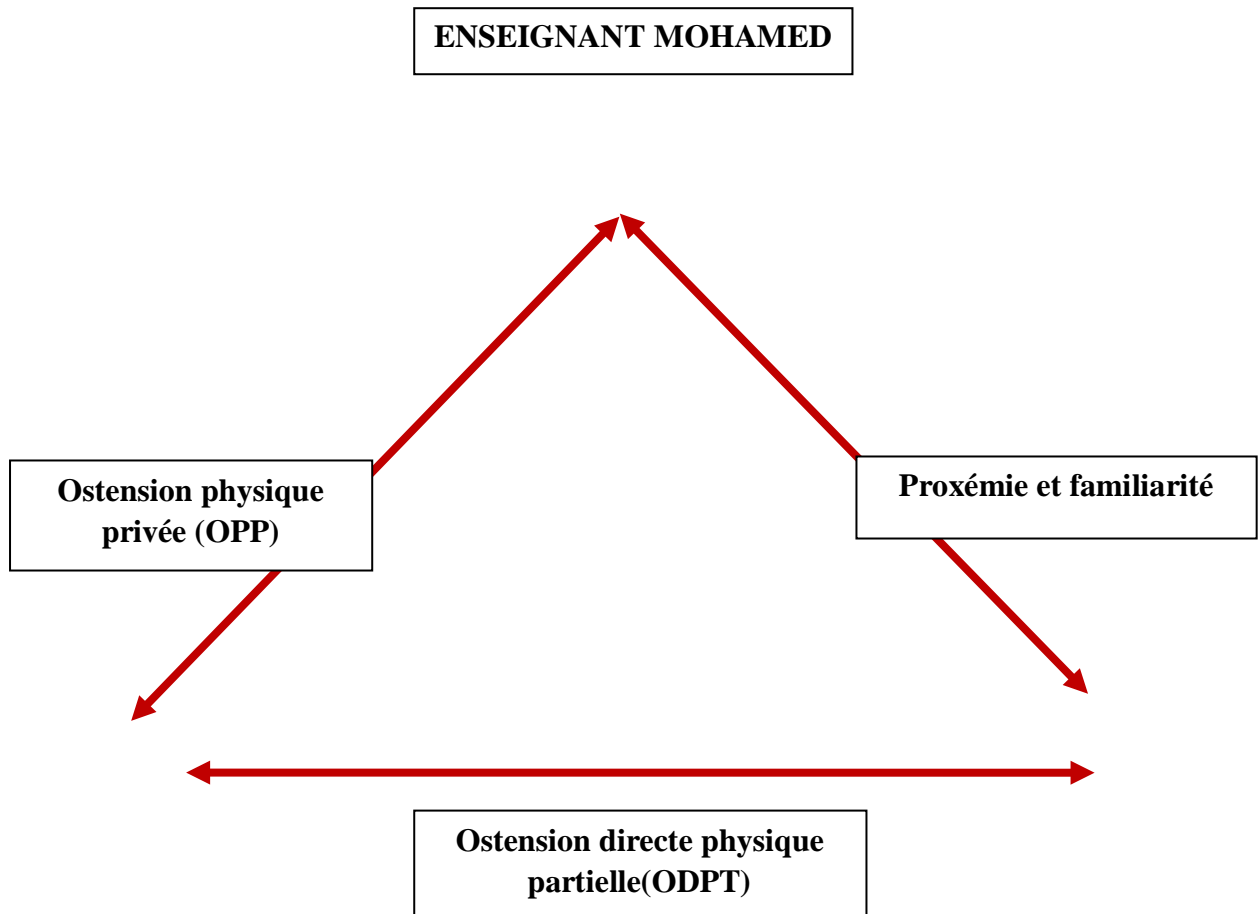
explication verbale très spécifique. Les deux enseignants assument leur responsabilité en tant qu'enseignant supposé savoir. Seif et Mohamed utilisent eux aussi la démonstration mais une démonstration partielle (ODPP) vu que ces derniers ne maîtrisent tous les gestes gymniques.

Mohamed utilise d'une manière remarquable la manipulation comme moyen ostensif majeur. Ceci peut être expliqué par la relation intime et très proche qu'il entretient avec ses élèves. Mohamed utilise comme pour le cas de Mohsen et de Ramzi l'explication par le discours mais c'est généralement un discours qui ne se rapporte pas forcément au vocabulaire spécifique à la gymnastique c'est plutôt une explication avec un langage très familier. L'enseignant à recours à une ostension directe partielle quelque fois il se fait aider par la démonstration d'un de ces élèves pour qu'il puisse montrer à peu près ce qu'il attend d'eux. L'enseignant Seif à l'inverse des trois autres enseignants opte à 51,2% pour la supervision silencieuse ce qui confirme son incapacité à réagir et à contrôler les apprentissages de ses élèves.

Pour l'approche de proxémie, l'enseignant Mohamed opte pour la distance intime vu que tout le temps il éprouve un besoin d'être à côté de ses élèves. Son choix est déclaré inconscient justifié par la relation d'intimité et par les années passées auprès de ces élèves dès leur jeune âge. Seif par contre opte pour la distance personnelle de conversation qui serait une preuve de la présence de l'enseignant et qui assure la sécurité des élèves chose sur laquelle l'enseignant insiste beaucoup parce que c'est une manière de le positionner en tant que acteur principal dans la relation d'enseignement. Sauf que l'exagération de l'utilisation de ces procédures semblent souvent un frein à l'activité et à l'autonomie des élèves. D'ailleurs on voit les élèves de Mohamed, par exemple, qui au cours de leur passage en enchaînement n'arrêtent pas de chercher leur enseignant parce qu'ils se sentent en incapacité d'assumer leur responsabilité en tant qu'élève apprenant.

Ces rapprochements des pratiques ostensives des enseignants observés au cours de l'épreuve montrent bien l'influence que pourrait subir le rapport au handicap et ou le rapport à l'activité physique adaptée sur les choix didactiques et pédagogiques des enseignants.

Les figures qui suivent illustrent bien les différentes pratiques ostensives privilégiées par nos enseignants observés. Photographies non disponibles



**Figure 18 : Les pratiques ostensives de Mohamed**

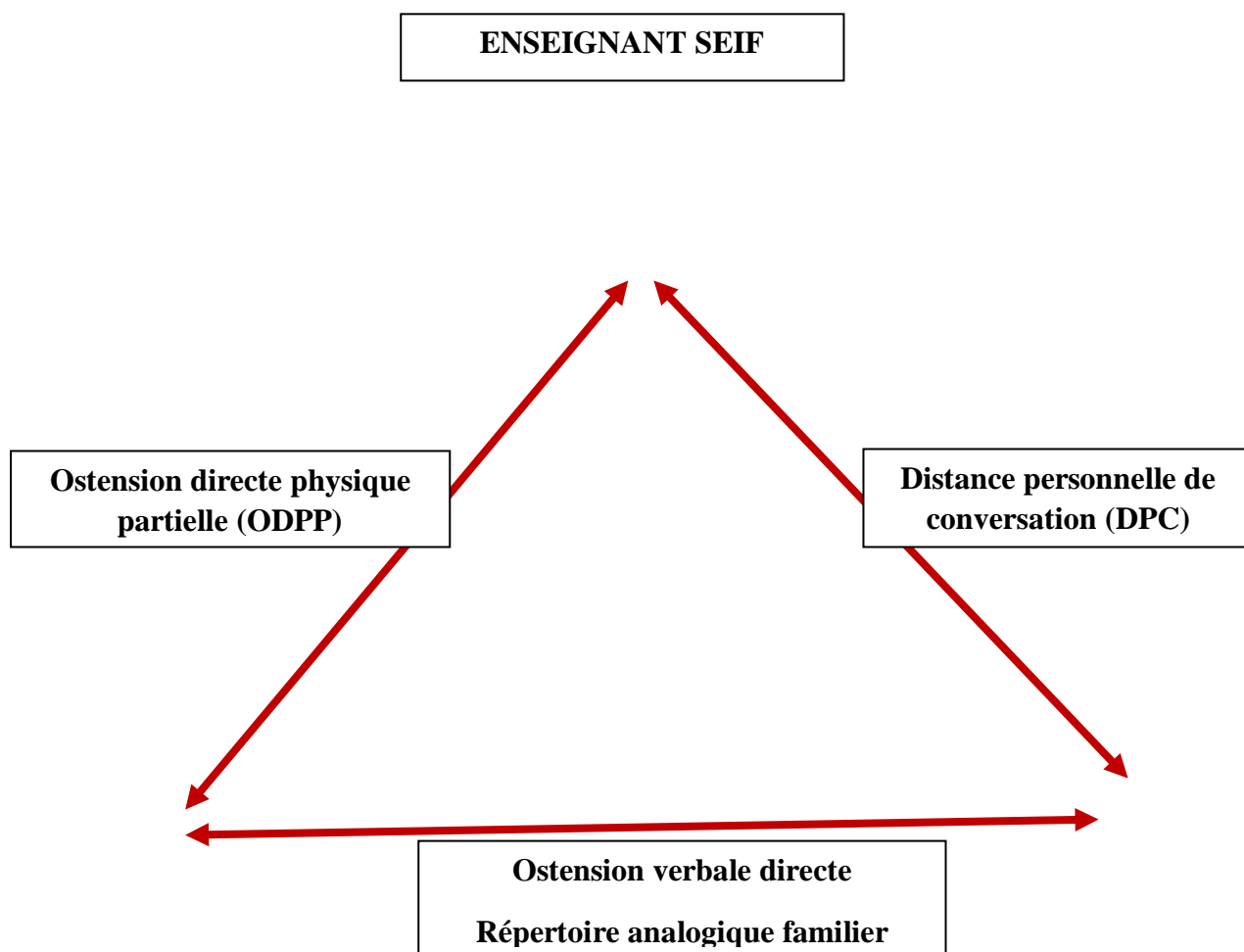


Figure 19 : Les pratiques ostensives de Seif

L'enseignant Mohsen et Ramzi varient leur placement et leur déplacement au fil des séances. Ils optent avec des pourcentages rapprochés (voir les tableaux et les graphiques des analyses quantitatives) pour la distance personnelle de conversation et la distance sociale d'interaction en mode proche et quelque fois la distance intime en mode éloigné. Varier les distances est nécessaire pour contrôler les apprentissages et pour aussi donner une marge d'autonomie pour les élèves pour qu'ils assument leur rôle en toute confiance.

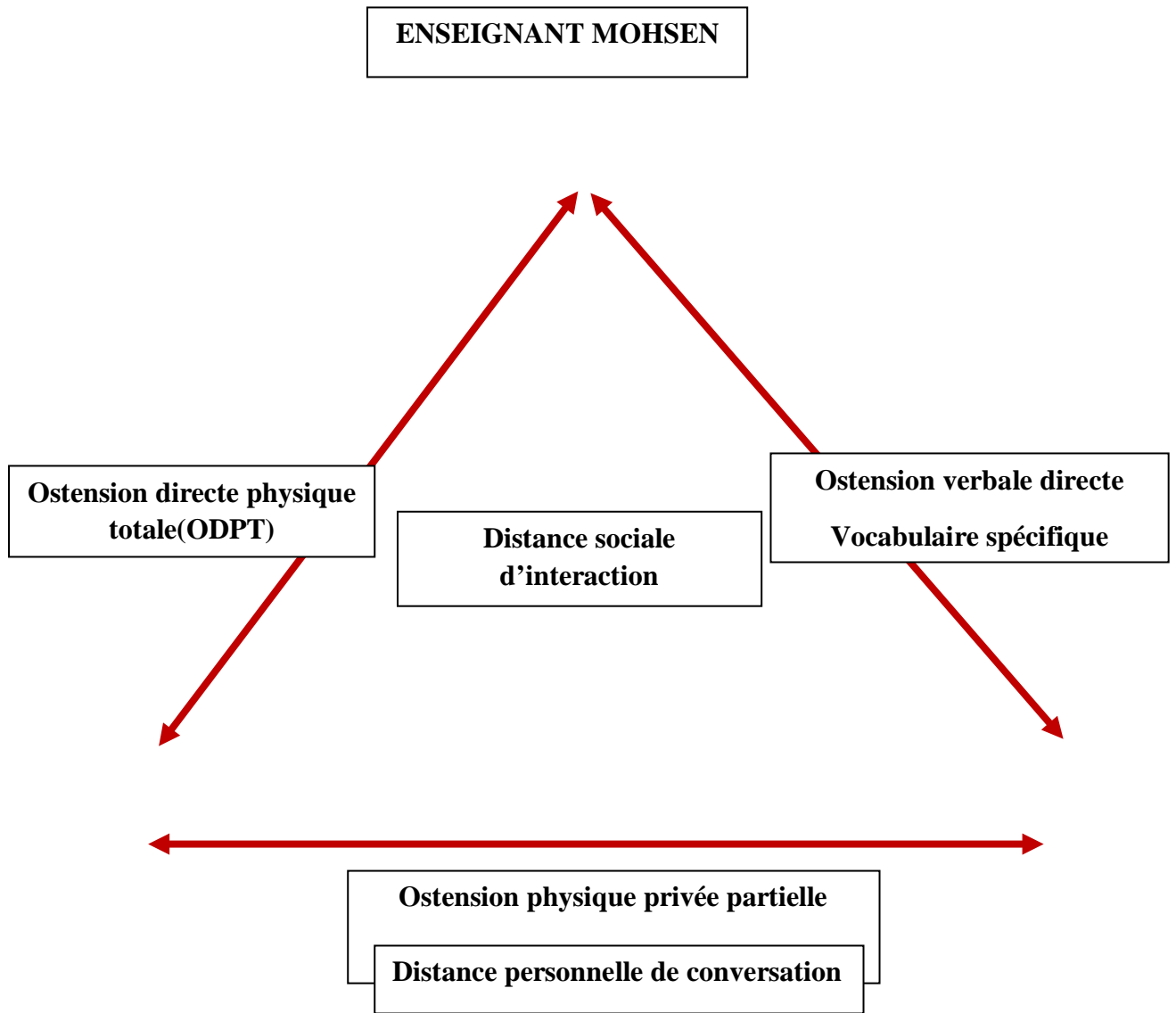


Figure 20 : Les pratiques ostensives de Mohsen



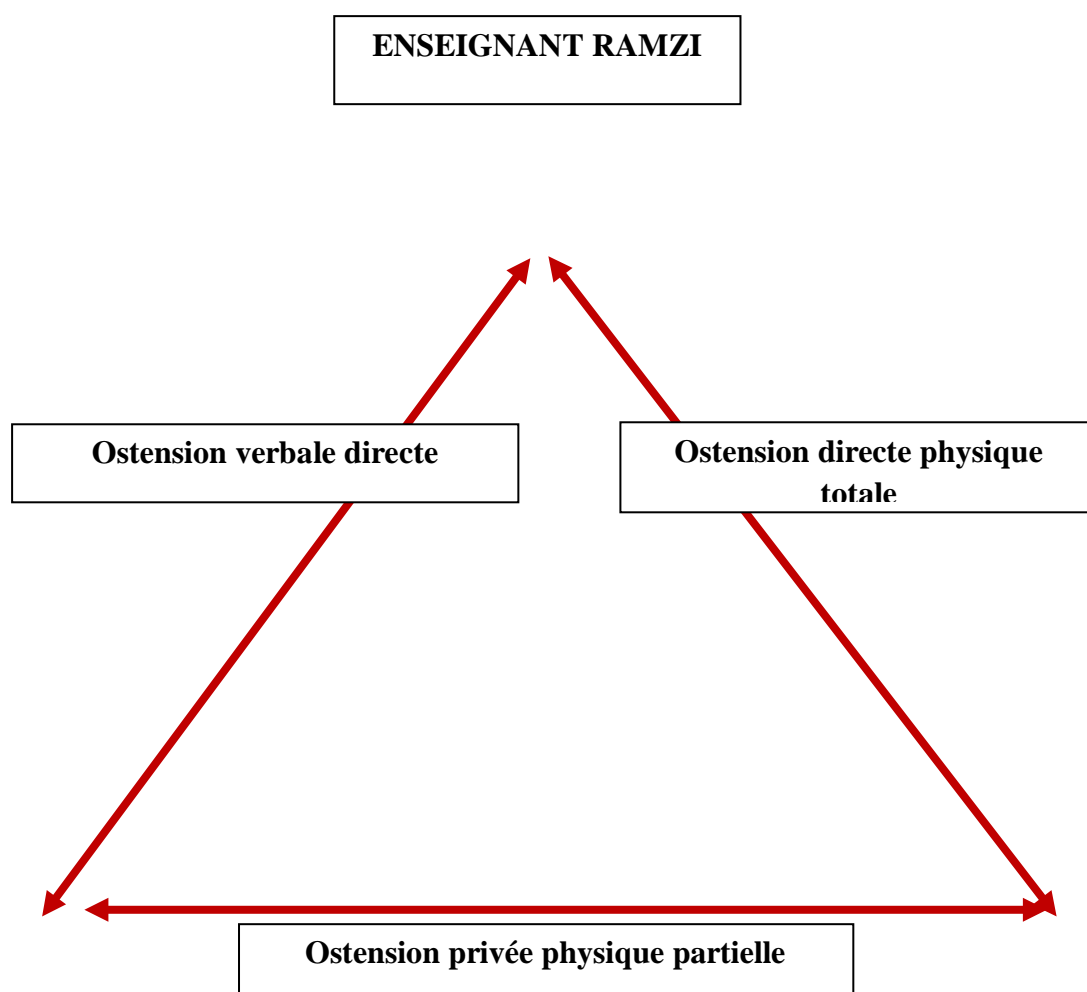


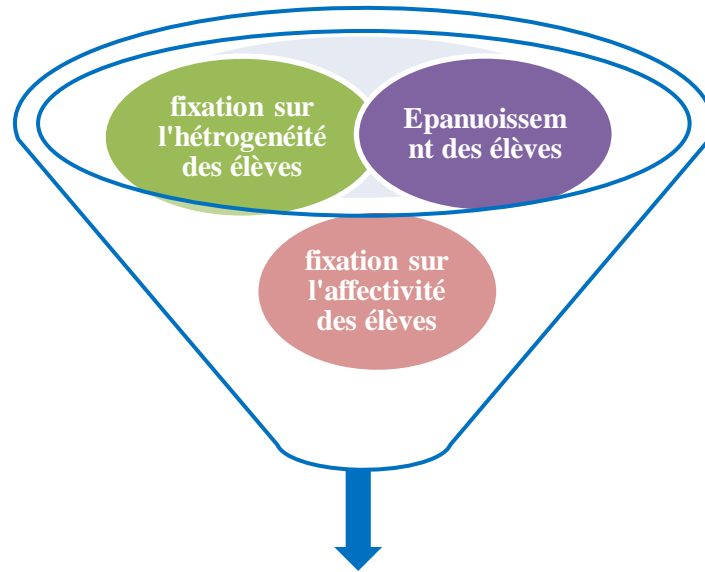
Figure 21: Les pratiques ostensives de ramzi

#### IX.4. RAPPROCHEMENT DES LOGIQUES DECISIONNELLES RETRO INEFFECTIVES

La lecture des entretiens retro interactifs (entretiens *post* séance) nous permet de détecter les événements et les faits didactiques retenus par les enseignants « à chaud » quelques minutes après les interactions. En effet, nous pouvons extraire dans le discours des enseignants au cours de l'entretien des aspects et des points sur lesquels ils se focalisent (Points de fixation, codage des entretiens libres post séances) et sur les événements qui les ont marqués. Ceci nous aidera à détecter les logiques qui orientent et qui animent les enseignants dans un instant précis de la situation didactique.

En fait, au cours de cette phase, la focalisation des enseignants portent essentiellement sur les réactions des élèves, sur ce qui a été proposé et sur ce qui reste

à développer dans les séances prochaines en faisant toujours un retour vers la planification retenue dans le script pour confirmer leur engagement dans le projet. Les enseignants font leurs bilans et proposent des solutions à apporter lors des séances prochaines. Cependant, nous pouvons relever dans les discours des enseignants une variété des points de fixation sur lesquels ils se focalisent. Ceci peut nous renseigner sur les problèmes ou les événements qui ont marqués les enseignants pour voir ensuite s'ils s'en servent pour apporter des changements ou des modifications dans les séances suivantes. Concernant l'enseignant Mohamed, les points de fixation relevés se rapportent essentiellement sur les formes de groupement et sur la gestion de son groupe élève. « *Ils sont différents, j'ai procédé avec des situations d'apprentissage progressives et différentes. Trois niveaux, trois ateliers* » (EP2, Mohamed). « La nature des situations » d'apprentissage préoccupe aussi Mohamed qui à chaque entretien évoque l'importance ou bien la nécessité de proposer des situations progressives et motivantes qui engagent les élèves et qui leur permettent de faire des progrès « *la prochaine séance je vais introduire la notion d'appuis et puis le changement des appuis pour faciliter le travail de la roue, c'est essentiel* » (EP3, Mohamed). D'ailleurs, le progrès des élèves est un autre point de fixation chez l'enseignant Mohamed, pour lui le plus important c'est que les élèves progressent. « *Il y'a un léger progrès au niveau de l'exécution de la roue, reste le problème de l'extension des jambes en haut en passant à la verticale* » (EP5, Mohamed). Il déclare souvent sa satisfaction du progrès et de l'effort fourni par ses élèves qu'ils font « *Je suis très satisfait de mes élèves. Je trouve qu'ils sont en train de fournir un effort incroyable pour réussir malgré les difficultés et les problèmes de compréhension qu'ils peuvent quelque fois rencontrer* » (EP4, Mohamed) « *je suis très content que mes élèves vivent cette expérience, je les vois épanouis, engagés, ils s'y trouvent et ils progressent, ils découvrent par ce que c'est nouveau pour eux, c'est très satisfaisant* » (EP3, Mohamed)



**Figure 22 : Les points de fixation des décisions rétro interactives de Mohamed**

Lors des entretiens post séances, l'enseignant Mohsen paraît très attentif aux contenus proposés et aux réactions des élèves à ce contenu. On remarque sa fixation régulière sur l'évaluation et sur ce qu'il doit proposer au cours des séances prochaines pour compenser un manque ou trouver des solutions à des problèmes rencontrés. L'évaluation est faite doublement l'évaluation de son enseignement et l'évaluation des élèves. La recherche d'un équilibre entre les attentes des élèves et celles de l'enseignant est toujours présente dans ses réflexions sur sa pratique. Il dit par exemple : « *J'ai peut être placé la barre un peu vers le haut, bon c'est Mohsen ça, mais ça n'empêche qu'il faut toujours ajuster pour avoir un équilibre entre ce que je propose et ce que mes élèves sont capables de faire* » (EP2, Mohsen).

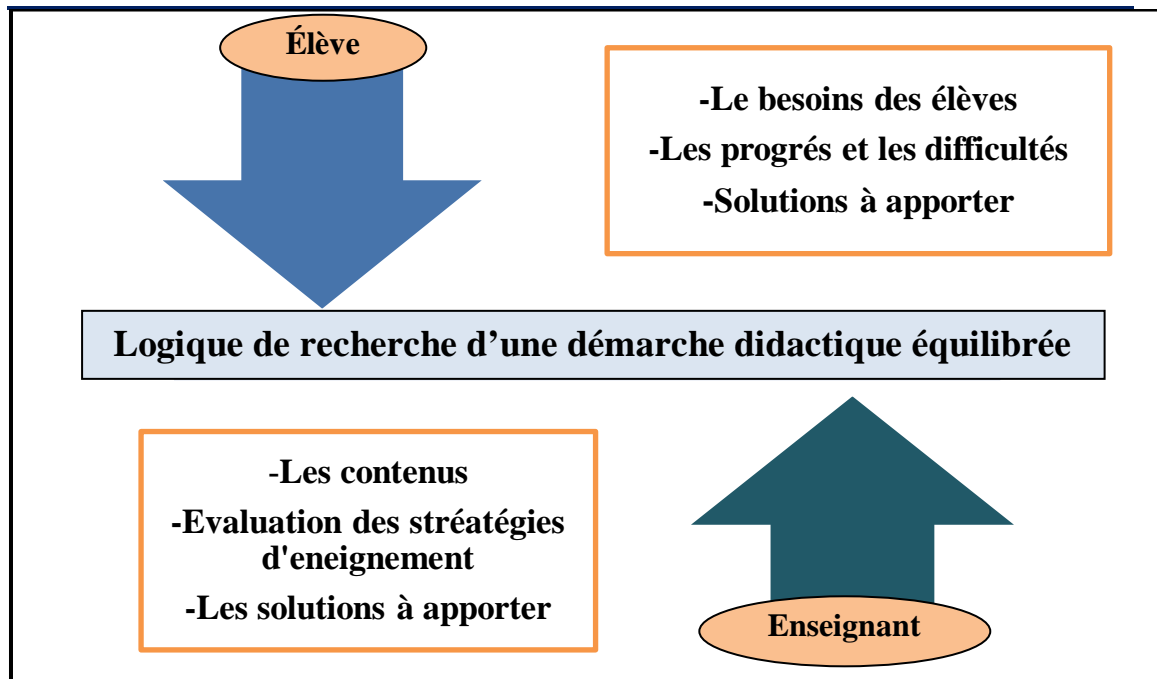


Figure 23 : Les points de fixation des décisions rétro interactives de l'enseignant Mohsen

Par ailleurs, Seif paraît très mal à l'aise au cours des entretiens *post* séances il va jusqu'à dire à chaud : « c'est la catastrophe » (EP4), il dit encore « ...c'est impossible, je n'arrive plus à maîtriser le groupe, je ne sais plus quels consignes leur donner pour qu'ils comprennent, c'est dur, dur, rien ne marche, rien » (EP4, Seif). Des fois il fait une fixation sur l'influence des caractéristiques et des prédispositions de ses élèves sur leur rendement sur le terrain. Des fois même il fait des fixations sur quelques élèves en particulier « Les trois éléments, Aziz, Brahim, et l'autre comment il s'appelle, ils sont bien, hein ? Les autres je trouve qu'ils n'arrivent pas à me suivre et à se concentrer sur les consignes que je donne, c'est juste ça » (EP3, Seif). Des fois, Seif fait une fixation sur ses choix pédagogiques et didactiques qui ne sont pas obligatoirement des choix réussis « les exercices que j'ai proposé étaient très compliqués pour les élèves, il faut que je revois un peu des ouvrages ou de voir un peu sur internet, parce que là c'est un peu dur » (EP3, Seif). Il se met généralement dans une position d'inconfort « j'ai fait ce que j'ai pu, beaucoup de travail encore » (EP5, Seif). Il dit encore « C'est une expérience qui m'a un peu perturbé, ça m'a permis de poser des questions, de réfléchir, de revenir sur des choses flous qui n'était pas claires dans ma tête, mais j'avoue que c'est un peu dur, beaucoup de contraintes » (EP5, Seif). La difficulté de Seif à assumer sa responsabilité d'enseignement est claire. En aucun moment du discours on a eu du recul sur le contenu ou les savoirs faire

enseignés ou appris. Il a montré qu'il ne maîtrise pas encore le processus de traitement didactique des savoirs. Il en éprouve un sentiment d'insatisfaction, de frustration voire même d'incapacité qui semble remettre en cause son statut de sujet supposé savoir.

La lecture profonde des entretiens *post* séances de Ramzi montre bien la centration de ce dernier sur ses stratégies d'enseignement qui selon lui va de pair avec les différences et les particularités de ses élèves. Il fait une fixation sur la réussite et le progrès réalisés par les élèves malgré cette différence c'est quelque part une fixation sur sa façon de gérer son enseignement « *ils sont différents c'est sûr, on ne trouve jamais des élèves pareils, toujours des différences, je gère cette différence, je procède par travail individuel et dans l'individuel je joue sur la différence. Je m'adresse à chaque élève avec le langage qu'il comprend et je lui donne ce dont il a besoin* » (EP3, Ramzi). Les bilans des séances faits par Ramzi sont essentiellement des bilans positifs « *les élèves arrivent à me suivre, ils sont bien avec moi, ils apprennent des choses, c'est ce que j'attendais en fin de compte* » (EP3, Ramzi). « *C'est une séance qui n'est tout à fait ratée, il n'y a pas de séance ratée, les élèves apprennent des choses sur le plan moteur, cognitif, affectif, aujourd'hui, ils ont beaucoup appris à ce niveau* » (ELP4, Ramzi). Des fois quand ça ne marche pas, Ramzi fait une fixation sur les des élèves en particulier « *Bon, cet élève, c'est Oussema il m'énerve, d'ailleurs cet élève on le met dans cette classe ? Il est totalement perdu, j'ai passé un quart d'heure pour l'aider à passer de la position debout à la position d'appuis manuels, ça n'a pas marché, il n'arrive pas à me suivre, il est complètement à côté il bloque* » (EP4, Ramzi). Ce qui marque l'enseignant Ramzi c'est tout comportement de débordement subis par les élèves. Ceci se traduit en un impossible à supporter qui dans l'épreuve se transforme en des décisions de négligence ou d'écartement des élèves dont leurs prestations ne vont pas forcément de pair avec les attentes de l'enseignant Ramzi. Nous pouvons dire en conclusion que l'orientation des discours des enseignants et leur focalisation sur certains aspects nous paraissent significatives des logiques qui influencent les choix décisionnels des enseignants à un instant précis de la situation didactique.

## **IX.5 RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE**

Nous rappelons dans ce petit paragraphe que le recours à un croisement d'une méthodologie d'ingénierie didactique coopérative (IDC) avec la méthodologie didactique clinique en trois temps (déjà-là, l'épreuve et l'après coup) nous a permis de créer les conditions d'analyses intra et inter sites afin de rendre compte dans le détail des décisions pro, inter et retro interactives en lien avec le rapport qu'entreprend chaque enseignant au handicap, à l'activité physique adaptée et à l'institution. Leurs activités didactiques ont été décrites à partir de l'enregistrement audio et vidéo de séances de gymnastique (activité physique adaptée support) et de données d'entretiens (préliminaires du déjà-là, ante et post séance, après-coup). Les résultats obtenus mettent en évidence l'influence du rapport au handicap et au savoir enseigné sur les choix didactiques et pédagogiques des enseignants observés.

### ***IX.5.1 LE RAPPORT AU HANDICAP MENTAL DES QUATRE ENSEIGNANTS ASSOCIES***

Les enseignants associés semblent avoir un rapport très différents au handicap en général et au handicap mental en particulier. Ce rapport influence les pratiques enseignantes spécialisées. L'enseignant Mohamed a **un rapport très intime et très personnel** envers le handicap et les élèves en situation de handicap mental. La pratique de Mohamed devient une pratique à risque « d'envahissement psychique » (Boucher, 2006), c'est-à-dire que son rôle d'enseignant s'efface devant le désir et le plaisir de voir des élèves qui participent qui réussissent entre autre, des élèves qui sourient qui bougent etc. Ceci occulte en quelque sorte le sommet du triangle didactique qui est le savoir à enseigner et à transmettre. Mohamed au moment de l'épreuve ne cherche plus à apprendre à ses élèves à présenter un enchaînement gymnique correct avec une logique de liaison de coordination et de rythme, il cherche plutôt à épanouir ses élèves, à les engager dans une activité où ils se sentent psychologiquement équilibrés. Pour lui la justesse des éléments ce n'est pas essentiel, il privilégie la proxémie, la manipulation privée et intime, la distance intime, tout ceci pour éviter le risque de l'échec ou d'un manque de confiance de la part d'un élève. Rabain (2002) déclare que « lorsque les frontières du moi sont trop perméables, le sujet risque de se trouver envahi, effracté par l'image d'un double qui menace son intégrité ». Régine Scelles (2003) ajoute que le risque c'est « le fait de se sentir habité par l'autre » faute de pouvoir penser ni sa

différence ni sa ressemblance. Mohamed continue à dénier l'existence du handicap jusqu'au bout, il dit et redit : *« le handicap n'existe pas pour moi et aujourd'hui je garde toujours le même avis et je garde toujours le même rapport au handicap »* (entretien d'après coup, questions supplémentaires)

Seif par contre a **un rapport classique réservé** vis-à-vis du handicap. Il reconnaît l'existence du handicap mental dans notre société. Il pense que c'est un phénomène social et que l'évolution des sociétés, des sciences et des recherches, nous ont amenés à réfléchir sur le handicap et à même intégrer les personnes en situation de handicap dans tous les domaines, le travail, l'éducation, les pratiques sportives, tout, ce sont des personnes qui partagent notre vie. A l'inverse de Mohamed, Seif assume son rôle d'enseignant spécialisé dans le centre dans lequel il exerce. Il reconnaît qu'un enseignant spécialisé qui a reçu une formation particulière doit gérer un enseignement adapté aux besoins et aux caractéristiques des élèves en situation de handicap mental. Seif de par sa représentation du handicap n'a pas une grande confiance et a toujours une attitude d'incertitude envers le produit ou le résultat qu'on peut attendre des élèves en situation de handicap mental. Ce rapport basé sur l'hésitation et l'incertitude influence bien la pratique enseignante de Seif. Il déclare dans l'entretien d'après coup *« j'avais un sentiment de peur pour les élèves, je n'étais pas confiant du tout, c'était pour moi très compliqué, je croyais que mes élèves étaient incapables de se lancer dans une telle expérience »*

Mohsen a un **rapport raisonné** du handicap mental. Les années passées au centre lui ont permis d'avoir une idée plus claire. Il pense que le mot handicap c'est une agression et que ce terme doit être enlevé du dictionnaire même Les élèves en situation de handicap mental sont des personnes comme nous mais qui ont une déficience intellectuelle qui peut influencer leur rythme et leur façon d'apprendre. Ainsi, Mohsen pense que dès qu'un enseignant est convaincu par ce fait tout devient normal et l'enseignant doit en ce moment assumer sa responsabilité en tant qu'enseignant spécialisé qui doit avoir des compétences spécifiques lui permettant de gérer son enseignement comme il se doit et avoir en contrepartie un produit qui dépasse des fois ses attentes. Pour lui un élève en situation de handicap mental possède plusieurs ressources cachées et peut faire des miracles et c'est à l'enseignant de les découvrir. En effet, la pratique enseignante de Mohsen est une pratique qui prend en

compte les spécificités et les besoins de ses élèves sans pour autant perdre sa fonction symbolique d'un enseignant supposé savoir.

Ramzi entretient un **rapport de contradiction** au handicap. Des fois il est en position d'acceptation et de reconnaissance du handicap et des fois il est dans le déni. Ainsi, la pratique enseignant de Ramzi fluctue entre la reconnaissance et le déni. « *Le handicapé mental c'est quelqu'un qui d'apparence peut être normal il a un petit retard et une déficience intellectuelle qui est aussi avec le temps corrigible il faut savoir qu'un handicapé mental c'est une personne limitée, une personne qui a besoin d'encadrement et de d'entretien sur le plan intellectuel et sur le plan affectif* ». Au cours du même entretien préalable du déjà la conceptuel il nous dit : « *Crois-moi le handicap est dans la tête des gens qui ne connaissent pas vraiment le handicap. Le handicap c'est la tête des singes* ». En effet, au cours de l'épreuve le comportement de Ramzi envers ses élèves varie. Il se permet de classer des élèves qu'il désigne comme « *cas désespéré* », d'autres « *je n'attends rien d'eux* » ou « *je néglige ce genre d'élève* ». Cette façon de se représenter le handicap influence ses choix et ses stratégies d'enseignement. On le voit par exemple donner des explications sous forme de cours ou il transmet l'information et les savoirs faire par une fusion entre le verbale et le corporel. On le voit bombarder la tête des élèves par des consignes, et on le voit aussi écartier des élèves de la scène de l'apprentissage quand il ne voit pas ce qu'il attend à voir. Ce comportement et cette attitude est déclarée par Ramzi comme une façon de faire qu'il juge adéquate pour ce genre d'élève et il trouve que ça marche « *c'est le langage commun ça, c'est vrai on est là pour développer nos élèves sur tous les plans, mais moi je ne fonctionne pas comme ça une déficience intellectuelle ce n'est pas une maladie, un élève doit avoir le minimum moi je ferai le reste* » (entretien après coup N°1, Ramzi. Annexe 3) il avance encore avec un ton sérieux et très carré « *l'élève doit très bien comprendre le principe sinon ça ne marche pas donc pour vous dire que c'est ça, vous voyez tout ça après tu te retrouves avec un élève qui ne peut pas lever son bras bien tendu pour faire le salut mais c'est quoi ça ? Je suis très exigeant la dessus, et tant que l'élève n'est pas tétraplégique, ou autre, il a tout simplement un retard mental il doit me suivre et c'est tout un système toute une stratégie* ». (Entretien après coup N°2, Ramzi). Cette attitude très stricte et très rigide est quelque fois en contradiction avec ce qu'il pense réellement quand il nous dit à la fin de l'entretien après coup « *Une personne handicapée reste toujours une personne qui fera partie de notre société, une*



personne qui a besoin de suivi et de beaucoup d'encadrement. L'enseignant spécialisé fait partie des personnes qui pourrait avoir une très grande influence sur la promotion et sur l'évolution de cette personne, c'est tout ».

La figure qui suit récapitule les différents rapports qu'entreprennent nos enseignants collaborateurs au handicap mental.

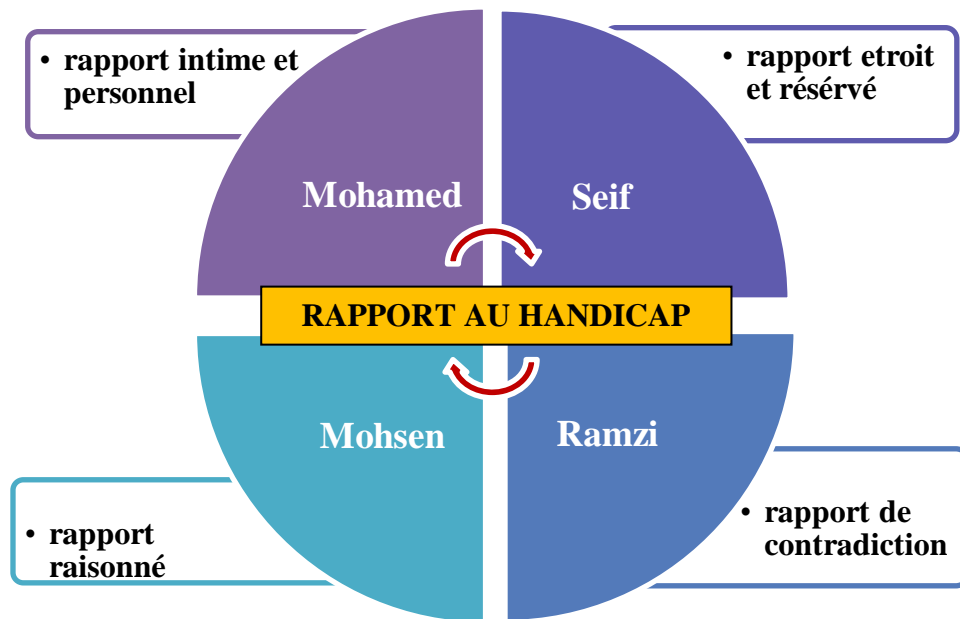


Figure 24 : Rapport au handicap des quatre enseignants spécialisés associés

### IX.5.2 LE RAPPORT DES QUATRE ENSEIGNANTS ASSOCIÉS A L'INSTITUTION

Nous avons choisi dans notre recherche deux institutions une privée et l'autre publique. Les enseignants que ce soit ceux du privé ou ceux du public entretiennent un rapport très étroit à leur institution. Ils se sentent très marginalisés, leur travail n'est pas du tout valorisé. Ils éprouvent un besoin d'être encadrés et formés pour qu'ils soient à la page de toutes les nouveautés dans le domaine de l'éducation spécialisée. Les enseignants déclarent l'absence d'un cadre institutionnel bien défini, ils demandent des programmes et des formations continues, ils demandent une révision de toutes les infrastructures d'accueil des élèves à besoins particuliers. L'enseignant Ramzi déclare ouvertement « les années passent et rien ne change, au contraire l'état des centres s'empire, nous les enseignants spécialisés on est libre de faire ce qu'on veut, pas

*d'encadrement etc, je peux écrire un livre sur la misère et sur le vide qu'on est en train de subir » (Entretien après coup, Ramzi. Questions supplémentaires).*

### **IX.5.3 LE RAPPORT DES QUATRE ENSEIGNANTS A L'ÉPREUVE**

Mohamed par l'organisation matérielle et humaine qu'il met en œuvre crée un espace d'interaction psychique « espace de jeu psychique » (Doron, J. 1987), où l'erreur ou l'imperfection technique est tolérée et acceptable, car si son savoir sur la gymnastique est limité (une discipline qui ne s'enseigne pas dans le centre), il s'inscrit dans une logique plus large d'un savoir être, qu'il maîtrise mieux. Il tente de gérer les obstacles, les moments de crainte et de rupture qui jalonnent quelque fois l'activité de ses élèves. Les causes des ruptures selon Mohamed ne se situent pas dans le mode de fonctionnement didactique, mais dans les moments où les élèves ne se sentent pas en confiance ou quand ils se retirent de la séance. Les savoirs faire gymnique et les contenus ne sont pas prioritaire, ce qui est essentiel c'est la dimension relationnelle et affective. En effet, face à la contingence, l'aménagement matériel et humain auquel procède Mohamed, le recours à des situations guidées dans un milieu prévisible et aménagé, puis la nécessité d'un suivi et d'un contrôle très rapproché de ses élèves, où la situation didactique est totalement gérée par l'enseignant sont révélateurs de sa logique et de son déjà la conceptuel et expérientiel.

Par contre, Seif au vu de la position de crainte et d'incertitude de par ces connaissances limitées à la discipline gymnastique éprouve un rapport de difficulté de frustration et même d'incapacité face à la contingence de l'épreuve. La difficulté de Seif est repérable au travers de quelques tentatives improductives d'aménagement matériel. Sa difficulté est identifiée aussi dans sa décision de limiter pour des problèmes sécuritaires, ou d'arrêter avant la fin de la séance pour une raison ou une autre. D'ailleurs, face aux différents moments de rupture où les élèves se sentent en difficulté, Seif n'apporte pas de réponses permettant aux élèves de surmonter les problèmes auxquels ils sont confrontés au cours des apprentissages. Il ne modifie pas son enseignement. Il ne détermine pas les causes et ne les gère pas. Ceci se transforme en un impossible à supporter qui le pousse soit à laissant l'initiative aux élèves sous une forme de laisser faire (supervision silencieuse bien que le problème persiste. Séance de gymnastique N°3) ou d'arrêter complètement la séance avant terme (séance de gymnastique N°4).

Pour le cas de Mohsen, l'épreuve pour lui est gérable. Il est sûr de lui et connaît bien ce qu'il a à faire, pour qui et comment. Cette certitude est basée sur la connaissance approfondie des élèves en situation de handicap mental, du contexte et de l'activité gymnastique. Mohsen oriente et adapte son enseignement aux contraintes institutionnelles, aux élèves, à leurs ressources et à leurs motivations. Cette capacité d'adaptation s'observe aussi dans ses actions et ses comportements. On peut remarquer le soin apporté par Mohsen à l'aménagement du milieu, l'utilisation de fiches médiatiques, la centration sur la médiation et la participation des élèves dans leur apprentissage, etc. autant de moyens de prévention de la contingence et du contrôle de l'incertitude. Il en est de même de la rigueur et l'importance qu'il accorde à la démarche prévisionnelle. Comme nous l'avons déjà avancé la logique décisionnelle de Mohsen est orientée par une régulière recherche d'un équilibre entre les composantes de la relation éducative.

Enfin concernant l'enseignant Ramzi, l'épreuve est un moment où il s'identifie en tant qu'enseignant détenteur de savoir. Ramzi entreprend une démarche interprétée comme une façon de reprendre efficacement la maîtrise de la classe et une façon d'exposer son « moi » et donc d'assurer sa fonction symbolique d'un sujet supposé savoir. Ramzi privilégie la méthode globale pour faire apprendre un élément gymnique. Dans sa logique décisionnelle Ramzi donne une importance capitale au développement cognitif des élèves. Ainsi il passe beaucoup de temps à expliquer à démontrer et à faire des corrections techniques individuelles, ce qui constitue pour lui une valorisation de ses propres connaissances. Les problèmes et les obstacles que rencontrent les élèves doivent être acceptables pour Ramzi. Dès que le problème que rencontre l'élève dévalorise les efforts fournis par l'enseignant et déforme son image il opte pour le rejet et la négligence pour éloigner tout ce qui paraît de l'impossible à supporter.

## **X. SYNTHÈSES DE NOS PRINCIPAUX RESULTATS**

Dans les tableaux qui suivent nous synthétisons les résultats obtenus des différents rapports au handicap, à l'institution et à l'épreuve gymnique de nos quatre cas d'enseignants spécialisés. Ces rapports à représentent en effet les déterminants de leurs pratiques enseignantes.

Tableau 88 : les rapports à l'activité gymnastique adaptée rapprochés des enseignants collaborateurs.

	MOHAMED	SEIF	MOHSEN	RAMZI
<b>Rapport au savoir gymnique adapté</b>	<p><b>-Rapport d'intérêt mélangé avec une de crainte et un inconfort vis-à-vis de son enseignement.</b></p> <p>-une nouvelle discipline qui n'a pas l'habitude d'enseigner dans le centre.</p> <p>-une discipline très intéressante mais son enseignement n'est du tout évident. Une discipline qui n'est pas facile à transmettre aux élèves en SHM.</p> <p>-Une grande diversité de savoirs</p> <p>-Une discipline qui nécessite une logique d'enchaînement d'actions, de souplesse, de force, de coordination</p> <p>-Une discipline dont le contenu doit être bien défini et bien structuré.</p> <p>-une discipline à découvrir.</p>	<p><b>- Rapport de crainte et d'incertitude de la réussite</b></p> <p>Une activité physique très riche mais très compliquée à enseigner</p> <p>-des connaissances très superficielles concernant cette activité. (formation insuffisante)</p> <p>-une discipline qui n'est pas programmée dans le centre.</p> <p>-une discipline d'exigences physiques et mentales.</p> <p>-La réaction des élèves face à cette activité n'est pas claire.</p>	<p><b>-Une activité très riche qui demande une prédisposition affective, physique et mentale.</b></p> <p>-Intéressante. L'enseigner c'est un défi vis-à-vis de ce qui est habituellement enseigné au centre.</p> <p>-une discipline qui demande une rigueur d'exécution technique.</p> <p>-Une discipline qui demande un temps d'apprentissage long.</p> <p>-Une discipline dont les élèves e SHM ont besoin. (besoin de réfléchir avec une logique d'enchaînement d'actions, besoin de découvrir des éléments et des postures différentes etc)</p>	<p><b>-Intéressante -l'enseigner est un « plaisir »</b></p> <p>-Une discipline qui n'est pas du tout facile à transmettre vu sa richesse (variété d'éléments et e familles)</p> <p>-Une discipline de rigueur technique.</p> <p>-Une discipline qui demande une préparation psychologique physique et mentale.</p> <p>-Il faut avoir des connaissances sur sa logique et sur ce qui est à transmettre dans le contexte scolaire en général et dans le contexte de l'enseignement spécialisé.</p>

Tableau 89 : les rapports à l'épreuve rapprochés des enseignants collaborateurs

	MOHAMED	SEIF	MOHSEN	RAMZI
<b>Rapport à l'épreuve</b>	<p>-l'épreuve est un moment d'interaction psychique et affectif</p> <p>- une logique plus large d'un savoir être, qu'il maîtrise mieux</p> <p>-Un rapport de confiance</p> <p>-Insistance entre autre sur sa position symbolique d'un enseignant supposé savoir</p> <p>-L'épreuve est un moment où les contenus des savoirs gymniques sont importants mais ne sont pas prioritaires.</p>	<p>-L'épreuve un moment de crainte, d'incertitude et d'impuissance face à la contingence.</p> <p>-Position d'un « sujet sachant ne pas savoir ».</p> <p>-La perte de la maîtrise des contenus à transmettre et la maîtrise d la contingence lui est impossible à supporter.</p> <p>-L'épreuve est un moment de vérité très dur et très difficile à gérer. Il ne contrôle pas les issues des apprentissages et choisit le laisser faire indicateur d'un « impossible enseigner »</p>	<p>-un rapport de confiance.</p> <p>-l'épreuve un moment où il met en valeur sa position symbolique d'un enseignant sachant.</p> <p>- logique décisionnelle créative et novatrice.</p> <p>-L'épreuve un moment d'interaction et d'équilibrations des rôles et des attentes.</p> <p>-mettre en exergue le savoir gymnique. Le savoir et les contenus sont l'un des priorités de l'enseignant.</p> <p>-La contingence de l'épreuve est gérable toujours avec une prise en compte des besoins des élèves, les attentes de l'enseignant et les exigences du savoir.</p>	<p>-un investissement personnel narcissique.</p> <p>-l'épreuve est un moment géré par une logique et une démarche didactique autoritaire.</p> <p>-l'épreuve est un moment pour mettre aux élève le service d'un sujet sachant détenteur du savoir.</p> <p>-La contingence de l'épreuve est gérée par une façon très singulière qui se manifeste quelque fois par un impossible à supporter (impossible de voir que ça ne marche pas comme prévu)</p>

<p><b>Les formes ostensives utilisées au cours de l'épreuve</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'ostension physique privée totale.</li> <li>-l'ostension physique directe (démonstration partielle).</li> <li>-l'ostension verbale directe.</li> <li>-Distance proxémique intime mode éloigné</li> <li>-Langage très simple et vocabulaire familier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-l'ostension physique directe partielle</li> <li>-l'ostension physique privée partielle.</li> <li>-Ostension aménagée</li> <li>-Consignes en inadéquation avec le problème à gérer.</li> <li>-Répertoire langagier familier.</li> <li>-Distance personnelle de conversation/ en deuxième position la distance intime mode éloigné.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'ostension physique directe totale.</li> <li>-l'ostension verbale pour expliquer et nourrir la démonstration</li> <li>-L'ostension indirecte déguisée un moyen d'incitation et d'un rapprochement participatif des élèves dans la construction de leur connaissances.</li> <li>-Utilisation d'un vocabulaire spécifique pour ne pas déformer la logique de la discipline.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-utilisation de l'ostension physique directe totale. Le corps un moyen d'apprentissage. Tendance narcissique pour transmettre le savoir.</li> <li>-l'explication par le discours. (Ostension physique directe).</li> <li>-Utilisation d'un vocabulaire mixte : familier et spécifique.</li> <li>-Distance sociale et distance personnelle de conversation.</li> </ul>
---	---	--	---	--

# CONCLUSION GENERALE

*« La connaissance progresse ainsi entre des questions qui n'obtiennent pas de réponses fermes et des faits établis fermement mais dont l'interprétation est à revoir »*

(Brousseau, 2009, p. 8)

Au terme de cette recherche nous retenons qu'au cours de ce long parcours, nous avons cherché à appréhender et à avoir d'autres angles d'analyse et de compréhension de l'acte d'enseignement spécialisé qui reste en Tunisie un terrain vierge à reconstruire. Nous avons cherché à mettre en avant l'influence des différents rapports au handicap, à l'activité physique adaptée et à l'institution sur les pratiques enseignantes spécialisées. A cet effet, nous avons choisi de faire une entrée par le sujet enseignant au cœur d'une ternarité recomposée par trois instances distinctes et interdépendantes : le savoir, enjeu de la transmission – appropriation ; l'institution dans laquelle le savoir est transposé de manière non linéaire et sous diverses influences ; et l'épreuve, moment de vérité des décisions où le sujet est convoqué. Un sujet enseignant et apprenant *pris dans le* didactique qui entretient un jeu de relations privées, intimes, avec le savoir (Carnus, 2010).

L'approche didactique clinique dans laquelle je me suis inscrite considère que la pratique enseignante est en grande partie influencée par le déjà-la du sujet, c'est-à-dire son rapport personnel au savoir enseigné, son rapport au corps, son déjà la expérientiel, intentionnel et conceptuel, ses ressentis et ses affects. Carnus déclare à ce niveau que le sujet enseignant « divisé entre une sphère privée et une sphère publique, prend des décisions dans un espace de liberté qu'il s'autorise ou s'interdit influencé, parfois à son insu, par un jeu de codéterminations qui se révèle inéluctablement dans l'épreuve » (Carnus, 2010). En effet et comme le souligne Terrisse (2001): « la clinique sert à interroger le rapport singulier qu'entretient le sujet à l'activité qu'il pratique pour en rendre compte, à l'identifier, à la caractériser ». Ce rapport « ne pourra être élaboré qu'à partir d'une prise en compte du cas par cas, ce qui caractérise la clinique du singulier, celle de la position subjective de chacun ».

Par ailleurs, nous avons cherché à élucider et à mettre en exergue l'influence des contraintes externes déterminées par les institutions dans lesquelles exerce le sujet enseignant. Celui-ci est « assujetti aux diverses institutions traversées, et dans son irréductible singularité agit dans et par l'épreuve dans laquelle la contingence de l'enseignement et de l'apprentissage ne peut se comprendre qu'au sein d'une temporalité construite entre un déjà-là conceptuel, intentionnel et expérientiel et un après-coup considéré comme un processus de reconstruction rétroactive dans lequel le sujet remanie les traces mnésiques de ses expériences » (Carnus, op cit, p.XX). Je me



suis appuyée dans cette recherche en même temps et de manière articulée sur une méthodologie d'ingénierie didactique et une méthodologie didactique clinique en trois temps. Cette particularité a permis d'accéder de manière méthodique aux déjà-là des enseignants associés et de créer des conditions favorables afin de les observer au cours de l'épreuve pour dégager les singularités, les régularités et les différences entre leurs logiques décisionnelles. Ainsi, les variations des logiques de chaque professeur avant, pendant et après l'épreuve, ont généré 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 recherche en didactique en essayant de comprendre dans l'après coup la cause de ces écarts et le sens à donner à certaines décisions qui relèvent parfois de mécanismes inconscients activés dans le fonctionnement didactique. Terrisse souligne à ce niveau « qu'à la manière des cliniciens, nous postulons que seul le sujet peut dire quelque chose dans ce qui lui arrive et en tirer les conséquences » (Terrisse, 2000, p. 96). En effet, l'après coup est « le moyen par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position » (Terrisse, 2009, p. 27).

Pour ce faire nous avons opté pour une méthodologie d'ingénierie didactique coopérative comportant quatre étapes consécutives (analyses préalables, conception de l'ingénierie et analyse à priori, la mise à l'épreuve et les analyses à postériori) imbriquée avec la méthodologie temporelle des trois temps (déjà-là, l'épreuve et l'après coup). Nous présentons dans la figure qui suit un récapitulatif de cette démarche méthodologique articulant la méthodologie d'ingénierie didactique avec la méthodologie didactique clinique balisant dans le temps les étapes poursuivies pour notre recueil des données.

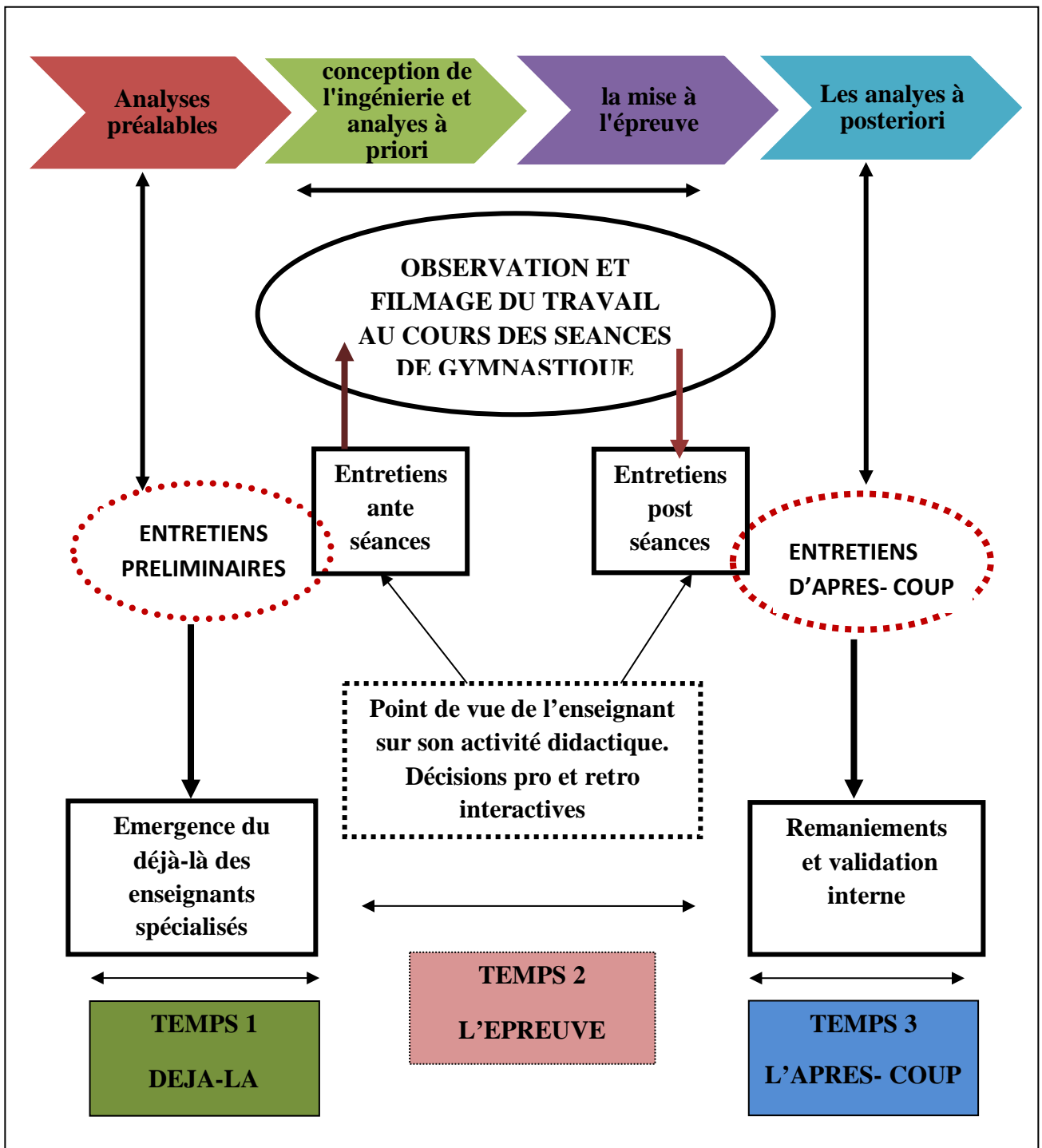


Figure 25 : Récapitulatif de la démarche méthodologique articulant la méthodologie d'ingénierie didactique et la méthodologie des trois temps.

## **I. Intérêt de l'utilisation d'une méthodologie d'ingénierie didactique coopérative dans le contexte de l'enseignement spécialisé**

Dans notre projet de thèse nous avons placé le sujet enseignant au cœur des analyses pour un autre regard et une autre compréhension du fonctionnement didactique marqué par la contingence de tout enseignement- apprentissage. En didactique clinique, la prise en compte conjointe des influences extérieures relatives aux contextes et aux institutions dans lesquels se joue l'enseignement apprentissage ainsi que les facteurs internes propres aux sujets du fait de leur histoire, de leur épistémologie personnelle et professionnelle s'avère nécessaire et incontournable. Par ailleurs, le contexte des institutions spécialisées en Tunisie et la nature des pratiques quotidiennes des enseignants des activités physiques adaptées dans ces institutions se caractérisent par une grande liberté dans le choix des contenus d'enseignement adapté. L'enseignant paraît divisé dès le départ entre la contrainte d'être face à des élèves à besoins particuliers (en situation de handicap mental), la liberté des programmes d'enseignement et la souplesse des contenus. Ces particularités institutionnelles risquent de banaliser voire même de déformer le rôle que doit assumer un enseignant des activités physiques et les savoirs qu'il doit transmettre.

Afin de mieux saisir et intégrer ces particularités institutionnelles dans notre étude, nous avons opté pour une ingénierie didactique coopérative. Le point central était le fonctionnement didactique dans une activité gymnique via laquelle s'est organisée la relation entre les trois pôles du triangle didactique. La négociation collaborative des variables macro et micro didactiques entre enseignants spécialisés et équipe de suivi paramédical nous a permis en contexte de contrôler le sens des situations d'apprentissage et des contenus proposés et de permettre aux sujets enseignants associés de se lancer dans une expérience où ils ont été de réels participants et les principaux acteurs. Ainsi, l'intérêt majeur dans cette étude est de fournir « un contexte d'observation propice à l'analyse et à l'élucidation du fonctionnement didactique » (Amade Escot, 1998) et met au centre l'enseignant dans ses pratiques de décision dans un contexte d'enseignement incertain.

## **II. Le poids du déjà-là**

Nous sommes parti dans notre recherche sur l'idée que la relation éducative ne fonctionne pas en vase clos, c'est-à-dire qu'elle ne prend pas seulement en compte la relation systématique ternaire enseignant élève savoir mais qu'elle englobe des concepts plus ou moins cachés tels que les conceptions, les intentions, etc. Goigoux a montré à travers des études de cas que les professeurs poursuivaient bien d'autres buts que la simple transmission des savoirs (Goigoux, 2007). Les travaux réalisés par des chercheurs en didactique clinique (Terrisse, Carnus, Loizon, 2010) dans lesquels nous nous inscrivons, font le même constat : l'activité des professeurs d'EPS est également déterminée par un « déjà-là » très personnel. Le déterminant personnel de Goigoux (ibid) rejoint ici celui des chercheurs en didactique de l'EPS qui prennent comme référence une théorie du sujet enseignant en référence à la psychanalyse.

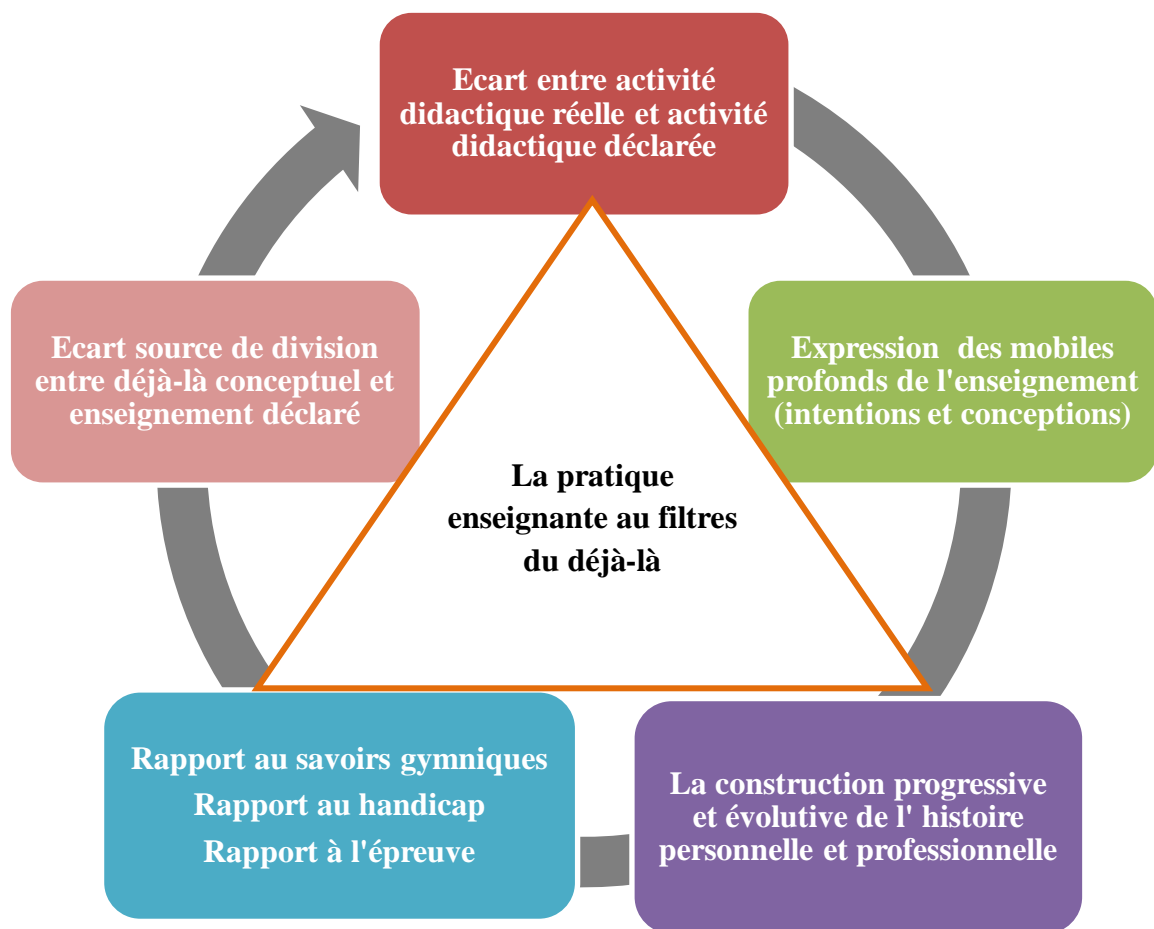
Dans notre présente recherche menée en EPS et plus particulièrement dans le champ des activités physiques adaptées (APA) avec quatre enseignants spécialisés nous avons pu accéder à leur « déjà-là décisionnel » sous l'influence des trois déjà-là intentionnel, conceptuel et expérientiel. Ces trois niveaux agissent en interaction – et parfois même en contradiction – ce qui nous a permis d'expliquer, de comprendre et analyser les différents registres de savoir que l'enseignant veut enseigner, « des savoirs et des savoirs faire souvent acquis par l'expérience (savoir personnel du sujet), mais aussi et surtout des valeurs qu'il transmet à ses élèves, souvent à son insu mais de son plein gré » (Loizon, 2013, p. 13)<sup>138</sup>. La mise en évidence de ces trois niveaux du déjà-là décisionnel nous a permis de montrer à quel point ils agissent comme des filtres de l'action didactique du sujet en orientant certaines de ses actions inconsciemment mais sous son entière responsabilité (Ibid). En effet, nous avons pu déceler au cours de l'épreuve l'influence du déjà-là de nos quatre enseignants associés sur leur pratique effective avec souvent comme point de départ certains éléments de leurs expériences converties en intentions didactiques qui, au cours de l'interaction pendant les séances de gymnastique repassent au filtre de leurs croyances, de leurs conceptions et des valeurs qui les habitent. Nous avons mis en évidence chez ces quatre sujets enseignants spécialisés, leur rapport singulier au handicap mental, à l'activité physique adaptée, à

---

<sup>138</sup> Loizon, D. (2013). L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là. In *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*, sous la direction de Carnus, MF & terrisse, A. Editions EP&S. Paris, p. 13.

l'activité gymnique enseignée ainsi qu'à l'épreuve et montré en quoi ces différents rapports influençaient leurs pratiques à travers les décisions qu'ils prenaient.

Cette dimension personnelle et intime animée par les « filtres personnels » de savoirs mais aussi « d'affects, de vécu et de pratique personnelle » (Ben Jomââ, Terrisse, 2011, p. 62), nous a permis de procéder une analyse des éléments subjectifs mobilisés par les enseignants collaborateurs ainsi que leurs effets sur leurs actes d'enseignements et donc d'accéder à l'identité et la trajectoire professionnelle singulière de chaque enseignant (figure 26).



**Figure 26 : Les différents filtres déjà-là pour une meilleure compréhension de la pratique enseignante spécialisée**

### **III. L'enseignement effectif de la gymnastique adaptée face au poids du rapport au handicap et à l'activité physique adaptée**

Nous sommes partis dans notre projet de thèse sur l'idée que le rapport au handicap et à l'activité physique adaptée en général aurait un effet sur la pratique à travers les choix didactiques des enseignants spécialisés dans le contexte de l'enseignement spécialisé. L'adoption d'une méthodologie d'ingénierie didactique nous a permis de construire un cadre d'analyse des pratiques d'enseignement de la gymnastique en négociant des variables macro et micro didactiques organisant le cycle prévu et structurant un script didactique co construit servant de base à l'analyse des pratiques enseignantes des intentions aux décisions en amont et en aval des séances observées. En rapprochant, par l'intermédiaire de ce cadre d'analyse préétabli, les pratiques effectives des quatre enseignants collaborateurs exerçant dans deux institutions spécialisées différentes (privée et publique), nous avons alors pu identifier combien et comment la nature du rapport qu'entreprend l'enseignant avec le handicap ou à l'activité physique adaptée détermine ses démarches décisionnelles et organisationnelles du contenu enseigné. La démarche progressive de nos analyses nous a permis d'identifier des singularités pour chaque enseignement chez chaque sujet enseignant. Nous avons spécifié les enseignements des enseignants spécialisés selon quatre dimensions :

-La dimension corporelle : le corps apparaît comme un élément central de transmission du savoir-faire gymnique ; ceci par l'intermédiaire de procédures ostensives didactiques spécifiques. « Les enseignants ont ainsi tendance à pénétrer davantage corporellement le milieu de l'élève » (Buznic, 2009, p. 347)

-La dimension affective : Les enseignants ont tendance à prêter davantage attention au développement de l'affectivité des élèves en les motivant et en cherchant à entretenir leur motivation.

-La dimension participative : la participation des élèves dans des activités gymniques et des actions gymniques inhabituelles pour les amener à découvrir leurs corps, à solliciter et à développer d'autres capacités motrices, cognitives et affectives.

-La dimension organisationnelle et situationnelle : Les enseignants ont tendance à gérer d'une manière singulière le groupe élève. Ils procèdent généralement

par individualisation rarement par différenciation. Ils mettent les élèves particulièrement dans des situations totalement guidées et contrôlées par l'enseignant lui-même.

En allant plus profondément dans les singularités des enseignements de chaque sujet enseignant nous identifions quatre démarches didactiques spécifiques à chacun. Ces démarches sont influencées par le rapport au handicap et à l'activité gymnique de chaque enseignant :

Une démarche basée sur l'affectif et le relationnel : le savoir gymnique adapté n'est pas du tout une fin en soi c'est un moyen pour engager les élèves dans des activités diversifiées et des situations variées.

Une démarche didactique autoritaire : c'est une démarche qui assure la maîtrise complète de la situation d'enseignement. C'est une démarche de conservation de la position symbolique du sujet enseignant détenteur de savoir.

Une démarche didactique équilibrée : c'est une démarche où l'enseignant cherche toujours une position d'équilibre entre les trois pôles de la relation éducative. C'est une démarche qui se base sur la préservation des droits et des devoirs de chacun au cours de l'interaction. Cette démarche dans le contexte de l'enseignement spécialisé ne peut se réaliser sans avoir un rapport de confiance partagé entre les élèves en situation de handicap mental et l'enseignant « sujet sachant ».

Une démarche didactique basée sur la crainte et l'hésitation : dans ce cas l'enseignant est en position d'impuissance de manque du savoir ou de manque de confiance vis-à-vis des élèves. Cette démarche se traduit par des moments relâchement et d'impuissance qui mène à une perte de la place symbolisant le sujet enseignant.

#### **IV. La position du sujet enseignant spécialisé dans le didactique**

Au fil de nos analyses notre objectif était de se focaliser sur la position qu'occupe le sujet enseignant dans sa pratique dans ses logiques et ses démarches didactiques dans le contexte de l'enseignement spécialisé. Nous présentons différentes positions des quatre cas des sujets enseignants associés et que nous avons dégagées à partir des interprétations et des analyses du processus décisionnel de chacun d'entre

eux. Nous avons essayé de montrer que le rapport à l' « épreuve » ainsi que le rapport au handicap permet de mettre l'accent sur la part personnelle et subjective que prend chaque enseignant dans la recombinaison des contenus d'enseignement et les modalités de transmission qu'il met en œuvre.

Nous commençons par la **position symbolique** du sujet enseignant supposé savoir. « Il est le représentant du savoir dans l'institution classe, c'est ce qui assure sa légitimité. A défaut d'expérience et donc de savoir, le sujet enseignant peut alors avoir le sentiment d'usurper cette place. Il doit alors trouver des moyens pour la sauvegarder. Ce processus de sauvegarde peut ainsi le conduire à faire « illusion ». Cette « illusion » peut alors prendre la forme d'un interventionnisme didactique, au travers de nombreuses régulations voire même de démonstrations » (Buznic-Bourgeacq, 2009, p. 351). En effet, dans le cadre des activités physiques, l'enseignant s'expose au regard d'une manière spécifique puisque c'est son corps même qui donne à voir le savoir : il doit être le corps « supposé savoir » (Jourdan, 2006). Nous avons vu comment Ramzi veut bien assurer et surtout maintenir cette position d'un sujet détenteur du savoir en faisant des aménagements du milieu et des pratiques ostensives particulières à dominante d'ostension physique directe totale et de verbalisation directe pour se mettre au centre de la transmission. Nous l'avons vu passer par exemple passer de longues minutes à démontrer et à expliquer devant ses élèves assis au sol pour l'écouter et le regarder. Cette stratégie reflète bien évidemment la fonction de celui qui est supposé détenir et transmettre le savoir. Ainsi, « les aménagements didactiques et les démonstrations corporelles ne sont pas des médias du savoir, mais spécifient fortement la place que l'enseignant peut, désire ou craint d'occuper » (Buznic-Bourgeacq et al. 2010) et donc la façon dont un enseignant incarne cette place de « sujet supposé savoir » qui va structurer à son insu son rapport à l'épreuve.

**La position imaginaire** du sujet enseignant où l'image donnée par le maître ou perçue par l'élève est essentielle dans l'analyse des pratiques d'enseignement. On a pu détecter au cours de nos analyses différentes positions imaginaires des enseignants, une image d'un sujet qui se donne prioritairement à voir aux élèves (cas de Ramzi). Selon Buznic Pablo, l'image de maîtrise qu'il propose aux élèves peut le conduire à une certaine complétude narcissique. Cette recherche de complétude peut alors le mener à pénétrer largement le milieu de l'élève avec son corps, voire à souligner son



excellence au détriment de celle des élèves » (Buznic, 2009). Une autre image qui paraît dans nos analyses, l'image du maître envahi par des affects et des sentiments (le cas de Mohamed) lui permettant d'aller vers l'autre en créant un espace de transmission psychique où le savoir spécifique à la discipline enseignée n'est pas primordial. Une troisième image celle de l'enseignant Seif qui par manque de maîtrise du savoir reste « extérieur au milieu des élèves » et qui d'une manière ou d'une autre essaye de conserver sa fonction symbolique d'un enseignant qui sait en proposant des situations didactiques dans un milieu aménagé sans plus et « sans jamais s'engager à mettre à l'épreuve une position de « maître » qu'il ne peut afficher devant les élèves » (ibid).

**La position d'un impossible à supporter.** Le réel chez Lacan renvoie à l'impossible, soit ce qui ne « cesse pas de ne pas s'écrire » (Chémama, 1995). Ainsi, la position réelle de l'enseignant face au savoir le dépasse et le rattrape comme une détermination interne qu'il ne maîtrise pas et qui s'impose à lui comme une nécessité. C'est précisément ce que constitue le Réel comme déterminant de la structure du sujet : 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. On a vu l'enseignant Seif qui face à un sentiment d'impuissance et d'incompétence arrête le cours avant terme, on a vu aussi l'enseignant Ramzi qui ne supporte pas voir un élève en échec et afin de ne pas perdre son image d'enseignant sachant il oriente son regard vers les élèves qui sont plus au moins à la hauteur de ses attentes etc. Buznic (2010) déclare que « la culpabilité ou l'impuissance en sont des exemples qui montrent comment chaque enseignant est singulièrement dépassé par des déterminations internes qui lui font adopter des postures différentes face à un manque de savoir similaire ».

## **V. Ebauche de modélisation**

Au cœur de nos analyses didactiques cliniques des pratiques enseignantes spécialisées auprès d'élèves présentant un handicap mental en Tunisie où le sujet ici enseignant occupe une place centrale, nous nous permettons à cette étape de reformuler quelques éléments d'avancée qui spécifient et caractérisent la pratique du sujet

enseignant spécialisée qui ne peut être qu'une pratique sous influences. En effet, nous posons quatre instances distinctes et interdépendantes (le savoir, l'épreuve, l'institution spécialisée et le handicap). Nous avons cherché à identifier et à mettre en évidence les relations que le sujet enseignant spécialisé entretient avec ces quatre instances.

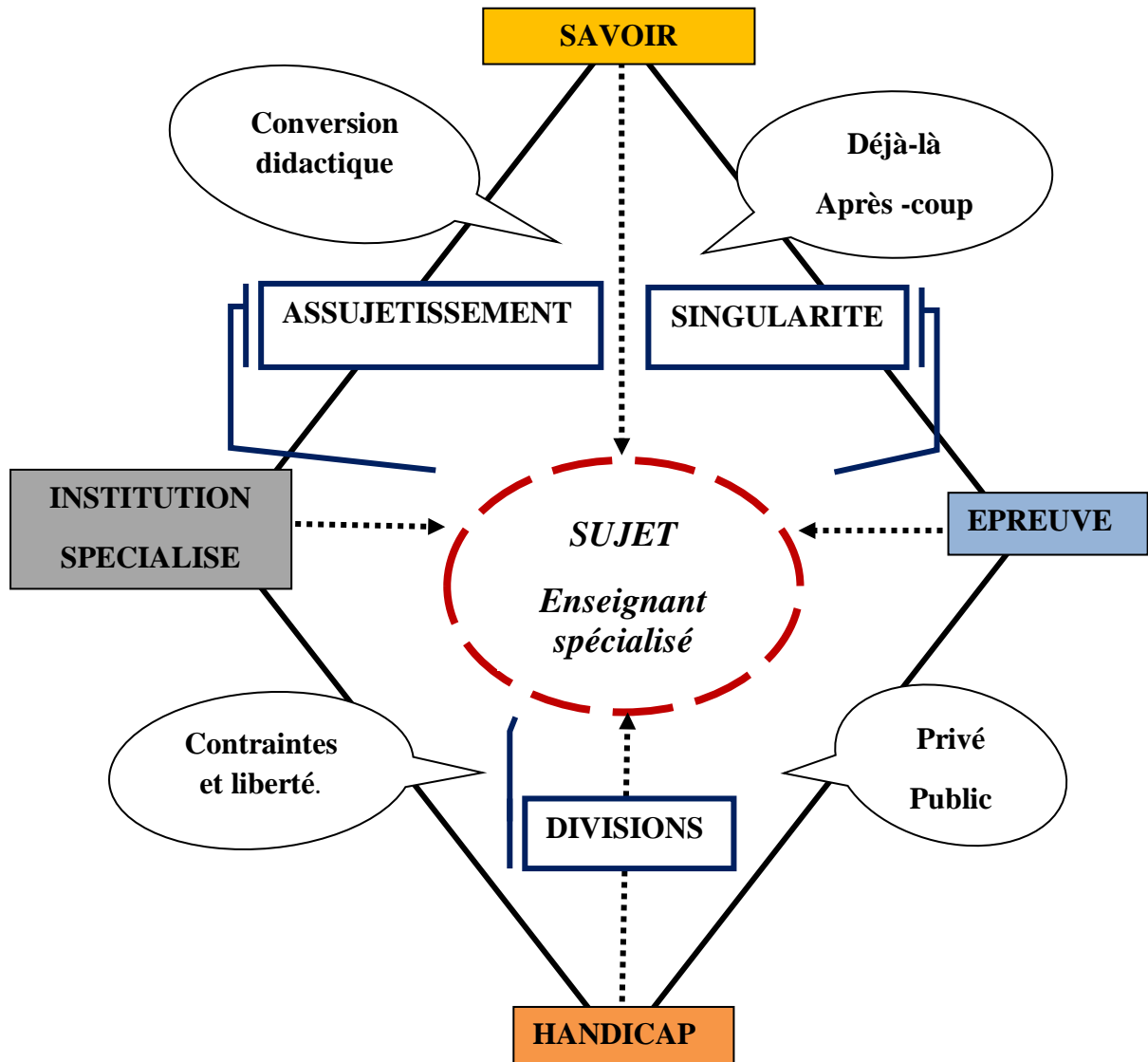


Figure 27 : Le sujet enseignant spécialisé « pris dans le didactique »

A partir de cette figure nous avons repositionné le sujet enseignant au cœur d'une relation influencée par quatre instances et où le sujet entretient un jeu de relations privées et intimes avec le savoir. Assujetti à l'institution spécialisée dans laquelle le savoir est transposé et converti d'une manière non linéaire et sous diverses influences, « le sujet didactique agit dans et par l'épreuve dans laquelle la contingence de l'enseignement ne peut se comprendre qu'au sein d'une temporalité construite entre déjà là conceptuel, expérimentiel et intentionnel et un après coup considéré comme un

processus de reconstruction rétroactive des actes d'enseignement » (Carnus, 2013, p. 32). Entre les contraintes et les exigences de l'enseignement spécialisé, la liberté des programmes et les exigences du handicap, l'enseignant divisé entre sphère privée et sphère publique prend des décisions dans un espace de liberté qu'il « s'autorise ou s'interdit » (Carnus, 2013, p. 31). Cette figure schématise avec quoi se débat le sujet enseignant spécialisé *pris* dans le didactique.

## **VI. Perspectives de recherche**

Avec une centration sur le sujet enseignant spécialisé, cette recherche visait à montrer en quoi et comment le rapport au savoir gymnique, au handicap, à l'activité physique adaptée et à l'institution déterminent pour une grande part la pratique enseignante spécialisée en influençant à tout moment le processus de transmission appropriation des savoirs.

Dans la continuité de ces travaux et au regard des résultats obtenus, une première perspective serait d'utiliser, de confronter et d'élargir à d'autres cas le cadre d'analyse élaboré et en procédant à une étude comparative entre les régions tunisiennes et éventuellement avec d'autres pays. Ce prolongement de notre étude à d'autres cas permettrait d'asseoir davantage nos conclusions et de préciser nos énoncés interprétatifs.

Une autre perspective fait écho à la question suivante : « que poursuit-on à travers ces nouveaux savoirs produits par la recherche si ce n'est un changement des pratiques ? » (Altet, 1994, p. 139). Cette question touche à l'articulation entre recherche et formation qui selon Carnus (2009) se fait à trois niveaux : les résultats, les méthodologies et les concepts. Certains **résultats** de notre recherche mettent en avant un paradoxe : la liberté institutionnelle est vécue comme une contrainte par les enseignants spécialisés. Cette liberté ou plutôt ce vide institutionnel crée en effet un tiraillement entre la position symbolique qu'occupent ces enseignants dans leurs institutions et le désir d'accomplir un travail qui reste un métier impossible difficilement accessible. Ceci nous amène à réfléchir en formation sur l'effet institution sur les pratiques sachant que de nombreuses recherches cliniques sur les institutions soulignent l'importance du rôle de l'institution dans la construction de l'identité professionnelle des acteurs (Kaës, 2007, 2009).

La recherche sur la pratique enseignante spécialisée m'a permis en tant que chercheure débutante en didactique clinique d'accéder à d'autres méthodes et d'autres outils d'investigation croisant une méthode d'ingénierie qui reste une méthode originale en son genre avec une méthodologie didactique clinique temporelle qui nécessite une grande vigilance. Ce croisement des **méthodologies** est un des points originaux de ces travaux. Importé en formation, il peut fournir des repères pertinents pour concevoir, mettre en œuvre et analyser les pratiques des enseignants spécialisés. Enfin, à un autre niveau d'articulation, certains concepts mobilisés dans ces travaux peuvent servir en formation à analyser les pratiques. C'est notamment le cas des concepts de déjà-là et d'après-coup particulièrement éclairants en didactique clinique. Ils permettent de porter un autre regard sur les choix des enseignants.

## **VII. L'après-coup de la chercheure**

Arrivée au terme de cette thèse, je me permets de dire que se lancer dans cette aventure a été un réel combat – une épreuve qui a duré quatre années successives. J'ai en effet été confrontée à plusieurs difficultés : l'éloignement géographique entraînant un suivi en grande partie à distance ; l'inscription en didactique clinique, une jeune orientation de recherche en cours de construction ; le choix d'investir dans un domaine peu investigué, d'accès difficile et in fine très contraignant : le handicap mental et l'enseignement spécialisé en Tunisie.

Le statut d'une chercheure débutante en didactique clinique m'a conduite à traverser des moments de découverte entremêlés par des moments de doutes et des difficultés de production de réflexion. Cela m'a fourni l'occasion de me situer entre deux positions celle d'une chercheure apprentie et celle d'une formatrice qui se dégage difficilement de son statut d'une universitaire qui forme les formateurs. Après-coup, je pense avoir avancé aussi bien en tant que chercheure qu'en tant qu'enseignante. J'ai appris à donner de l'importance à chaque détail, à approfondir davantage mes analyses tout en allant vers l'essentiel. Je termine en disant avec fierté que cette thèse m'a permis aussi d'être au contact et d'intégrer l'équipe de didactique clinique EDiC, mon équipe, laisse des empreintes là où elle va.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie*, 138, 85- 92. Janvier, Février, Mars, 2002.
- ALTET, M. (2000). L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 30, 25-41. Paris : INRP.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ALTET M. (1991). Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 107, pp. 123-139
- AMADE ESCOT, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique, Etats des recherches*. Paris : Editions Revue EPS.
- AMADE – ESCOT, C. & LEZIART, Y. (1996). *Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès des praticiens. Analyse de cas d'enseignants d'éducation physique et sportive volontaires*. Rapport scientifique. Recherche INRP, N°30506, Mai.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). (1994). *Retard mental, définition, classification et système de soutien*. St-Hyacinthe/Paris: Edisem/Maloine.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (1992): *Definition, Classification, and Systems of support*. 9<sup>e</sup>édition. Washington, DC.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (1996). *Diagnostic and statistical Manuel of the mental disturbs* (4th Ed.). Paris : Masson.
- ARDENT, H. (1972). *La crise de la culture*. (Trad. P. Lévy). Paris: Guallimard-idées.
- ARNAUD, P. (1981). *Le corps en mouvement*. Toulouse : Privat
- ARTIGUE, M. (1990). Ingénierie didactique. In *Recherche en didactique des mathématiques, Vol 9/3*, pp. 281-308. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- ASTOLFI, J-P. (1997). *Mots clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : de Boeck Université
- ASTOLFI, J-P. & DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*. Bruxelles : de Boeck Université.

- AUBERT, J. (1998). Relations entre représentations sociales et comportements : construction de « style » de comportement gymniques en EPS. *Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques. Dossiers EPS*, 39, 73-78. Paris : Editions Revue EPS.
- AULAGNIER, P. (1975). *La violence de l'interprétation Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- BARBIER, J.M. (2006). *Les Savoirs d'action collection : Action et Savoir*. Paris : l'Harmattan.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse des contenus*. Paris : PUF.
- BARLAW, M. (1999). *Le métier d'enseignant. Essai de définition*. Paris : Anthropos.
- BAUER, M. & BOURDERON, P. (1994). Situations de handicaps. *La revue française de service social*, 172, 13-18.
- BAYER, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp.483-507). Bruxelles.
- BEILLEROT, J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : l'Harmattan.
- BEN JOMAA, H. & TERRISSE, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Education et didactique, Vol. 5, 3*, 61-79.
- BENNETT, N. (1978). Recent Research in teaching : a dream, a belief and a model. *American journal of Education*, 160, 5-13. University of Chicago press.
- BERDOT, P., BLANCHARD-LAVILLE, C. & DOS SANTOS, C. (1997). *La construction de l'espace psychique dans la classe. Variations sur une leçon de mathématique*. Paris : L'Harmattan.
- BERLINER, D. (1979). Tempus educare. In, P. Peterson & H. Welberg (Ed.), *Concepts, finding and implications* (pp. 120-135). Berkley, Calif : Mucutchan.
- BERNARD, M. (1995). *Le corps*. Paris : Seuil.
- BINET, A. (1907). *Les enfants anormaux*. Paris : Armand Colin.

- BIU-XUAN, G. (1994). Une modélisation du procès pédagogique. In G. Biu-Xuan & J. Gleyse (dir), *Enseigner l'éducation physique et sportive* (pp.77-90). Clermont-Ferrand : afraps,
- BIU-XUAN, G. & MARCELLINI, A. (1995). Redynamisation du sujet : Modélisation générale et usage des activités physiques et sportives avec des publics présentant de graves difficultés d'adaptation. In F. Brunet & M. Caouette (dir), *Corps et psychiatrie. Psychopédagogie des activités physiques et sportives* (pp.179-190). Rennes : ENSP,
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. In, S. Maury & M. caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactique* (pp.145-167). Paris : Fabert.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrances*. Paris : PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22. Paris : INRP.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherche en didactique des mathématiques*, 17(3), 151-176.
- BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- BRONCKART, J-P, & CHISS, J-L. (2005). *Didactique. Site Encyclopaedia Universalis*, 2005 (en ligne) [réf. du 12-09-2007]. Disponible sur Internet : <http://www.universalis-edu.com>
- BROUSSEAU, G. (2007). *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)
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. BRUN, *Didactique des mathématiques*. Lausanne: Ed. Delachax et Niestlé.

- BROUSSEAU, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques*, 9/3, 309-336. Grenoble : la Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU, G. (1988b). Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'Association mathématique du Québec*, 2/23, 14-24.
- BROUSSEAU, G. (1986). *Fondements et méthodes en didactique des mathématiques*, Recherches en didactique des mathématiques. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU G. (1982). Ingénierie didactique : d'un problème à l'étude a priori d'une situation didactique. *Actes de la Deuxième école d'été de didactique des mathématiques*, pp. 39-60. IREM d'Orléans.
- BRU, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, (pp. 281-299). Paris : L'Harmattan.
- BRU, M. (2002). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.
- BRU, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions universitaire du sud.
- BRUNER, J.S. (1987). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BRUNET, F., BUI-XUAN, G., & BLUTEAU, S. (2001). Enseigner et animer les activités physiques adaptées...aux personnes déficientes intellectuelles. In J. Bilard, G. Ninot & A. Varray (dir), *Enseigner les activités physiques adaptées*. *Revue EPS*, 55, 134-142.
- BRUNET, F. & MAUTUIT, D. (2006). Activités physiques adaptées aux personnes déficientes intellectuelles. Du programme institutionnel au projet personnalisé. *Revue EPS*, 60, 11-14.
- BUHEL, F. P. (2003). Les processus d'apprentissage chez des personnes ayant un retard mental ou des difficultés d'apprentissage : quelles théories, quelles recherches?, In G. Chatelanat et G. Pelgrims (Ed.), *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. *Raisons éducatives* (pp. 121-154). Editions De Boeck université.
- BUHEL, F.P. (1996). Un programme métacognitif destiné à la formation professionnelle des adolescents et des jeunes adultes ayant des difficultés d'apprentissage. In A.M.Besse & K. Bernath (Ed), *Quelles chances sur le marché du travail ?* (pp.183-213). Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.



- BUHEL, F.P. & PELGRIMS, G. (1993). L'éducation cognitive. In S. Lonescu (Ed), *La déficience intellectuelle* (pp. 77-98). Ottawa: Paris: agence d'arc/ Nathan.
- BUTLEN, D., PELTIER, M-L. & PEZARD, M. (2004). Des résultats relatifs aux pratiques des professeurs débutants ou confirmés enseignants les mathématiques en ZEP/REP. In M.-L. Peltier-Barbier (Eds.), *Dur d'enseigner en ZEP* (pp. 69-81). Grenoble : La Pensée sauvage.
- BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2003). *De l'expérience à l'enseignement : une étude de cas didactique d'une enseignante d'EPS débutante*. Mémoire de DEA, Université Toulouse 2.
- BUZNIC-BOURGEACQ, P., TERISSE, A. & MARGNES, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *eJRIEPS*, 20, 26-47.
- CAILLOT, M. (1999). Rapport(s) au(x) savoir(s) et didactique des sciences. *Communication orale au colloque : Milieux de pratique et intégration des savoirs didactiques*, CIRADE, Montréal : Le 26 et 27 Novembre 1999.
- CANGE, C. (2005). L'enseignement spécialisé en Suisse Romande, l'exemple d'une institution vaudoise. *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques (année 2003)*, 101-108, Paris VII. Cahier Didirem.
- CARASCO, R. (1976). *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès*. Paris : Vigot.
- CARASCO, R. (1976). *Pédagogie des agrès*. Paris : Vigot.
- CARASCO, R. (1975). *L'activité du débutant*. Paris, Vigot.
- CARRASCO, R. (1974). *Gymnastique aux agrès. L'activité du débutant : programmes pédagogiques*. Paris : Éditions Vigot.
- CARNUS, M.F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etude de cas en Education Physique et Sportive. In A. Terrisse, & M. F. Carnus (dir), *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles : De Boeck.
- 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. (2004). La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêts, difficultés, limites. *5ème congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche*. Paris : CNAM.
- CARNUS, M.F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : Une étude de cas croisé. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 193-224). Paris : Editions EPS.
- CARNUS, M.F. (2002). Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : Le cas de l'ATR et du repérage. In J. F. Robin & A. Durny, *Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques. Dossier EPS*, 57, 160-164. Paris : Editions revue EPS.
- CARNUS, M.F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paul Sabatier, Toulouse.
- CARNUS, M.F. (1998). Décision et enseignement de la gymnastique, une étude de cas. *Actes du colloque international d'Antibes. Recherche sur l'intervention et le sport*. Antibes Juan-les-pins : ARIS.
- CARNUS, M.F., SAUVEGRAIN, J-P. & TERRISSE, A. (2002). Intérêt et utilisation de la méthodologie d'ingénierie didactique dans l'analyse du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. In A. Terrisse, *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : Concepts et méthodes. Revue internationale des sciences de l'éducation*, 8, 99-112. Toulouse : Presse Universitaires du Mirail
- CARNUS, M.F. & TERRISSE, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS, le sujet en question*. Paris : Revue EPS.
- CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck
- CHARLOT, B. (2002). La problématique du rapport au savoir. *Actes des 3ème journées franco- québécoise de didactique : Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Université de la Sorbonne.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, B. ; BAUTIER, E. & ROCHEX, J-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.

- CHAULET, E. (1998). Manuel de pédagogie spécialisée. Exercices rééducatifs pour l'enfant handicapé mental. Paris : Dunod.
- CHEMAMA, R. (1995). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse
- CHATELANAT, G. & PELGRIMS, G. (2003). *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons éducatives.
- CHEVALLARD, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. *Colloque : didactique et rapport aux savoirs, Actes des 3<sup>ème</sup> journées d'études franco- québécoise des didactiques*. Paris : Université de la Sorbonne.
- CHEVALLARD, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique de la didactique. *Recherche en didactique des mathématiques, 19/2*, 221-265. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : Un point de vue didactique. *Cahiers de la recherche et du développement, 7*, pp. 45-64. IUFM d'Aix en Marseille.
- CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactiques des mathématiques, 12-1*, 73-112. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : la Pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Université Joseph Fourier, Grenoble 1, 26 juin, Document interne n°108.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : la Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1982). *Sur l'ingénierie didactique*. Deuxième école d'été de didactique des mathématiques. Orléans.
- CICCONE, A. (2012). *La transmission psychique inconsciente, identification projective et fantasme de transmission*. Paris : Dunod.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF
- CORNU, F. & VERGNIoux, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris : Hachette.
- DE KETELE, J.M. & ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles : De Boeck.

- DELANOE, M.-H. & LABRIDY F. (1983). Formation des enseignants et psychanalyse. *Revue EPS*, 184, 31-34.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- DEVEREUX, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion
- DEWAY, J. (1967). *La théorie de l'enquête*. (G. Deledale Trad.). Paris : PUF.
- DHELLEMMES, R. (2006). Formes de pratiques scolaire d'APSA: L'émotion, l'espace, et ... le reste! *Les cahiers du CEDRE*, 5, 35-45. Le Plessis-Robinson, Edition aeeps.
- DHELLEMMES, R. (2004). Des situations de « référence » aux formes de pratiques scolaires. *Les cahiers du CEDRE*, 4, 66-77. Le Plessis-Robinson : Edition aeeps,
- DIAS, T. & TIECHE-CHRISTINAT, C. (2012). Spécificités des situations didactiques dans L'enseignement spécialisé. In Dorier J.-L., Coutat S. (Eds.), *Enseignement des mathématiques et contrat social : Enjeux et Défis pour le 21e siècle – Actes du Colloque EMF2012* (GT8, pp. 1067–1074).
- DOUDIN, P.-A & LAFORTUNE, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. DOUDIN et L. LAFORTUNE (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* (pp.45-74). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- DSMV IV. (2012). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (révisé)*. American Psychiatric Association. Paris : Masson.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- DUCREY, F. & PELGRIMS DUCREY, G. (1997). Equivalence et différenciation des conditions d'apprentissage dans les classes spéciales : analyse du temps d'enseignement officiel, *Education et Recherche*, 19(1), 101-121.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- DORON, J. (1987, 2000). Du moi –peau à l'enveloppe psychique. In Anzieu, D., Houzel, D., MISSENARD, A. et al. (Eds), *les enveloppes psychiques*. Paris. Dunod.
- EBERHARD, Y. (1998). Mieux connaître les personnes handicapées mentales. *Revue EPS*, Janvier-Février 1998. Janvier 1998, n° 269, pp. 67-69.
- ESQUIROL, J.E. (1838). *Des maladies mentales*. Paris : J.B. Baillière.

- FAMOSE, J.P. (1991). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de tâche et de l'habileté du sujet et la motivation à apprendre. In J.P. FAMOSE, Ph. FLORENCE & Y. TOUCHARD (dir.) *L'apprentissage moteur, rôle des représentations* (pp. 97-118). Paris : Editions revue EPS.
- FAMOSE, JP. ; BERTSCH, J.; CHAMPION, E. & DURAND M. (1986). Taches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive. Dossier EPS, 1. Editions Revue EPS.
- FAVRE, J-M. (2008). Jeu de tâches : un mode d'interactions pour favoriser les explorations et les expériences mathématiques dans l'enseignement spécialisé. *Grand N*,82, 9-30.
- FAVRE, J-M. (2005). La création d'un groupe de recherche pour étudier les questions d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques dans l'enseignement spécialisé. In *L'enseignement spécialisé un autre terrain de confrontation des théories didactiques à la contingence. Acte du séminaire national de didactique des mathématiques (années 2003)*, 127- 140, Paris VII : Cahier Didirem.
- FAVRE, J.-M. & CANGE, C. (2003). L'enseignement des mathématiques dans l'enseignement spécialisé est-il pavé de bonnes analyses d'erreurs ? [Version électronique]. *Education et francophonie*, 31(2), 199-217.
- FILLOUX, J. (1996). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- FLECK, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- FREUD, S. (1937). Constructions dans l'analyse. In *Résultats, idées, problèmes, II*, 1921-1938, (pp. 269-283). Paris : PUF, 1985.
- FREUD, S. (1927). *L'avenir d'une illusion*. Paris : PUF.
- FREUD, S. (1917). Une difficulté de la psychanalyse. In *Revue Française de psychanalyse, t. XLV, n° 6, 1981*.
- FUSTER, PH. & JEANNE, PH. (2001). Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisée. Paris. Bordas.
- GIORDAN, A., & DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

- GIROUX, J. (2007). Adapter l'enseignement en classe d'adaptation scolaire ? (La Théorie des situations didactiques à la rescousse des difficultés d'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage). Contribution au symposium *Entre didactique et politique*, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 1-20.
- GOIRAND, P. (1998). Enseignement de la gymnastique dans le second degré : crise et perspective. In J-F. Robin & D. Hauw, *Actualités de la recherche en activités gymniques et acrobatiques. Dossier EPS*, 39,15-20. Paris: Editions Revue EPS.
- GOIRAND P. (1990). *Didactique de la gymnastique et EPS*. Châtenay-Malbry : Éditions AEEPS : 86.
- GOIRAND, P. (1989). Développement des STAPS. In *L'EPS aujourd'hui, ce qui s'enseigne*, (268), Paris : Editions du SNEP.
- GOIRAND P. (1987). Une problématique complexe : des pratiques sociales des APS aux contenus d'enseignement en EPS. *Revue SPIRALES*, 1 (complément), 24-25. UFR APS de Lyon (24 -25).
- GOIRAND, P. (1986). Gymnastique – A propos d'une séance d'EPS : didactique et pédagogie. *Revue EPS*, 200-201, pp. 45-49. Paris : Editions revue EPS.
- GROSSMAN, HJ. (1973). *Manual on terminology and classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental deficiency, 1973.
- GO, H-L. (2009). Des ingénieries didactiques de l'œuvre (deux exemples en maternelle et en REGAD cycle 3). *Education et didactique*, 3, 7-45.
- GOMEZ, JF. (2005). *Handicap, éthique et institution*. Paris : Dunod.
- GOMEZ, JF. (2004). *Un éducateur dans les murs. Poème anti pédagogique pour le xxi<sup>e</sup> siècle*. Paris : Téraèdre.
- HABERT, S. (2012). *Freud et la théorie sociale*. Paris : La dispute.
- HALL, E. T. (1966). *La dimension cachée*. Paris : Seuil [rééd. « Points », 1978].
- HALTE, JF. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- HUBERMAN, M. (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : de Boeck Université.
- JEAN CHARLES, J. (2000). *La déficience intellectuelle : connaître, comprendre, intervenir*. Les presses universitaires Laval.

- JONNAERT, P. (1999). Préface. In J. Ravestein, *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Paris : Bruxelles de Boeck Université.
- JOURDAN, I. (2006). Rapport au corps, rapport aux activités physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : deux études de cas en formation initiale en EPS. *Aster*, 42, 57-78.
- JOURDAN, I. & BROSSAIS, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve : le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche & formation*, 66, 9-22.
- JOURDAN, J. & BROSSAIS, E. (2010). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. *Recherche et formation*, 65, 9-22.
- JOVENET, A. M. (2006). Une "didactique appropriée aux difficultés des élèves" est-elle tributaire des modes d'appréhension de ces difficultés? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 33, 147-158
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- KLEIN, M. & RIVIERE, J. (1978). *L'amour et la haine*. Paris : Payot.
- LACAN, J. (1970). *Le Séminaire, Livre XVII : La psychanalyse à l'envers*. Paris : Edition du Seuil.
- LACAN, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Points Seuil.
- LALANDE, A. (1926). *Vocabulaire technique et critique de philosophie*. Paris : PUF.
- LAMBERT, JL. (1998). *Enseignement spécial et handicap mental*. Bruxelles : Mardaga.
- LAMBERT, JL. (1978). *Introduction à l'arriération mentale*. Bruxelles : Mardaga.
- LATOUR, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.M Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 131-146). Paris : PUF.
- LEAL, Y. & CARNUS, M.F. (2014). Ostension en EPS : Influence des déterminants personnels et du contexte institutionnel. *Recherches & éducations*, 12, 75-88.
- LEGUET J. (1990). Gymnastique sportive vers l'enchaînement. *Revue EPS*, 221, 59-63.
- LEGUET J. (1985). *Actions motrices en gymnastique sportive*. Paris : Vigot.
- LEGUET J. (1979). Gymnastique sportive et motricité. *Revue EPS*, 155, 60-65.
- LEPLAT, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Revue Education Permanente*, 123, 102.

- LIBERMAN, R. (1988). Histoire et rôle des classifications en psychiatrie ; Handicaps et inadaptations. *Les cahiers du CTNERHI*, 44-51.
- LOI D'ORIENTATION N°2005-83 Relative à la promotion et à la protection des personnes handicapées. Tunisie 15 Aout 2005.
- LOIZON, D. (2004). L'analyse clinique de l'expérience des professeurs et la transmission des savoirs. In Symposium animé par A. Terrisse : *Recherche clinique en sciences de l'éducation, contribution pour une analyse des pratiques enseignantes, 5ème congrès de l'AECSE*. Paris : CNAM.
- MALGLAIVE, G. (1998). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- MARCEL, J.F. (2002). Le concept de contextualisation, un instrument d'étude des pratiques enseignantes. *Revue française pédagogie*, 138, 103-113.
- MARCEL, J.-F., OLRV, P., ROTHIER-BAUTZER, É. & SONNTAG, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- MARTINAND, J. L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines, Les références au savoir*. Bruxelles : De Boëck.
- MARTINAND, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29. Université de Caen.
- MEIRIEU, P. (1998). Le transfert de connaissances, un objet énigmatique, in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) *Apprendre*, Numéro hors série des *Cahiers pédagogiques*, pp. 6-7.
- MEIRIEU, P. (1988). *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème*, In *Cahiers pédagogiques*, 262.
- MEIRIEU, P. (1986). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF.
- MERARD, J. & BERTONE, S. (1998). Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. *Dossier EPS*, 38. Paris : Editions Revue EPS.
- MORRIS, C. (1974). Fondements de la théorie des signes. *Langages*, 8(35), 15-21.
- MOSCONI, N. (2001). *Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.



- MUCCHIELLI, R. (1975). *L'analyse de contenu*. Paris : ESF.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE, (OMS). (2001) : *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé*, Genève. Par l'Assemblée mondiale de la santé.
- PAILLARD, J. (1971). Les déterminants moteurs de l'organisation dans l'espace. *Cahiers de psychologie*, 4, 14.
- PAQUAY, L. & SIROTA, R. (2001). La construction d'un espace discursif en formation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Revue Recherche et formation*, 36, 5-13.
- PASTRE, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 15, pp. 13-35.
- PASTRE P., MAYEN, P. & VERGNAUD, G. (2006). Note de synthèse : La Didactique Professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, janvier-février-mars 2006, 145-198.
- PECHBERTY, B. (2006). De la formation à l'intervention : analyse des pratiques chez les enseignants du secondaire. In C. Blanchard-Laville, & D. Fablet (Eds.). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 163-187). Collection savoir et formation. Paris: L'Harmattan.
- PELGRIMS, G. (2010). Le passage en classe spécialisée : une transition jalonnée d'implicites. *Educateur spécial*, 22-24.
- PELGRIMS, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- PELGRIMS, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- PELGRIMS, G. & DUCREY, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaires et spécialisées : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-166.
- PELTIER-BARBIER, M.-L. (2004). *Dur d'enseigner en ZEP*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignants*. Paris : ESF.

- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : l'Harmattan.
- PIAGET, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : A. Colin.
- PIARD, C. (1992). *Science et technique de l'éducation gymnique*. Paris : PUF.
- PIARD, C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé : application au lycée et au collège*. Paris : Vigot.
- PIARD, C. (1982). *Fondements de la gymnastique : technologie et pédagogie*. Paris : Vigot.
- PIARD, C. (1968). *Gymnastique et enseignement programmé*. Paris : Vigot.
- PIARD, C. & PIARD, R. (1974). *Gymnastique féminine : technique, pédagogie*. Paris : Amorpha.
- PRIGOGINE, I. (1996). *La fin des certitudes*. Paris : Editions O. Jacob.
- 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.
- RABAIN, J.F. (2002). Liens fraternels et narcissisme des petites différences. *Adolescence*, 20, 114-144.
- RAVEL, L. (2003). *Des programmes à la classe : Etude de la transposition didactique interne. Exemple de l'arithmétique en Terminale S spécialité mathématique*. Thèse de Doctorat. Université Joseph-Fourier - Grenoble I, 2003.
- RICHARD-ROUSSEL, E. (2011). Partenariat Enseignant Spécialisé – Enseignant de la Classe : un dispositif au service de nouveaux savoirs. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 8 | 2011, mis en ligne le 16 février 2012, consulté le 14 août 2014. URL : <http://tfe.revues.org/1583>
- RIFF, J. & DURAND, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 81-107. Paris : INRP.
- ROBERT, M. & CARNUS, M.F (2013). Les formes ostensives non verbales en gymnastique constitutives de la signature professionnelle de deux enseignants d'EPS. In M.F. Carnus et A. Terrisse (Dir), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Editions EP&S, 81-92.

- ROBIN, JF. (1998). *Spécificité, structure et sens de savoirs pour enseigner en gymnastique scolaire : Etude de quatre leaders de théories didactiques*. Thèse de doctorat. Université Paris-Sud. Orsay.
- ROUZEL, R. (2007). *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris : Dunod.
- REVAULT D'ALLONES, C. (1999). *La démarche clinique en Sciences humaines*. Paris : Dunod.
- SALBREUX, R. (2000). Les états déficitaires de l'enfant et de l'adulte. *Santé mentale*, 52, 20-25.
- SALBREUX, R. (1998). Annonce d'un handicap chez l'enfant. In, la personne handicapée en communication et en relation. *Bulletin d'éducation du patient (BEP)*, 17, 11-16. Belgique : Centre d'éducation du patient.
- SALBREUX, R. (1996). Les polyhandicapés. Bases épidémiologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7, 59-73.
- SALBREUX, R. ET MISES, R. (2005). La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques. *Contraste*, 2005/1, 22 - 23, 23-47.
- SAVOIE-ZAJQ, L. (1996). Triangulation. In A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, (pp. 261-262). Paris : Armand Colin.
- SCELLES, R. (2003). Formaliser le savoir sur le handicap et parler de leurs émotions : Une question cruciale pour les frères et les sœurs. *Neuropsychiatrie de l'enfance de de l'adolescence*, 51, 391-399.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. & LEUTENEGER, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Schwizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (revue suisse des sciences de l'éducation)*, 27, 3, 407-429.
- SCHUBAUER-LEONI, M-L., & LEUTENEGER, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale de la didactique ordinaire. In M-L. Schubauer- Léoni & F. LEUTENEGER, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Genève : Editions Madelon Saada- Robert.
- SENSEVY, G. (2009). Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération, In J. CLANET (Ed.), *Recherche et formation des enseignants* (pp. 127-141). Rennes : PUR
- SENSEVY, G. & MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR

- SENSEVY, G. (2006). Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et chercheurs : vers de nombreux modes de coopération. *Symposium Carcassonne*, juillet 2006.
- SENSEVY, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In Daudoin, F, *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : de Boeck Université.
- SHAVELSON R.J. & STERN, P. (1981). Research on pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of educational research*, Vol. 51, 4, 455-498.
- TERRISSE, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A.Terrisse, M.F. Carnus, *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boeck.
- TERRISSE, A. (2001). La référence dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. In A. Terrisse, *Didactique des disciplines. La référence au savoir* (pp. 119-139). Bruxelles: De Boeck Université.
- TERRISSE, A. (2000). Epistémologie de la recherche clinique en sport de combat. In A. Terrisse (dir), *Recherches en sport de combat et en arts martiaux* (pp. 95-108). Paris : 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, 62-87.
- TERRISSE, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive. In C. Amade-Escot et al. (dir.), *Recherches en EPS : bilan des perspectives*, (pp 57- 67). Editions Revue EPS.
- TERRISSE, A. (1996). Analyse de la transposition didactique du judo : Evolution du « savoir combattre » dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993. *Revue Française de pédagogie*, Vol. 16, 1, 65-74. Paris : INRP.
- 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. & CARNUS, M. F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS : Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck Université.

- TOCHON, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), Vol 22, N°3,467-502.
- TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- TOUBOUL, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française*. Thèse de doctorat. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011.
- TOUBOUL, A., CARNUS, M.F. & 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]*. Scienclib, Mersenne Editions.  
<http://www.sciencelib.fr/index.php?page=accueil>
- UNION NATIONALE DES ASSOCIATIONS DE PARENTS, DE PERSONNES HANDICAPEES MENTALES ET DE LEURS AMIS (UNAPEI), (2013). *Le livre blanc, Pour une santé accessible aux personnes handicapées mentales*. Thierry Nouvel (dir). Conseil & suivi éditorial : Christophe Magnant. Impression : Sipap Oudin.
- VANDERMERSCH, B, & CHEMEMA, R. (2009). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse (in extenso).
- VENDEIRA-MARECHAL, C. (2010). *Effets des contraintes institutionnelles sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement spécialisé : une analyse didactique à partir du cas de l'introduction à l'addition*. Thèse de doctorat : Université. Genève.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Lille : Librairie Champion.
- VINATIER, I. (2001). Un débat sur les volcans ou l'expression de différents niveaux de négociation. In *Actes Congrès AECSE*, Lille.
- WALBERG, H.J., WANG, M.C. & HAERTEL, G.D. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational research*, 57, 415-435.

## **INDEX DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Les trois temps de recueil des données (Terrisse, Carnus & Sauvegrain, 2002) .....	67
Tableau 2 : Classification de L'OMS (2001) .....	89
Tableau 3 : Les principes fondamentaux de l'action éducative des APA en direction des personnes déficientes intellectuelles .....	103
Tableau 4: Catégorisation des contraintes d'après la revue des travaux de Thèse de Vandeira-Maréchal, C, 2010, p. 30).....	136
Tableau 5 : Récapitulatif des réponses retenues suite à la réunion de négociation des variables macro - didactiques au centre privé « El Walid ».....	181
Tableau 6 : Récapitulatif des réponses retenues suite à la réunion de négociation des variables micro - didactiques au centre privé « El Walid ».....	182
Tableau 7 : Récapitulatif des réponses retenues suite a la réunion de négociation des variables macro - didactiques au centre de promotion des handicapés « IPH ».....	183
Tableau 8 : Récapitulatif des réponses retenues suite a la réunion de négociation des variables micro - didactiques au centre de promotion des handicapés « IPH » .....	184
Tableau 9 : Distance entre les options de l'ingénierie et le « déjà-là décisionnel » de Mohamed.....	186
Tableau 10: Trame décisionnelle de Mohamed.....	192
Tableau 11 : Distance entre les options de l'ingénierie et le « déjà-là décisionnel » de l'enseignant Seif.....	193
Tableau 12 : Trame décisionnelle de Seif.....	196
Tableau 13 : Décalage entre les options de l'ingénierie et le « déjà-là décisionnel » de l'enseignant Mohsen .....	197
Tableau 14 : Récapitulatif de la trame décisionnelle Mohsen.....	200
Tableau 15 : Distance entre les options de l'ingénierie et le « déjà-là décisionnel » de Ramzi .....	201
Tableau 16 : Récapitulatif de la trame décisionnelle de Ramzi.....	203
Tableau 17 : Rapprochement des variables de structuration et d'organisation de contenus.....	204
Tableau 18 : Rapprochement des variables processuelles.....	205
Tableau 19 : Rapprochement des variables relatives au cadre et au dispositif.....	209
Tableau 20 : Le matériel de recherche des analyses préalables.....	213
Tableau 21 : Le matériel de recherche de la conception de l'IDC et de l'analyse à priori .....	213
Tableau 22 : Le « matériel de recherche » de la mise à l'épreuve.....	214
Tableau 23: profil des quatre enseignants collaborateurs. ....	216
Tableau 24 : Du codage des données de la « mise à l'épreuve ».....	227
Tableau 25 : Questions guides du traitement des données de la « mise à l'épreuve » d'après (Carnus, 2001, p. 276).....	228

Tableau 26 : Exemple de codage d'un entretien <i>ante</i> séance de Mohamed.....	229
Tableau 27: Exemple d'une grille d'analyse de l'entretien <i>post</i> séance (EP1) de l'enseignant Mohamed .....	230
Tableau 28: codage bidimensionnel des décisions interactives. (Carnus, 2001, p. 280) .....	232
Tableau 29: les huit catégories de décisions interactives. (Carnus, 2001, p. 280) .....	233
Tableau 30: Les décisions interactives de Mohamed.....	234
Tableau 31 : Canevas des décisions interactives de l'enseignant Mohamed .....	236
Tableau 32 : L'échelle des distances interpersonnelles selon Hall (1966) .....	239
Tableau 33 : Lecture complémentaire de la séance de gymnastique n°1- Mohamed. ....	240
Tableau 34 : Grille de lecture des entretiens d'après-coup .....	242
Tableau 35 : Décisions en rupture enregistrées par les enseignants sur la durée du cycle (en %).....	243
Tableau 36 : Décisions en rupture enregistrées par les enseignants par séance (en %) .....	244
Tableau 37 : Analyse contextualisée de premier événement sélectionné, Ramzi .....	245
Tableau 38: premier extrait de l'entretien d'après-coup avec Ramzi .....	246
Tableau 39 : Analyse contextualisée du deuxième événement choisi, Ramzi .....	247
Tableau 40 : deuxième extrait de l'entretien d'après-coup, Ramzi .....	248
Tableau 41 :Analyse contextualisée du troisième extrait choisi, Ramzi.....	249
Tableau 42 : troisième extrait de l'entretien d'après-coup avec Ramzi.....	250
Tableau 43 : Analyse contextualisée du quatrième extrait sélectionné.....	251
Tableau 44 : quatrième extrait de l'entretien d'après-coup avec Ramzi.....	252
Tableau 45 : Analyse contextualisée du cinquième événement .....	253
Tableau 46 : cinquième extrait de l'entretien d'après-coup, Ramzi .....	254
Tableau 47 : Analyse contextualisée du sixième extrait sélectionné, Ramzi .....	255
Tableau 48 : Sixième extrait de l'entretien d'après-coup, Ramzi.....	256
Tableau 49 : Analyse contextualisée du premier extrait sélectionné, Seif.....	257
Tableau 50 : premier extrait de l'entretien d'après-coup avec Seif.....	258
Tableau 51 : Analyse contextualisée du deuxième événement, Seif .....	259
Tableau 52 : deuxième extrait de l'entretien d'après-coup, Seif.....	260
Tableau 53 : Analyse contextualisée du troisième événement, Seif.....	261
Tableau 54 : Troisième extrait de l'entretien d'après-coup avec Seif .....	262
Tableau 55 : Analyse contextualisée du quatrième événement, Seif.....	263
Tableau 56 : Quatrième extrait de l'entretien d'après-coup avec Seif.....	264
Tableau 57 : Analyse contextualisée du cinquième événement, Seif.....	265
Tableau 58 : cinquième extrait de l'entretien d'après-coup avec Seif.....	266
Tableau 59 : Analyse contextualisée du premier événement sélectionné, Mohamed. ....	268
Tableau 60 : Premier extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed .....	269
Tableau 61 : Analyse contextualisée du deuxième extrait, Mohamed.....	270
Tableau 62 : deuxième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed.....	271
Tableau 63 : Analyse contextualisée du troisième extrait, Mohamed .....	272
Tableau 64 : troisième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed .....	273
Tableau 65 : Analyse contextualisée du quatrième extrait, Mohamed .....	274

Tableau 66 : quatrième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed .....	275
Tableau 67 : Analyse contextualisée du cinquième extrait, Mohamed.....	276
Tableau 68 : cinquième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed.....	277
Tableau 69 Analyse contextualisée du sixième extrait, Mohamed.....	278
Tableau 70 : sixième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohamed.....	279
Tableau 71 : Analyse contxtualisée du premier extrait sélectionné, Mohsen .....	281
Tableau 72 : premier extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohsen.....	282
Tableau 73 : Analyse contextualisée du deuxième extrait, Mohsen.....	283
Tableau 74 : Deuxième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohsen.....	284
Tableau 75 : Analyse contextualisée du troisième extrait sélectionné, Mohsen .....	285
Tableau 76 : Troisième extrait de l'entretien d'après-coup avec Mohsen .....	286
Tableau 77: Les variables affectées dans les décisions interactives des quatre enseignants.....	294
Tableau 78 : les formes ostensives privilégiées par les enseignants spécialisés associés en (%).....	300
Tableau 79 : utilisation de la démonstration par les enseignants spécialisés en (%)..	302
Tableau 80 : utilisation de la manipulation par les enseignants spécialisés (en %)....	303
Tableau 81 : utilisation des ostensions verbales par les enseignants en (%).....	305
Tableau 82 : utilisation de la « supervision silencieuse » par les enseignants en (%)	306
Tableau 83 : choix des distances et des positions par les enseignants en (%).....	306
Tableau 84 : L'utilisation de la distance intime par les enseignants en (%) .....	307
Tableau 85 : L'utilisation de la distance proche (DPC) par les enseignants en (%)...	308
Tableau 86 : l'utilisation de la variable distance sociale d'interaction (DSI) par les enseignants en (%) .....	308
Tableau 87 : Les approches langagières privilégiées par les enseignants en (%) .....	309
Tableau 88 : les rapports à l'activité gymnastique adaptée rapprochés des enseignants collaborateurs.....	326
Tableau 89 : les rapports à l'épreuve rapprochés des enseignants collaborateurs.....	327



## INDEX DES FIGURES

Figure 1 : Positionnement théorique de la didactique clinique (Carnus, 2013) .....	18
Figure 2 : Les trois axes de la recherche didactique (Touboul, 2011, p.51) .....	22
Figure 3 : Les différentes étapes du processus de transposition didactique (Vendeira-Marechal, C, 2010).....	24
Figure 4 : Les différentes étapes du processus de transposition didactique dans le cas des enseignants spécialisés (Vendeira-Marechal, C, 2010) .....	26
Figure 5 : Triangle didactique revisitée (Terrisse, 1994).....	43
Figure 6 : l'enseignement spécialisé sous influences.....	49
Figure 7 : Articulation entre les quatre temps de l'ingénierie et les trois temps de la méthodologie didactique clinique .....	77
Figure 8 : La relation entre métacognition et cognitions (Buchel, 1996, p.184).....	99
Figure 9 : Logigramme de l'activité gymnastique (Goirand, 1988, p. 86).....	115
Figure 10 : LES FAMILLES DES ACTIVITES GYMNIQUES .....	117
Figure 11 : La construction du mouvement gymnique, d'après Roland (Carrasco, 1975) .....	121
Figure 12 : les éléments de la tâche motrice (Famose, JP. 1986).....	173
Figure 13 : Les décisions en rupture enregistrées par les enseignants sur les 6 séances de gymnastique .....	244
<b>Figure 14 : Rapprochements des décisions pro interactives des enseignants associés.....</b>	<b>291</b>
Figure 15 : les pratiques ostensives privilégiées par les enseignants spécialisés associés .....	301
Figure 16: L'utilisation de la manipulation par les enseignants associés dans les séances de gymnastique.....	304
Figure 17 : les approches langagières privilégiées des enseignants spécialisés au cours des séances de gymnastique .....	310
Figure 18 : Les pratiques ostensives de Mohamed .....	312
Figure 19 : Les pratiques ostensives de Seif .....	313
Figure 20 : Les pratiques ostensives de Mohsen .....	314
Figure 21: Les pratiques ostensives de ramzi.....	315
Figure 22 : Les points d fixation des décisions rétro interactives de Mohamed.....	317
Figure 23 : Les points de fixation des décisions rétro interactives de l'enseignant Mohsen.....	318
Figure 24 : Rapport au handicap des quatre enseignants spécialisés associés .....	323
Figure 25 : Récapitulatif de la démarche méthodologique articulant la méthodologie d'ingénierie didactique et la méthodologie des trois temps. ....	332
Figure 26 : Les différents filtres déjà-là pour une meilleure compréhension de la pratique enseignante spécialisée .....	335
Figure 27 : Le sujet enseignant spécialisé « pris dans le didactique ».....	340

# TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
<b>CHAPITRE 1 : REFLEXIONS PRELIMINAIRES OPTIONS CONCEPTUELLES ET METHODOLOGIQUES .....</b>	<b>8</b>
I. INTRODUCTION ET POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE .....	9
I.1. UNE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES .....	9
I.2 LES PARADIGMES DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	12
I.2.1 Le paradigme historico-culturel .....	12
I.2.2 Le paradigme expérimental.....	12
I.2.3 Le paradigme cognitiviste.....	13
I.2.4 Le paradigme socioconstructiviste .....	13
I.2.5 Le paradigme systémique .....	14
I.2.6 Le paradigme psychanalytique.....	14
II. UNE RECHERCHE SUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE SPECIALISEE DES ACTIVITES PHYSIQUES ADAPTEES.....	15
III. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE NOTRE POSITIONNEMENT DANS LA DIDACTIQUE CLINIQUE DE L'EPS .....	17
III.1 LA DIDACTIQUE CLINIQUE.....	17
III.1.1 La filiation didactique .....	18
III.1.1.1 La transposition didactique .....	22
III.1.1.2 La transposition didactique dans l'enseignement spécialisé.....	25
III.1.1.3 Les savoirs mobilisés dans l'enseignement spécialisé .....	28
III.1.1.4 Le rapport au(x) savoir(s) un concept pertinent dans le domaine de l'enseignement spécialisé .....	30
III.1.1.5 Approche anthropologique et didactique du rapport au savoir .....	31
III.1.1.6 Approche psychosociologique du rapport au savoir .....	31
III.1.1.7 Approche clinique du rapport au savoir :.....	32
III.1.2 La filiation clinique.....	34
III.2.1.1 La théorie du sujet en didactique clinique .....	39
III.1.3 Les concepts d'analyse empruntés à la psychanalyse.....	40
III.1.3.1 Le sujet supposé savoir (SSS).....	40
III.1.3.2 L'impossible à supporter .....	41
III.1.3.3 Le rapport à l'épreuve.....	41
III.1.3.4 Le rapport à la contingence de l'épreuve.....	42
IV. GENESE D'UNE PROBLEMATIQUE .....	45
IV.1 Les éléments de la situation d'interaction didactique .....	46
IV. 2 Problématique et questions de le recherche .....	48
V. LE CADRE METHODOLOGIQUE DE NOTRE RECHERCHE .....	51
V.1 LA METHODOLOGIE D'INGENIERIE DIDACTIQUE (MID).....	51

V.2	EMERGENCE DE LA NOTION D'INGENIERIE DIDACTIQUE.....	53
V.3	CARACTERISTIQUES DE LA METHODOLOGIE D'INGENIERIE DIDACTIQUE .....	54
VI.	LES PHASES DE LA METHODOLOGIE D'INGENIERIE DIDACTIQUE....	56
VI.1.	<i>Les analyses préalables</i> .....	57
VI.2	<i>Conception et analyse a priori</i> .....	58
VI.3	<i>La phase de l'expérimentation ou la phase de « la mise à l'épreuve »</i> .....	59
VI.4	<i>La phase d'analyse a posteriori et de validation interne</i> .....	59
VII.	L'INGENIERIE DIDACTIQUE COOPERATIVE.....	60
VIII.	LA METHODOLOGIE DES TROIS TEMPS DE LA DIDACTIQUE CLINIQUE DE L'EPS .....	62
VIII.1	LE PREMIER TEMPS : LE DEJA-LA .....	63
VIII.1.1	Le déjà-là conceptuel .....	64
VIII.1.2	Le déjà-là intentionnel.....	64
VIII.1.3	Le déjà-là expérientiel.....	65
VIII.2	LE DEUXIEME TEMPS : L'EPREUVE.....	65
VIII.3	LE TROISIEME TEMPS : « L'APRES-COUP ».....	66
IX.	LES OUTILS D'INVESTIGATION .....	67
IX.1	<i>L'étude de documents</i> .....	67
IX.2	<i>L'observation</i> .....	68
IX.3	<i>Les entretiens</i> .....	69
IX.4	<i>Les entretiens préalables semi dirigés</i> .....	69
IX.5	<i>Entretien dirigé ante séance</i> .....	69
IX.6	<i>Entretien non dirigée post séance</i> .....	70
IX.7	<i>Les entretiens « d'après-coup »</i> .....	71
X.	LE MODE DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	72
X.1	<i>La description</i> .....	72
X.2	<i>La compréhension</i> .....	73
X.3	<i>La triangulation des données</i> .....	74
X.4	<i>La confrontation des données</i> .....	74
X.5	<i>La comparaison entre les quatre enseignants associés : étude de cas croisés</i> .....	74
XI.	CONCLUSION DU CHAPITRE .....	75
	<b>CHAPITRE 2 LES ANALYSES PREALABLES.....</b>	<b>78</b>
I.	INTRODUCTION.....	79
II.	ANALYSE CONTEXTUALISE DU PUBLIC VISE (DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP MENTAL).....	79
II.1	<i>Evolution du concept Handicap mental</i> .....	79
II.1.1	Cadre historique .....	79
II.1.2	Cadre actuel .....	82
II.2	<i>Classification de la déficience mentale</i> .....	86
II.3	<i>Les causes de la déficience intellectuelle</i> .....	90
II.4	<i>Analyse des pratiques usuelles dans le domaine de la déficience mentale</i> ....	92
II.5	<i>L'éducation spécialisée des élèves en situation de handicap mental</i> .....	96

II.6 Intervenir auprès d'élèves en situation de handicap mental .....	99
II.7 Intervenir auprès d'élèves en situation de handicap mental .....	100
II.8 Les activités physiques adaptées(APA) pour les personnes en situation de handicap mental.....	104
II.9 L'enseignement de l'EPS à des élèves en situation du handicap mental: aspects organisationnels et pédagogiques .....	106
II.9.1 L'élaboration de projet .....	106
II.9.2 La détermination d'objectifs.....	107
II.9.3 La programmation des activités .....	107
II.9.4 La préparation des séances d'EPS .....	108
II.9.5 Des objectifs aux contenus d'enseignement .....	108
II.9.6 L'environnement physique .....	108
II.9.7 La durée de l'activité.....	109
II.9.8 L'accompagnement de l'élève durant la séance d'EPS .....	109
III. LA GYMNASTIQUE NOTRE ACTIVITE PHYSIQUE SUPPORT .....	113
III.1 Définition de la gymnastique sportive et de ses formes de pratiques .....	113
III.2 La gymnastique dans le milieu scolaire .....	118
III.3 Les différentes formes de pratiques de la gymnastique sportive enseignée	118
IV. ANALYSE DES QUATRE LEADERS DES THEORIES DIDACTIQUES EN GYMNASTIQUE SCOLAIRE .....	119
IV.1 Roland Carasco (1975-1976).....	119
IV.2 Goirand Paul (1986-1990) .....	122
IV.3 Leguet Jacques (1985).....	124
IV.4 Claude Piard (1990).....	126
V. ANALYSE DU CHAMP DES CONTRAINTES DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE.....	128
LOGIQUE DE SOCIALISATION .....	132
LOGIQUE DE REUSSITE IMMEDIATE VS LOGIQUE D'APPRENTISSAGE. ....	132
LOGIQUE DE REMEDIATION ET LOGIQUE D'APPRENTISSAGE.....	132
GESTIONS INDIVIDUELLE, PUBLIQUE, COLLECTIVE. ....	133
LOGIQUE DE PROJET VS LOGIQUE D'APPRENTISSAGE.....	133
VI. LES TYPES DE CONTRAINTES EN ENSEIGNEMENT SPECIALISE .....	133
Les contraintes de programme, .....	133
Les contraintes de fonctionnement.....	134
Les contraintes de forme .....	134
VII. ANALYSE DU DEJA-LA DECISIONNEL DES ENSEIGNANTS ASSOCIES .....	137
VII.1 LE DEJA-LA DE MOHAMED.....	138
VII.1.1 Le déjà-la expérientiel de Mohamed .....	138
VII.1.2 Le déjà-là conceptuel de Mohamed.....	139
VII.1.3 Le déjà-la intentionnel de Mohamed .....	142
VII.2 LE DEJA-LA DE L'ENSEIGNANT SEIF .....	143
VII.2.1 Le déjà-là expérientiel de Seif .....	143
VII.2.2 Le déjà-là conceptuel de Seif.....	145

VII.2.3 Le déjà-là intentionnel de Seif .....	146
<b>VII.3 LE DEJA-LA DE L'ENSEIGNANT RAMZI.....</b>	<b>147</b>
VII.3.1 Le déjà là expérientiel de Ramzi .....	147
VII.3.2 Le déjà là conceptuel de Ramzi .....	148
VII.3.3 Le déjà là intentionnel de Ramzi.....	149
<b>VII.4 LE DEJA-LA DE L'ENSEIGNANT MOHSEN .....</b>	<b>150</b>
VII.4.1 Le déjà-là expérientiel de Mohsen .....	150
VII.4.2 Le déjà-là conceptuel de Mohsen.....	152
VII.4.3 Le déjà là intentionnel de Mohsen .....	154
VIII. CONCLUSION PROVISOIRE.....	156
<b>CHAPITRE 3 CONCEPTION DE L'INGENIERIE DIDACTIQUE</b>	
<b>COOPERATIVE ET ANALYSE A PRIORI.....</b>	<b>158</b>
I. INTRODUCTION.....	159
II. CONCEPTION DE L'INGENIERIE DIDACTIQUE COOPERATIVE .....	162
<i>II.1 LES VARIABLES MACRO DIDACTIQUES (V0) .....</i>	<i>162</i>
II.1.1 LE CHOIX DES CONTENUS A ENSEIGNER (V01).....	162
II.1.2 L'ORGANISATION DES CONTENUS CHOISIS (V02).....	164
II.1.3 LA STRUCTURE DES LEÇONS(V03).....	165
<i>II.2 LES VARIABLES MICRO – DIDACTIQUES (V1) .....</i>	<i>166</i>
II.2.1 Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus (V1.1) ....	167
II.2.2 Les variables procéduelles.....	169
II.2.2.1 LA VARIABLE « MOTIVATION ET ENTRETIEN DE LA MOTIVATION » (V22).....	169
II.2.2.2 LA VARIABLE « NATURE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE »(V2.3).....	171
II.2.2.3 LA VARIABLE « REGISTRE DE LA COMMUNICATION DIDACTIQUE » (V2.4).....	174
II.2.2.4 LA VARIABLE « CONTROLE DES APPRENTISSAGES » (V2.5) .....	175
II.2.3 LES VARIABLES RELATIVES AU CADRE ET AU DISPOSITIF (V3) .....	179
II.2.3.1 LA VARIABLE « ESPACE DIDACTIQUE »(V3.6).....	179
II.2.3.2 LA VARIABLE « DUREE DES APPRENTISSAGES » (V3. 7)..	180
II.2.3.3 LA VARIABLE SUPPORTS ET MEDIAS(V3.8) .....	180
II.2.3.4 ANALYSES A PRIORI ET ENONCES HYPOTHETIQUES SUR LE DEJA-LA DES QUATRE ENSEIGNANTS AVANT L'EPREUVE ...	185
III. TRAMES DECISIONNELLES DES QUATRE ENSEIGNANTS AVANT L'EPREUVE .....	185
<i>III.1 TRAME DECISIONNELLE DE MOHAMED.....</i>	<i>186</i>
<i>III.2 TRAME DECISIONNELLE DE SEIF .....</i>	<i>192</i>
<i>III.3 TRAME DECISIONNELLE DE MOHSEN.....</i>	<i>196</i>
<i>III.4 TRAME DECISIONNELLE DE RAMZI.....</i>	<i>200</i>
IV SYNTHESE ET DISCUSSION.....	204

<b>CHAPITRE 4 LA MISE A L'EPREUVE .....</b>	<b>212</b>
I. INTRODUCTION.....	213
II. CONCEPTION DE LA MISE A L'EPREUVE .....	215
II.1 <i>CONDITIONS DE DEROULEMENT</i> .....	215
II.1.1. La population de la recherche .....	216
II.1.2 Les établissements.....	216
II.1.3 Lieux et espaces didactiques.....	218
II.1.4 L'activité physique usuelle dans les deux centres choisis.....	219
II.1.5 Rôle des enseignants dans la mise à l'épreuve .....	220
III. MODE DE RECUEIL DE DONNEES DANS LA MISE A L'EPREUVE .....	221
III.1 <i>LES ENTRETIENS ANTE SÉANCES</i> .....	221
III.2 <i>L'OBSERVATION</i> .....	221
III.3. <i>ENTRETIENS POST SÉANCE</i> .....	222
IV. CONCLUSION .....	222
<b>CHAPITRE 5 LES ANALYSES A POSTERIORI ET VALIDATION INTERNE</b> <b>.....</b>	<b>224</b>
I. INTRODUCTION.....	225
II. LES ÉNONCÉES HYPOTHÉTIQUES.....	225
III. LES DONNEES A TRAITER .....	226
IV. CODAGE DES DONNÉES .....	228
IV.1 <i>CODAGE DES ENTRETIENS ANTE SEANCES (EA)</i> .....	229
IV.2 <i>CODAGE DES ENTRETIENS POST SEANCES (EP)</i> .....	229
V. LES ENREGISTREMENTS VIDEO.....	231
V.1 <i>PREMIER TEMPS DU TRAITEMENT DES ENREGISTREMENTS VIDEO</i> .....	231
V.2 <i>DEUXIEME TEMPS DU TRAITEMENT DES ENREGISTREMENTS VIDEO</i> .....	233
V.3 <i>LE TROISIEME TEMPS DU TRAITEMENT DES ENREGISTREMENTS</i> <i>VIDEO</i> .....	236
V.4 <i>LE QUATRIEME TEMPS DU TRAITEMENT DES ENREGISTREMENTS</i> <i>VIDEO</i> .....	237
V.5 <i>LECTURE COMPLEMENTAIRE DU TEMPS DE L'EPREUVE</i> .....	237
V.5.1 Les formes ostensives .....	237
V.5.2 La proxémie.....	239
V.5.3 Les approches langagières.....	239
VI. LES ENTRETIENS D'APRES-COUP .....	241
VII. ETUDE INTRASITE : VIGNETTES DIDACTIQUES CLINIQUES .....	242
VIII. NOS QUATRE VIGNETTES DIDACTIQUES .....	244
VIII.1 <i>RAMZI « C'est en forgeant qu'on devient forgeron »</i> .....	245
VIII.2 <i>SEIF : « C'est ridicule, c'est du n'importe quoi ...ce que je vois est</i> <i>foudroyant »</i> .....	257
VIII.3 <i>MOHAMED : « Mes élèves c'est mes enfants » ; « Ils sont tout pour moi » ;</i> <i>je ne peux pas les laisser c'est plus fort que moi »</i> .....	268

VIII.4 MOHSEN : « c'est un régal je me suis régalé c'était vraiment un plaisir de voir encore plus de ce que j'attendais d'eux » .....	281
IX. ANALYSE INTERSITES : ETUDE DE CAS RAPPROCHES .....	287
IX.1 RAPPROCHEMENT DES LOGIQUES DECISIONNELLES DES ENSEIGNANTS ASSOCIES.....	288
IX 2. RAPPROCHEMENT DES LOGIQUES DECISIONNELLES PRO INEFFECTIVES.....	288
IX.3 RAPPROCHEMENT DES LOGIQUES DECISIONNELLES INTERACTIVES .....	291
IX.3.1 Rapprochement du rapport à la gymnastique des quatre enseignants associés .....	294
IX.3.2 Rapprochement entre les formes ostensives privilégiées par les quatre enseignants.....	299
IX.3.2.1 LA PROXEMIE.....	306
IX.3.2.2 APPROCHES LANGAGIERES.....	309
IX.4. RAPPROCHEMENT DES LOGIQUES DECISIONNELLES RETRO INEFFECTIVES.....	315
IX.5 RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	320
IX.5.1 LE RAPPORT AU HANDICAP MENTAL DES QUATRE ENSEIGNANTS ASSOCIES .....	320
IX.5.2 LE RAPPORT DES QUATRE ENSEIGNANTS ASSOCIES A L'INSTITUTION.....	323
IX.5.3 LE RAPPORT DES QUATRE ENSEIGNANTS A L'EPREUVE .....	324
X. SYNTHESSES DE NOS PRINCIPAUX RESULTATS .....	325
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>329</b>
I. INTERET DE L'UTILISATION D'UNE METHODOLOGIE D'INGENIERIE DIDACTIQUE COOPERATIVE DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE.....	333
II. LE POIDS DU DEJA-LA .....	334
III. L'ENSEIGNEMENT EFFECTIF DE LA GYMNASTIQUE ADAPTEE FACE AU POIDS DU RAPPORT AU HANDICAP ET A L'ACTIVITE PHYSIQUE ADAPTEE.....	336
IV. LA POSITION DU SUJET ENSEIGNANT SPECIALISE DANS LE DIDACTIQUE .....	337
V. EBAUCHE DE MODELISATION .....	339
VI. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE.....	341
VII. L'APRES-COUP DE LA CHERCHEURE.....	342
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>343</b>
<b>INDEX DES TABLEAUX .....</b>	<b>360</b>
<b>INDEX DES FIGURES.....</b>	<b>363</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>364</b>

## **Résumé:**

*Cette thèse se propose d'étudier les pratiques enseignantes spécialisées auprès d'élèves en situation de handicap mental en Tunisie. Nous procédons à une étude de cas rapprochés de quatre enseignants spécialisés en tentant d'articuler certains concepts des didactiques disciplinaires et une clinique d'orientation psychanalytique. Le recours à un croisement d'une méthodologie d'ingénierie didactique coopérative (IDC) avec la méthodologie didactique clinique en trois temps (déjà-là, l'épreuve et l'après coup) nous a permis de créer les conditions d'analyses intra et inter sites afin de rendre compte dans le détail des décisions pro, inter et retro interactives en lien avec le rapport qu'entreprend chaque enseignant au handicap, à l'activité physique adaptée et à l'institution. Leurs activités didactiques ont été décrites à partir de l'enregistrement audio et vidéo de séances de gymnastique (activité physique adaptée support) et de données d'entretiens (préliminaires du déjà-là, ante et post séance, après-coup). Les résultats obtenus mettent en évidence l'influence du rapport au handicap et au savoir enseigné sur les choix didactiques et pédagogiques des enseignants observés. Cette recherche confirme que le « déjà-là » des enseignants est considéré comme « la partie cachée du processus décisionnel, fournit des motifs et des mobiles possible de l'activité professionnelle » (Carnus, 2001).*

**Mots clés :** *analyse didactique clinique, pratique enseignante spécialisée, méthodologie d'ingénierie didactique, déjà-là, épreuve, après-coup, rapport au handicap, rapport au savoir, rapport à l'institution.*

## **Summary:**

*This thesis is proposed to study the specialized teaching practices for student' mental disabilities in Tunisia. We proceed by a comparative study of specialized teachers cases in an attempt to articulate some concepts of disciplinary didactics and a psychoanalytic Clinical Orientation. The resort to an intersection of a methodology of Cooperative Didactic Engineering with the Clinical Didactic Methodology at three stages ("Déjà-là", l'épreuve, "après-coup"), have allowed us to create analysis conditions intra-site and inter-site in order to appreciate, in detail, the pro, inter and retro interactive decisions linked to the relationship undertaken by the teacher towards the handicap, the adapted physical activity and the institution. Their didactic activities have been described through the audio-video recording of gymnastics sessions (which are a support for our research) and the data of interview (preliminary of the "déjà-là", ante and post sessions, «après coup»). The obtained results enhance the influence of the already mentioned relationships on didactic and pedagogical choices of observed teachers. This research confirms the assumption that the « déjà-là » of the teachers submitted to the research as the "hidden side of the decisional process, provides potential motives and drives for the professional activity » (Carnus, 2001).*

**Keywords:** *clinical didactic analysis, specialized teacher's practice, didactic engineering methodology, "déjà-là", l'épreuve, "l'après-coup", relationship to handicap, relationship to knowledge, relationship to the institution.*