

L'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des enseignants d'EPS

Denis Loizon*, Marie-France Carnus**

* ESPE Bourgogne, SPMS (EA 4180), Université de Bourgogne, France

** ESPE Toulouse Midi Pyrénées, UMR ETFS, Université de Toulouse2-Le Mirail

Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement à l'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des professeurs d'EPS, c'est-à-dire à la part de subjectivité qui intervient dans le traitement didactique de l'activité physique enseignée. À partir de deux études de cas présentées sous forme de vignette didactique clinique, Luc en lutte et Bob en gymnastique, nous montrons que certains choix se font de manière inconsciente en lien avec les « déjà-là expérientiel et conceptuel » du sujet enseignant. Ces déterminants personnels agissent à un double niveau : au niveau de la planification, ils orientent de manière plus ou moins consciente les choix du sujet, mais ils guident aussi ses observations et ses interactions didactiques au niveau de la conduite didactique de la classe.

Mots clés : déterminants personnels, subjectivité, déjà-là expérientiel, déjà-là conceptuel, inconscient.

1. Introduction

Pour analyser l'activité des enseignants, Goigoux (2007, p. 49) propose un modèle issu de ses nombreux travaux de recherche en didactique du français afin de « dépasser le morcellement scientifique actuel ». Comme lui, nous cherchons à promouvoir une approche scientifique « qui place plus clairement les enseignants en position de sujet dans les dispositifs de recherche » (p. 49). Comme certains chercheurs qui trouvent que le paradigme didactique ne suffit pas à comprendre l'activité des enseignants (Brau-Antony, 2011 ; Carnus, 2009 ; Poggi, Verscheure, Musard, Lenzen, 2010 ; Saujat, 2011), Goigoux a transposé certaines méthodes et concepts de la psychologie ergonomique tout en conservant une centration didactique autour des savoirs et de leur transmission. Le modèle qu'il présente pour analyser l'activité enseignante nous fournit une première base

pour répondre au thème du symposium : « intentionnalités et déterminants ». En effet, pour lui, cette activité de l'enseignant est multifinalisée dans trois directions différentes ; la tâche redéfinie par le professeur est orientée d'abord vers les élèves puisqu'il s'agit à la fois de les instruire et de les éduquer, puis vers les autres acteurs de la scène scolaire (autres enseignants, hiérarchie) et enfin vers l'enseignant lui-même car son activité a des effets directs sur lui aux plans physique, psychique et social.

Dans une perspective compréhensive de l'activité de l'enseignant, Goigoux a montré à travers des études de cas que les professeurs poursuivaient bien d'autres buts que la simple transmission des savoirs ; en effet, ceux-ci souhaitent également « préserver l'affection que ceux-ci leur portent, pour maintenir la paix sociale dans la classe, pour entretenir leur propre motivation ou pour économiser leur forces (Goigoux, 1998) » (p. 51). Au-delà des intentions didactiques liées à la transmission des savoirs, l'enseignant poursuit donc d'autres buts auxquels le chercheur ne peut accéder que par la parole du sujet à partir de diverses formes d'entretien.

Concernant cette fois les déterminants de l'action, Goigoux (2007, p. 59) indique que la tâche de l'enseignant dépend « de ses propres caractéristiques, de celles de ses élèves et de celles de l'institution scolaire (cf. les trois déterminants *Personnel*, *Public* et *Institution* du schéma). Le modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant que nous avons construit et schématisé ci dessous repose donc sur trois entrées qui représentent les principaux déterminants du travail enseignant ». Dans cet article, sans négliger les deux autres déterminants qui ont des effets perceptibles sur l'activité de l'enseignant, nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'influence du déterminant *Personnel* dans les choix didactiques des professeurs d'EPS, c'est-à-dire à la part de subjectivité qui intervient dans le traitement didactique de l'activité physique enseignée. Ce déterminant *Personnel* est défini par Goigoux (ibid, p. 51) comme un ensemble très hétérogène (finalités et objectifs, savoirs et savoir-faire, conceptions, valeurs et croyances, expérience et formation).

Dans le champ de l'intervention en EPS et en sport (Musard, Loquet, Carlier, 2010), les travaux réalisés par des chercheurs en didactique clinique (Terrisse, Carnus, Loizon, 2010) 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. Après avoir présenté ce cadre théorique, nous nous appuierons sur deux études de cas présentées sous forme de « vignette

didactique clinique » pour montrer que certains choix des sujets enseignants se font de manière plus ou moins consciente, voire inconsciente, en lien avec le « déjà-là » du sujet.

2. Cadre théorique et méthodologique

Nous avons vu dans notre première partie que les travaux de Goigoux qui croisent approche didactique et psychologie ergonomique mettent en évidence la part personnelle qui guide l'activité de l'enseignant dans sa redéfinition de la tâche qui est confiée. En didactique de l'EPS, certains chercheurs se sont rendus compte, comme Goigoux en didactique du français, que les concepts de la didactique ne permettaient pas d'expliquer certains faits didactiques observés dans les situations d'enseignement ordinaires. Les entretiens menés avec les enseignants leur ont permis d'identifier ce qu'ils ont appelé un « déjà-là » très composite en amont de la décision de l'enseignant. Pour Carnus (2003), le déjà-là décisionnel du professeur se trouve au carrefour de plusieurs déjà-là qui interagissent : déjà-là expérientiel en référence aux diverses expériences du sujet, que celles-ci soient d'ordre professionnel ou plus privées, déjà-là conceptuel qui renvoie au système de représentations, de croyances, de valeurs du sujet, et déjà-là intentionnel qui s'applique aux intentions didactiques du sujet enseignant. Dans les recherches menées dans le champ de la didactique clinique de l'EPS (Terrisse, Carnus, 2009), nous utilisons donc le concept de « déjà-là » en tant que « filtre » de l'action didactique (Loizon, 2009, 2013) pour rendre compte de la dimension plus ou moins inconsciente qui agit à l'insu du sujet dans le choix des savoirs à enseigner ainsi que dans les interactions didactiques. Nous reviendrons sur cette notion de déjà-là en évoquant la singularité du sujet.

Nos options théoriques et méthodologiques s'inscrivent en référence aux concepts et méthodes de la didactique et de la clinique d'inspiration psychanalytique (Carnus, Terrisse, 2013). Cette dimension clinique nous a conduits à élaborer une théorie du sujet enseignant qui repose essentiellement sur trois présupposés (Carnus, 2005) : le sujet enseignant est divisé, assujetti et singulier. Ces trois postulats sont souvent en interaction, ils ne s'excluent pas. Ainsi, pour un sujet donné, sa division peut être très singulière, tout comme l'assujettissement du sujet peut engendrer des divisions particulières. Ce concept de division vient de la psychanalyse pour qui, chez Freud, le sujet est toujours divisé par son inconscient. Pour Lacan (1973) la division du sujet de l'inconscient s'exprime entre langage et jouissance de corps. En didactique clinique, cette division subjective du sujet est repérée dans les écarts entre ce qu'il dit et fait, entre ce qu'il fait et qu'il aimerait faire, entre ce qu'il ne dit pas et qu'il fait, entre ce qu'il faut qu'il fasse et ce qu'il ne peut

s'empêcher de faire. Ce concept de division est un indicateur fort de la référence à la psychanalyse, elle s'exprime à travers des tensions, des dilemmes relatifs à des contextes particuliers comme l'école ou le club sportif.

Le sujet est assujéti à une institution : le milieu fédéral ou l'institution scolaire pour l'enseignant d'EPS. L'école exerce des contraintes fortes sur son activité en termes de prescriptions qui sont souvent qualifiées « d'officielles » ; Chevallard (1989) parle alors d'un « rapport officiel » à la matière. Pour l'enseignant, il s'agit surtout du cadre scolaire, mais pour les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS), il peut aussi s'agir du cadre fédéral représenté par le club quand celui-ci enseigne aussi en club. Cet assujétissement détermine son rapport à l'institution (Chevallard, 1989) et par là, la redéfinition de sa mission au sein de cette institution. Dans ses travaux, Carnus (2003a) tout comme d'autres chercheurs en didactique de l'EPS (Brière-Guenoun, 2005 ; Garnier, 2003, 2008) a montré que différents niveaux d'assujétissements existaient et pouvaient agir sur les décisions de l'enseignant comme le contexte de la classe et de l'établissement, le système éducatif, ou encore la société avec son système de valeurs et sa culture. Pour Garnier (2003a) et Loizon (2004), l'institution fédérale marquée par la pratique en club sportif, exerce une forte influence sur les enseignants d'EPS. Ces différents assujétissements peuvent être conçus comme des déterminants externes qui influencent d'une manière ou d'une autre certaines décisions de l'enseignant en structurant petit à petit son déjà-là décisionnel : « Entre soumission et émancipation, besoin de sécurité et de reconnaissance, le rapport du sujet enseignant à l'institution scolaire apparaît ici comme un élément compréhensif, voire explicatif du fonctionnement didactique » (Carnus, 2013, p. 31).

Enfin, troisième présupposé, le sujet enseignant est singulier. Cette singularité s'est construite dans son histoire personnelle ; chez les enseignants d'EPS, la pratique sportive réalisée bien souvent en club durant l'enfance ou l'adolescence joue un rôle important car elle contribue à façonner chez eux un rapport personnel à l'activité physique (Loizon, 2009). Ce dernier présupposé s'organise à partir de trois formes de « déjà-là » intentionnel, conceptuel et expérientiel construits au travers de son histoire comme nous le verrons plus loin dans la présentation de deux études de cas pour tenter de répondre à la question : l'histoire du sujet et de manière plus spécifique, les expériences sportives antérieures vécues par l'enseignant d'EPS influencent-elles l'activité professionnelle de ce dernier ? Ces trois strates ou niveaux de « déjà-là » sont aussi représentatifs des assujétissements successifs du sujet qui se livrent une forme de lutte inconsciente ; par

exemple, pour les enseignants d'EPS, il y a des conflits intra psychiques d'assujettissements entre les modèles pédagogiques vécus en club et les modèles à mettre en œuvre en milieu scolaire comme il a été observé dans le cadre de l'enseignement du judo en EPS (Loizon, 2009) ou de la gymnastique (Garnier, 2003b).

Dans le cadre de la didactique clinique, nous avons recours à une méthodologie au cas par cas (Albarelo, 2011) pour rendre compte de la singularité de l'acte d'enseignement car celui-ci s'inscrit toujours dans un contexte situé. Cette méthodologie en cohérence avec la posture clinique utilise les trois temps de la didactique clinique (Terrisse, Carnus, 2009) : en amont le déjà-là, le temps de l'épreuve d'enseignement et l'après-coup ou temps de remaniement de son activité par le sujet.

Afin de comprendre son activité d'enseignement, le sujet enseignant est filmé durant ses leçons d'EPS, c'est-à-dire durant le temps de l'épreuve, ce qui va constituer le corpus principal afin d'identifier les savoirs réellement enseignés durant les cours. Ces savoirs sont catégorisés (Bardin, 1998) selon les activités à partir du verbatim intégral de chaque leçon car c'est l'ensemble de ses paroles qui nous intéresse ; pour cela nous utilisons un micro HF pendant la prise de vue afin de bénéficier de toutes les interactions didactiques. Dans le cadre de cet article, nous ne présenterons pas de catégorisation car nous nous intéresserons plus spécifiquement à ce qui détermine son activité. Pour aller plus loin dans cette compréhension de l'activité didactique du sujet, nous avons recours à un corpus de données secondaires constitués de trois types d'entretiens. D'abord des entretiens semi-directifs qui se déroulent avant les leçons (entretiens *ante*) pour connaître les intentions didactiques du sujet, à partir de questions sur ce qu'il a choisi d'enseigner et la manière dont il a prévu de s'y prendre. Au delà des objectifs généraux du cycle qui révèlent un « déjà-là intentionnel général », nous questionnons aussi le professeur sur ce qu'il a prévu d'enseigner à chacune de ses leçons pour relever les intentions didactiques de chaque leçon (« déjà-là intentionnel spécifique »). Ensuite, immédiatement après la leçon filmée, nous procédons à un entretien *post* afin de saisir ce qu'il nous dit de ce qu'il a enseigné. Enfin, lorsque les données recueillies ont été analysées, nous procédons alors à un entretien d'après-coup afin de revenir sur des points relevés par le chercheur qui méritent un éclaircissement. C'est dans l'entretien que « se déploie un discours sur sa pratique, soutenu par la conception que l'enseignant s'en fait et les raisons qu'il en donne » (Terrisse, 2013, p. 128).

L'ensemble des données du corpus primaire et secondaire est alors triangulé afin d'identifier clairement ce qui a été enseigné par le professeur au plan didactique. Au plan

clinique, nous intéressons plus particulièrement à son « déjà-là » pour tenter de comprendre ses choix : ce qu'il souhaite absolument enseigner, ce qui l'organise, ce qui l'insupporte à l'image de Lacan (1977) qui évoque « l'impossible à supporter ».

Le « déjà-là » du sujet est composé de strates variées (expérientielle, conceptuelle et intentionnelle) qui entretiennent des liens de causalité très fortes entre elles ; il apparaît dans les différents entretiens lorsque l'enseignant fait référence à ses expériences professionnelles antérieures ou bien lorsqu'il livre au chercheur des bribes de son histoire personnelle. Ces différents entretiens constituent le corpus sur lequel nous allons nous appuyer pour mettre en évidence l'influence des déterminants personnels des sujets dans leurs choix didactiques à travers les deux études de cas qui sont présentées sous forme de « vignette didactique clinique » : Luc en lutte et Bob en gymnastique.

Dans chacune de ses études de cas, nous allons mettre en évidence les éléments qui déterminent des choix didactiques en essayant de dégager ce qui relève des différentes déjà-là (expérientiel, conceptuel et intentionnel). Ces éléments seront prélevés dans le texte des entretiens. Nous caractérisons chaque enseignant par un élément signifiant de son déjà-là.

3. Première étude de cas : Luc, faire des efforts pour réussir

Dans cette première vignette didactique clinique, nous présentons un professeur que nous avons appelé Luc ; il est enseignant d'EPS en lycée, spécialiste de danse, très expérimenté, avec une classe de seconde (élèves de 15 à 16 ans). Nous l'avons filmé durant quatre leçons (L2, L4, L6 et L8) consacrées à l'enseignement de la lutte sur un cycle de huit leçons, activité dont il n'est pas du tout spécialiste.

Pour analyser a posteriori le contenu des leçons de lutte enregistrées, nous avons utilisé des catégories de savoirs élaborées par des chercheurs en didactique des activités de combat (Loizon, Margnes, Terrisse, 2004, 2008) pour rendre compte des savoirs réellement enseignés. Ces catégories sont composées de critères et d'indicateurs qui différencient chaque catégorie. Nous ne présentons pas dans le détail chacune de ces catégories car ce n'est pas l'objet de cet article, mais pour donner un exemple, nous choisissons de montrer ce qui relève du savoir stratégique. Celui-ci est identifié à travers les différentes consignes données par l'enseignant à propos des situations d'apprentissage mises en place. Ces consignes renvoient à des variables qui sont manipulées par l'enseignant pour faire avancer les apprentissages dans une direction donnée. Les auteurs dégagent ainsi trois grandes catégories de variables associées au

savoir stratégique ; chacune d'elles est elle-même composée de micro catégories de variables indiquées entre parenthèses. Nous illustrons ces variables à partir d'exemples issus du verbatim de Luc :

- Les variables de *Posture* des judokas (position, latéralité et saisie) : « *vous prenez votre partenaire avec un contrôle bras omoplate !* » (leçon 2).
- Les variables d'*Actions* du judoka (en attaque, en défense, en direction, en direction et avec signal) : « *l'attaquant essaie de faire tomber uniquement avec des hanchés* » (leçon 4).
- Les variables du *Rapport d'opposition* (tonicité, score et vitesse d'exécution) : « si l'attaquant fait tomber sur le côté, il marque un point » (leçon 4).

Ces variables stratégiques permettent donc à Luc d'aménager l'opposition pour déséquilibrer le rapport de force de ses élèves à des fins d'apprentissage. Grâce à cet aménagement du milieu didactique, l'équilibre des forces en présence peut donc basculer en faveur de l'un ou de l'autre des combattants selon les contraintes associées à ces variables.

L'analyse didactique portant sur les objets de savoir a montré la présence de nombreux objets de savoirs réellement enseignés par Luc tout au long de son cycle : savoirs techniques (« *on va travailler les décalages* ») et stratégiques, mais aussi des savoirs règlementaires (« *en lutte, non n'a pas le droit de serrer la tête* ») et des savoirs sécuritaires (« *savoir-faire chuter et savoir chuter* »).

Les résultats de cette analyse de contenu didactique confirment pratiquement les intentions didactiques par rapport à la lutte annoncées par Luc lorsqu'il est questionné sur ses objectifs généraux du cycle dans le premier entretien *ante* : « *La sécurité. Je souhaite que mes élèves travaillent en toute sécurité. La quantité de travail et la qualité sont aussi importantes. La qualité du travail à l'échauffement avec les mobilisations variées est centrale. La qualité apparaît aussi pendant la séance avec le « contrôle de ce que je fais » le contrôle de mon engagement lorsque j'engage une technique. Et puis, il y a aussi l'arbitrage avec l'élève qui doit intégrer un règlement de base* ». En quelques mots, Luc nous dévoile son déjà-là intentionnel général ; on retrouve donc le savoir sécuritaire car la sécurité est prioritaire pour lui, puis le savoir technique avec l'engagement de techniques, et enfin, le savoir règlementaire avec le règlement de base appliqué par l'arbitre, mais curieusement les savoirs stratégiques ne sont pas mentionnés alors que ceux-ci ont été enseignés pendant le cycle sous forme d'enchaînements. Dans les autres entretiens *ante* et *post*, Luc revient à plusieurs reprises sur les mêmes objets savoirs sans énoncer un

eJRIEPS 33 juillet 2014

seul mot sur ce qui pourrait devenir un savoir stratégique. S'il y a bien une grande cohérence entre ce qui est déclaré par Luc et ce qu'il enseigne réellement au plan didactique, force est de constater un écart surprenant pour ce qui concerne les savoirs stratégiques.

Deux hypothèses peuvent être alors avancées pour expliquer cet écart. Dans la première hypothèse, on peut penser que ces savoirs ne sont pas du tout prioritaires pour Luc en raison de sa connaissance insuffisante de l'activité lutte. Son statut de « sujet supposé savoir » lui permet d'enseigner l'activité sans pour autant intervenir au plan didactique sur ce qui est fondamental pour les spécialistes (Loizon, Margnes, Terrisse, 2008). La deuxième hypothèse concerne le niveau des élèves qui n'ont jamais pratiqué cette activité ; Luc ne pense pas enseigner un quelconque savoir stratégique dans son cycle compte tenu de leur niveau trop faible. Les réponses de Luc dans l'entretien d'après-coup confirment notre première hypothèse : *« je ne connais pas assez la lutte pour rentrer dans la stratégie mais j'ai vu des élèves qui faisaient des enchainements, alors j'en ai profité pour essayer cela en fin de cycle »*. Sans être spécialiste de l'activité, la qualité de son observation de l'activité des élèves révélée au cours des leçons à travers ses remarques aux élèves lui a permis d'intégrer ce savoir sans l'avoir initialement planifié. En effet, lors de la leçon 2, il fait remarquer à plusieurs élèves : *« j'ai vu que tu bloquais ton adversaire, c'est bien...essaie de continuer ton action »*. Ces remarques l'amène à proposer aux élèves deux types d'enchainements en leçon 4 selon que l'élève se reconnaît comme attaquant ou défenseur : *« quand j'attaque directement et que mon adversaire bloque, je peux enchaîner vers l'avant ou vers l'arrière...c'est comme je peux »* et plus loin : *« si je suis attaqué, on a vu que l'on pouvait bloquer, c'est ce que vous faites souvent, mais après, on peut continuer l'action pour marquer des points.. »*. Luc fait donc bien travailler ses élèves sur un savoir stratégique pendant ces leçons filmées, mais curieusement il ne revient pas sur ce savoir dans les entretiens *post*.

Au cours du premier entretien *ante*, nous l'avons questionné aussi sur sa conception de l'EPS pour tenter de mettre en évidence son déjà-là conceptuel : *« L'EPS se doit, pour moi, de développer chez l'élève le sens de l'effort, l'estime de soi et la conscience de sa santé »*. L'effort apparaît d'emblée comme une priorité pour Luc. Il y revient de manière récurrente dans les différents entretiens suivants.

Dans le premier entretien *post* séance, Luc nous précise aussi certaines de ses intentions didactiques en fonction des temps particuliers de la séance. Ainsi, il distingue quatre moments différents : d'abord l'échauffement où l'important *« c'est la mise en action par*

eJRIEPS 33 juillet 2014

différents moyens », puis un temps davantage consacré à l'acquisition de techniques : « *dans la séance, la prise de conscience du corps de l'autre, son acceptation et ses actions sur celui-ci* ». Et puis un temps particulier, celui des combats, des assauts où ce qui est visé relève plus des attitudes que de l'efficacité : « *le respect de soi et de l'autre* ». Enfin, le dernier temps, celui du retour au calme, est consacré à la relaxation avec « *les retrouvailles avec un corps qui se détend* ». Ce dernier temps est vraiment différent pour Luc qui recherche en lutte « *toujours, une grosse quantité de mouvements pendant la séance* ». Cette remarque de Luc vient donc préciser son « déjà-là conceptuel » en rajoutant la dimension quantitative à l'action ; effort et quantité d'actions ou de mouvements semblent très liés car souvent associés dans les paroles de Luc comme il l'a annoncé dans ses intentions générales. Bien que très centré sur la notion d'effort, de travail, de quantité de mouvement, il consent à proposer de la relaxation à ses élèves à la fin du cours « *pour qu'ils reprennent contact avec leur corps fatigué... le plaisir de se sentir après avoir forcé* » (ent post 1).

Dans le troisième entretien *post* séance, Luc précise d'autres savoirs qui sont très importants pour lui : « *être capable de discuter avec les autres pour construire quelque chose, être à l'aise dans son corps donc être sûr de soi, être content de soi, ... être fier de soi ... en respectant les autres... et faire des efforts* » (ent post 3). Cette notion d'effort revient souvent dans les entretiens *post* (ent post 2, ent post 4 et ent post 8), mais aussi durant les séances lorsque Luc s'adresse à toute la classe (« *j'aimerais que vous fassiez un effort aujourd'hui ...* » Leçon 4) ou bien à des élèves en particulier : « *je suis sûr que si tu fais un peu plus d'effort, tu vas y arriver* » (leçon 6).

L'entretien d'après-coup (AC) nous permet de revenir sur ses conceptions et de lui demander des précisions concernant au moins deux notions très présentes dans ses cours et dans les entretiens : l'effort et la fierté de soi. À propos de l'effort, il nous explique son rapport au corps : « *on ne peut vivre son corps que si on le vit en faisant des efforts quel que soit le type d'effort que l'on fait, c'est-à-dire que ça peut être un effort purement physique comme courir surtout dans les efforts longs de ½ fond mais ça peut aussi être un effort où on se contraint à faire des choses, à se présenter face aux autres, comme en danse, le corps est en action face au regard des autres, c'est important* » (AC). Aussitôt la référence à son histoire de pratiquant en danse ressurgit dans son discours ; dans la définition de son rapport au corps, il y a aussi le rapport à l'autre et le plaisir ; ces deux notions constituent en quelque sorte des éléments du noyau dur de son déjà-là conceptuel : « *l'EPS, c'est faire en sorte que l'élève ait les éléments qui lui permettent de se trouver*

bien dans son corps, de vivre son corps avec plaisir, de le considérer comme une machine merveilleuse avec laquelle il est capable de faire énormément de choses (...). Le plaisir à bouger, à se dépenser » (AC).

Nous avons tenté de schématiser ce « déjà-là » (Terrisse, 2000) sous forme de triangle avec au centre ce qui revient le plus dans les paroles de Luc (« *le mouvement en grande quantité* ») et les sommets du triangle représentés par le rapport à soi et à son corps, le rapport à l'autre et le plaisir (Schéma ci-dessous). Sans vouloir figer ces différents éléments, il nous semble que chacun d'eux mériterait d'être largement approfondi dans des recherches ultérieures...

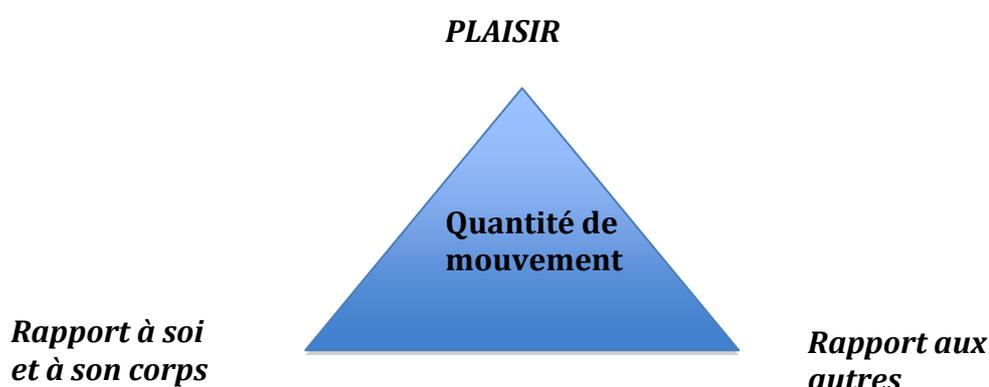


Figure 1. Le « déjà-là » de Luc.

Plus loin, dans cet entretien, Luc nous confie qu'il était un élève brillant ; il a eu son Bac avec une mention très bien, mais qu'il était « *un élève peu doué physiquement* ». Et comme il voulait absolument être professeur d'EPS pour « *continuer à vivre, à ressentir le plaisir du mouvement* », il en avait « *bavé pour arriver à devenir enseignant d'EPS* ». Durant ses quatre années d'études en EPS, sa volonté et ses efforts soutenus et répétés lui ont permis « *de réaliser son rêve* ». Cette expérience personnelle a laissé des traces indélébiles ; il en est ressorti grandi en ayant acquis une grande confiance en lui d'après ses déclarations : « *ces études difficiles m'ont fait grandir et m'ont apporté une grande confiance en moi, une force* » (AC). L'histoire personnelle de Luc en relation avec l'activité physique est donc fortement marquée par deux éléments : son rapport à la danse construit durant son adolescence, et puis ses efforts importants dans les autres activités pour finalement réussir le concours de professeur d'EPS. Durant cet entretien, nous avons ressenti sa fierté d'avoir réussi grâce à la volonté, au courage : « *je veux essayer de leur montrer que la volonté peut avoir aussi une action sur l'organisme/sur le physique et qu'on peut arriver à ... à progresser si on a un petit peu le sens de l'effort, le courage* ». Cette

eJRIEPS 33 juillet 2014

fierté est aussi revenue dans ses paroles quand il nous a expliqué qu'au-delà des savoirs et savoir-faire, il cherchait surtout à développer des attitudes en lien avec l'estime de soi, la confiance en soi, chez ses élèves : « *c'est peut être plus ce qui m'intéresse que le savoir faire, c'est-à-dire que... être capable de discuter avec les autres pour construire quelque chose être à l'aise dans son corps donc être sûr de soi, être content de soi, être fier de soi (...)* être fier de soi sans ... en respectant les autres (...) *c'est en même temps ne pas se sous-estimer quoi, c'est avoir confiance en soi, c'est pas de l'arrogance, mais juste confiance en soi* ». On comprend alors que le savoir stratégique est loin d'être la priorité de Luc ce qui peut expliquer aussi le fait qu'il n'y revienne pas dans les entretiens *post*.

À partir du cas de Luc, nous voyons combien l'histoire du sujet à travers ses différentes expériences influence ses intentions didactiques en lutte qui dépassent largement la dimension spécifique de l'activité sportive pour se situer sur un registre très transversal tel qu'on peut l'entendre aujourd'hui dans les programmes EPS lorsque l'institution scolaire demande aux professeurs de développer des compétences méthodologiques et sociales ainsi que des attitudes. Mais ce déjà-là expérientiel a des effets aussi sur ses dispositifs et sur ses interactions avec ses élèves durant la séance d'EPS comme nous l'avons relevé à plusieurs reprises au cours des leçons. Par exemple pour les dispositifs, il utilise beaucoup les trinômes (2 combattants et un arbitre) comme il l'explique : « *c'est pour leur permettre récupérer, pas seulement, c'est aussi pour favoriser les échanges dans le groupe* » (Ent post 4). Luc est très attentif aux progrès de chacun ; on le relève dans les interactions. Dans les leçons filmées, il encourage souvent les élèves qui font des efforts ; il l'explique ainsi : « *chaque fois qu'un élève progresse, il ne faut pas se refuser de lui dire qu'il a progressé* » (AC).

Les différents entretiens menés avec Luc permettent d'identifier progressivement ce qui relève des trois déjà-là, mais ils n'apparaissent pas forcément au moment où le chercheur les attend. Ainsi lorsqu'il est questionné sur ses intentions didactiques, aussi bien dans les entretiens *ante* que dans les entretiens *post*, il livre des éléments relatifs à ses conceptions. De la même façon, en parlant de son histoire dans l'entretien d'après-coup, il donne les éléments clés de ses conceptions. Le travail du chercheur consiste donc à remettre les différents éléments dans les catégories : ce qui relève de son histoire de pratiquant (son déjà-là expérientiel), ce qui renvoie à ses conceptions, c'est-à-dire à ses croyances, à ses valeurs, à ses représentations (son déjà-là conceptuel), et finalement ce qui a trait à ses objectifs (déjà-là intentionnel) concernant l'activité enseignée.

Ce « déjà-là », signe caractéristique de la singularité du sujet enseignant, agit donc à un double niveau : il oriente de manière plus ou moins consciente les intentions didactiques du sujet avant l'épreuve d'enseignement, mais aussi ses observations et ses interactions didactiques pendant les leçons. Ce qu'a confirmé Luc quand nous lui avons demandé de relire nos interprétations dans le document final : « *je ne pensais pas que mon histoire pouvait autant influencer mon travail quotidien* ».

4. Deuxième étude de cas : Bob, désir d'émancipation et évitement de l'overdose dans l'effort

Pour cette seconde « vignette didactique clinique », nous reprenons un corpus de recherche portant sur l'analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant en gymnastique (Carnus, 2003). Ce corpus était différent de celui du cas de Luc car il présentait en amont une méthodologie d'ingénierie didactique portant sur la construction de la verticale renversée à travers l'enseignement – apprentissage de l'appui tendu renversé (ATR). Auparavant, à partir d'une analyse *a priori*, un script didactique portant sur les contenus à enseigner pour construire l'ATR a été négocié avec Bob à travers deux entretiens *ante* qui ont permis d'accéder à ses intentions didactiques spécifiques. Plus tôt encore, un premier entretien *ante* visant le recueil d'un « déjà-là expérientiel » a permis d'évoquer, entre autre, son passé d'élève, d'étudiant ainsi que son rapport à l'APSA gymnastique à travers les souvenirs d'une pratique corporelle plus ou moins mémorisée, voire conscientisée. Au trois temps triangulés de la temporalité construite en didactique clinique, le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup, nous recherchons des traces des déterminants personnels d'un enseignant d'EPS prénommé Bob et qui a été observé dans des séances portant sur l'apprentissage de l'ATR. Bob est spécialiste en gymnastique et expérimenté. Comme Luc, il a été filmé pendant trois séances d'un cycle de six séances. Ces séances qui durent environ une heure trente ont été choisies pour mettre en évidence les savoirs mobilisés par Bob. Enfin, les motivations à exercer le métier d'enseignant d'EPS ont fait l'objet d'une question spécifique dans l'entretien d'après-coup réalisé six semaines après la fin du cycle après une première analyse des résultats. Ce dernier entretien de type semi directif nous a renseignés sur les remaniements opérés dans l'après-coup par Bob en même temps qu'il nous a permis de confronter le point de vue du sujet enseignant avec celui du chercheur.

eJRIEPS 33 juillet 2014

Bob, expert en gymnastique a 25 ans d'ancienneté. D'entrée de jeu, il nous confie *« j'ai toujours voulu faire ce job, et j'en ai bavé. Au départ, quand tu pars d'un CAP c'est pas vraiment gagné mais en bossant, en bossant vraiment tu finis par y arriver »*. Si c'était à refaire, il travaillerait davantage à l'école, il ferait *« moins le con »*. Il se décrit comme *« un élève rebelle qui avait de grande difficultés à se concentrer et qui avait besoin de comprendre ce que les profs lui racontaient... »*. Il dit avoir *« frisé la correctionnelle »* et qu'il revient *« de loin »*. Lorsqu'il est entré en STAPS, il l'a vécu comme une seconde chance et là, *« pas question de passer encore à côté »*. La gymnastique n'était pas à la base son option, il était plutôt athlète. En effet, Bob avait choisi le lancer du disque au CAPEPS à l'épreuve optionnelle et la gymnastique était sa polyvalence. Mais il a pris *« un tel pied »* en gymnastique quand il l'a pratiquée qu'elle est devenue son *« option de cœur »*. Au cours du premier entretien, il nous confie *« pendant des heures entières, je m'entraînais tout seul au gymnase pour tenter de rattraper le retard et quand t'arrives à monter à la corde rien qu'avec les bras et que tu la descends, lentement à l'équerre, en spirale, et avec le sourire, ça brûle dans les biscottes, ça déchire les abdos, mais quel pied ! »*. Pour *« rattraper le retard »*, Bob a du fournir *« beaucoup d'efforts, jusqu'à l'overdose »* car *« on n'a rien sans rien »*, il se considère comme *« un drogué de l'effort »* et reconnaît que *« ça peut être dangereux »*. Pour Bob, *« la gym c'est avant tout les acrobaties »* mais en même temps, il tient à ce que les élèves *« prennent du plaisir... c'est le plus important, qu'ils viennent avec l'envie de se plaire plaisir et qu'ils repartent contents »*. Cette déclaration peut apparaître alors en contradiction avec la façon dont il décrit son style d'enseignant *« alors moi... pas de temps mort...ça bouge, il faut du mouvement... il faut qu'ils (les élèves) se donnent à fond..., moi quand je ne les vois pas transpirer, j'ai pas l'impression d'avoir fait mon boulot »*. Chez Bob, comme pour Luc, nous touchons aussi à ce que l'on pourrait appeler une *« tension structurelle »* entre plaisir et effort dont on relève de nombreuses occurrences dans le discours.

Malgré son parcours d'élève *« difficile »* contrairement à Luc, Bob déclare être *« très reconnaissant »* envers l'école, et même qu'il lui doit tout. *« Sans elle je ne serais rien... même si je considère que j'ai fait un faux départ »* nous dira-t-il au cours de l'entretien ante séance. En même temps, Bob semble détaché de toute obligation – soumission vis-à-vis des programmes notamment. *« Dans ce milieu, c'est un peu la loi de la jungle, tu te bats pour y gagner ta place. T'as pas de compte à rendre sauf aux gamins... les programmes, c'est pour la reconnaissance de la discipline, pas la tienne. C'est toi qui fais bouger les »*

eJRIEPS 33 juillet 2014

programmes, pas l'inverse ! ». Ainsi, en place d'élève puis d'enseignant, Bob semble avoir construit une relation plutôt émancipatrice à l'institution scolaire.

Mais, Bob a besoin de se sentir utile et aimé par ses élèves comme « *un bon père de famille* » ; cette expression de « *bon père de famille* » revient également souvent dans son discours, mais « *c'est pas toujours facile, c'est frustrant aussi parce ce que tu ne vois jamais ou presque ce que tu as semé. J'essaie de leur faire entendre que sans effort, on n'arrive à rien* ».

A propos de l'ATR, Bob estime qu'« *avec un boulot régulier et une bonne concentration c'est à la portée de tous les gamins, ou presque* ». Se projetant avec sa classe de cinquième, il a quelques doutes de faire réussir tous les élèves. Au cours de l'entretien de négociation du script didactique, il nous signale qu'il adhère à toutes les options du script même si c'est minutieux et que cela va demander aux élèves un gros effort de concentration d'autant plus que les conditions d'enseignement lui apparaissent peu favorables au développement d'un bon climat d'apprentissage. En effet, deux classes doivent se partager le gymnase et il n'y a pas de rideau de séparation. Ainsi, à travers le filtre de son déjà-là expérientiel d'élève puis d'étudiant en STAPS, Bob se projette et anticipe la réaction des élèves au moment de l'épreuve interactive qu'il semble appréhender.

En début de cycle, Bob justifie rapidement auprès des élèves les options didactiques du script relatives à l'ATR. « *Bon ma collègue fait une petite étude... et vous allez y participer. Vous verrez, ça va vous demander beaucoup de concentration* ». La première leçon filmée se déroule conformément aux options du script. Bob maintient auprès des élèves les exigences de rigueur et de répétition. Au début de la deuxième leçon filmée, il annonce aux élèves « *bon, le travail qu'on va faire est très contraignant, mais si vous travaillez bien, on fera un peu de trampoline* ». Une demi-heure avant la fin de la leçon, Bob va arrêter l'activité des élèves qui travaillent sur différents ateliers en relation avec la construction de l'ATR et en proposer une nouvelle en utilisant le trampoline, sans lien avec la verticale renversée. En tant que chercheur, j'ai fait l'hypothèse que ce compromis lui permettait d'apaiser momentanément la tension entre les efforts requis dans les tâches d'apprentissage et le plaisir recherché à travers une pratique physique (Carnus, 2009).

Ce compromis n'est pas sans effet sur les contenus enseignés. Dans l'après-coup, Bob tentera de justifier cette décision en expliquant « *quand j'ai vu que certains commençaient à se laisser la leçon d'avant, je me suis autorisé un joker, après tout ils ont bien travaillé donc c'était un peu la récompense* ». Au cours du même entretien, Bob revient sur son

eJRIEPS 33 juillet 2014

rapport à l'effort « *moi, je prenais mon pied dans l'effort mais les gamins d'aujourd'hui va-t-en leur faire aimer l'effort !* » et dévoile ce qu'il appelle une « *depuis que je bosse, j'ai cette perpétuelle frustration qui me tient* ». Comme pour couper court à la conversation, il conclut « *quoi que je fasse, ça ne me convient jamais mais je me dis que ça pourrait être pire* ».

Ainsi, plus ou moins consciemment, la recherche de solutions pour fournir des efforts en gymnastique tout en évitant « l'overdose », associée au désir d'agir en bon père de famille et de faire plaisir aux élèves, semble organiser l'activité de Bob. C'est au cœur d'un déjà-là plongeant ses racines dans un passé d'élève, puis d'étudiant, que semblent s'être construits les fondements de sa pratique enseignante. Faite d'expériences singulières, de conceptions, et d'intentions, ce déjà-là s'élabore à la croisée d'une relation de proximité au savoir gymnique incorporé, d'une forme d'appréhension de l'épreuve où la « tension structurelle » entre effort et plaisir, symptôme d'une division du sujet, se déplace et se répète, à son insu, de l'élève à l'étudiant, puis à l'enseignant. En même temps, ce déjà-là se nourrit également d'un rapport d'émancipation et de reconnaissance envers l'institution qui se manifeste à travers une mise à distance apparente de la planification et des programmes.

Cette « vignette didactique clinique » illustre de façon singulière l'influence du déterminant personnel dans les choix didactiques de cet enseignant d'EPS expert et expérimenté. Elle met aussi en abyme ce avec quoi se débat, à son insu, le sujet enseignant *pris dans le* didactique.

Conclusion et perspectives ...

A travers la singularité des sujets, ces deux « vignettes didactiques cliniques » montrent comment le « déjà-là expérientiel » et plus largement certains déterminants personnels, influencent à leur insu les enseignants avant, pendant et après l'interaction. Si effort et plaisir sont recherchés par ces deux enseignants, nous constatons néanmoins que Luc et Bob n'ont pas du tout la même façon de les gérer. Alors que Bob apparaît divisé entre effort et plaisir, Luc semble associer ses deux notions de manière causale : l'effort engendre la réussite et donc le plaisir. Ces deux modes de gestion relèvent selon nous, d'une logique personnelle sous-tendue par des parcours singulier qui ont laissé des traces chez les sujets enseignants. Ces notions d'effort et de plaisir (Delignières, Garsault, 2004 ; Haye, 2011 ; Montagne, Labridy, 2011) mériteraient d'être plus largement explorées en

EPS tout comme le rapport au corps et le rapport aux autres dans les sciences de l'intervention.

Sans prétendre à généraliser à partir de ses deux études de cas, nous pourrions avancer que l'intentionnalité du sujet à travers son déjà-là intentionnel spécifique représente la dimension rationnelle et plus consciente de son activité, alors que ses déterminants internes mettent en évidence sa part subjective, non consciente qui agit à son insu. Le déjà-là conceptuel, structuré par les expériences diverses du sujet, situé à l'interface de l'expérience et des objectifs semble donc jouer un rôle majeur au plan didactique en influençant certaines décisions didactiques avant et pendant l'épreuve d'enseignement.

L'identification des déjà-là des sujets nous semble présenter des enjeux pour la recherche et la formation (Loizon, Carnus, 2012). Dans le domaine de la recherche en didactique clinique, le chercheur peut procéder à des entretiens préalables pour accéder au déjà-là (conceptions, histoire de vie, expériences professionnelles marquantes,...) avant de commencer des investigations plus lourdes avec les vidéos des séances. Certaines recherches (Loizon, karaté judo) utilisant ce type d'entretien ont montré que les sujets s'engageaient ainsi volontiers dans la recherche en tissant une relation de confiance indispensable pour se confier au chercheur. Le déjà-là était ensuite complété dans l'entretien d'après coup.

En formation d'enseignant, il nous semble important de comprendre le sujet pour l'aider dans son développement professionnel, l'accompagner afin qu'il trouve de la cohérence dans ses enseignements. Le rôle du formateur pourrait être d'aider le jeune enseignant à clarifier son rapport aux activités physiques en même temps que son rapport à l'EPS et à l'institution scolaire, à identifier ses conceptions, à mettre en évidence la dimension éducative de son métier (ses valeurs prioritaires) en complément des savoirs plus techniques qu'il doit enseigner.

Bibliographie

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*, 9e édition. Paris : PUF.
- Brière-Guenoun, F. (2005). *De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par le professeur dans l'interaction didactique. Le cas du franchissement par*

- redressement au saut de cheval en collège*. Thèse de Doctorat STAPS, non publiée, Université d'Orléans.
- Brau-Antony, S. (2011). *Analyse de l'activité et développement professionnel d'enseignants et de formateurs d'enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 193-224). Paris : Éditions EP&S.
- Carnus, M.F. (2005). *Le sujet enseignant en didactique clinique*, 3^{ème} colloque international de l'ARIS, Intervenir dans les APS, pratiques, recherches, formations, 20, 21 et 22 Janvier 2005, Louvain la Neuve. Belgique.
- Carnus, M.-F. (2009a). *Pour une didactique clinique de l'EPS. Perspectives pour la formation des enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Carnus, M.-F. (2009b). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etudes de cas en Education Physique et Sportive. In A. Terrisse et M.F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles : De Boeck.
- Carnus, M.-F. (2013). Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution In M.-F. Carnus & A. Terrisse. *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 23-32). Paris : Éditions EP&S.
- Carnus, M.-F., Terrisse A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S.
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Actes du séminaire de didactiques des mathématiques et de l'information, Grenoble : LSD Imag et Institut J. Fourier, 211-235.
- Garnier, A. (2003a). *Le rapport au savoir du professeur : entre contrainte et autonomie. Une étude de cas lors d'un cycle d'enseignement de la gymnastique au collège*. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier. Toulouse.
- Garnier, A. (2003b). Le rapport au savoir de l'enseignant dans un enseignement usuel de gymnastique. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 225-254, Paris, Éditions Revue EPS.
- Garnier, A. (2008). Le rapport au savoir de l'enseignant, révélateur du fonctionnement du système didactique, *eJRIEPS*, 14, 22-40.

- Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la théorie à la pratique. *Repères*, 18, 147-162.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et Didactique*, 1(3), 47-70.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire*, Livre XX, Encore. Paris : Le Seuil, 1975, p. 114. *Physique*, Paris : Flammarion, 2000.
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. In A. Terrisse, M.-F. Carnus (coordonné par), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 83-100). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Loizon, D. (2013). L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là. In M.-F. Carnus et A. Terrisse (sous la direction de), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 13-21). Paris : Éditions EP&S.
- Loizon, D., Carnus, M.-F. (2012). Le déjà-là décisionnel chez les enseignants novices en EPS. Un outil pour comprendre la réalité de leurs enseignements. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens, *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices* (pp. 199-215). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Loizon, D., Margnes, E., Terrisse, A. (2004). Analyse des pratiques d'enseignement : les pratiques déclarées par les professeurs de judo. *eJRIEPS*, 5, 63-86.
- Loizon, D., Margnes, E., Terrisse, A. (2008). Analyse des pratiques d'enseignement du judo en EPS. *eJRIEPS*, 14, 63-82.
- Montagne, Y.-F., Labridy, F. (2011). Au-delà du plaisir : concevoir une autre satisfaction en EPS. In G. Haye (coordonné par), *Le plaisir* (pp. 37-48). Paris : Éditions EP&S.
- Musard, M., Loquet, M., Carlier, G. (2010) *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*. Paris : Éditions Revue EP.S.
- Poggi, M.P., Verscheure, I., Musard, M., Lenzen, B. (2010). Vers une approche socio-didactique en EPS. In M. Musard, G. Carlier, M. Loquet, *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques*. Paris : Revue EPS (pp.159-178). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Saujat, F. (2011). *Interpréter l'agir. Un défi théorique*. Paris : PUF.
- Terrisse, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In A. Terrisse (sous la direction de), *Recherches en Sports de combat et Arts Martiaux, État des lieux* (pp. 95-108). Paris, Éditions revue EP.S.

- Terrisse, A. (2013). La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS. In M.-F. Carnus et A. Terrisse (sous la direction de), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 125-134). Paris : Éditions EP&S.
- Terrisse, A., Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Terrisse, A., Carnus, M.-F., Loizon, D. (2010). La didactique clinique de l'EPS : perspectives pour la formation. In M. Musard, M. Loquet, G. Carlier (sous la direction de), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherches et fondements théoriques* (pp. 137-158). Paris : Éditions EP.S.