HAL
open science

L'enseignant et son impossible à supporter. Une étude de cas en didactique clinique de l'EPS

Richard Carlenc

To cite this version:

Richard Carlenc. L'enseignant et son impossible à supporter. Une étude de cas en didactique clinique de l'EPS. Education. 2013. dumas-00906783

HAL Id: dumas-00906783

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906783v1

Submitted on 20 Nov 2013

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.

MÉMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNÉE 2012-2013

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Richard CARLENC

L'enseignant et son impossible à supporter
Une étude de cas en didactique clinique de l'EPS

ENCADREMENT :

Marie-France CARNUS, MCF HDR en Sciences de l'Education
UMR EFTS, Université de Toulouse 2 –Le Mirail

TRAJET RECHERCHE

RECHERCHE EN DIDACTIQUE CLINIQUE DE L'EPS

TABLE DES MATIERES

Page de garde	Page 1
TABLE DES MATIERES	Page 2
INTRODUCTION	Page 4
1/ PROBLEMATIQUE, OBJET et QUESTIONS DE RECHERCHE	Page 6
2/ CADRE CONCEPTUEL	Page 11
2.1. Une étude en didactique clinique	Page 11
2.2. Une étude en didactique clinique de l'EPS	Page 13
2.2.1. Une théorie du sujet enseignant en didactique clinique de l'EPS	Page 15
2.2.2. La transposition didactique revisitée en didactique clinique de l'EPS	Page 16
2.2.3. Des outils conceptuels et notionnels en didactique clinique de l'EPS	Page 17
3/ OPTIONS METHODOLOGIQUES	Page 18
3.1. Une étude de cas	Page 18
3.2. Les trois temps de la méthodologie didactique clinique	Page 18
3.3. Les outils de l'analyse des pratiques enseignantes	Page 20
3.4. Le protocole de recherche	Page 22
4/ RESULTATS	Page 25
4.1. Mise en œuvre	Page 25
4.1.1 Cadre	Page 25
4.1.2. Limites	Page 25
4.1.3. Synthèse	Page 25

4.2. Recueil Page 26

4.2.1. Entretien ante Page 26

4.2.2. Limites Page 26

4.2.3 Synthèse Page 27

4.3. Vidéo Page 28

4.3.1. Grille d'observation Page 28

4.3.2. Limites Page 28

4.3.3. Synthèse Page 29

4.4. Retour Page 35

4.4.1. Entretien post Page 33

4.4.2. Limites Page 33

4.4.3. Synthèse Page 33

5/ANALYSE Page 37

5.1. Croisement des données Page 37

5.2. Synthèse Page 38

5.3. Limites Page 38

6/QUESTIONS DE RECHERCHE Page 39

7/CONCLUSION Page 39

BIBLIOGRAPHIE Page 41

ANNEXES Page 41

INTRODUCTION :

Dans le cadre de la formation en master EFE-ESE, il est demandé aux étudiants en M1 de s'inscrire dans un travail d'initiation à la recherche scientifique et universitaire. Il m'est apparu qu'une fois cette contrainte posée, je devais m'appuyer sur mes motivations, et ainsi, transformer cette obligation en ressource de formation et ainsi l'inclure dans une trajectoire personnelle visant à devenir enseignant en premier degré.

Alors, pourquoi ce choix d'une recherche en didactique clinique de l'Education Physique et Sportive et non en didactique ordinaire ou en habiletés motrices (les trois orientations proposées aux étudiants en trajet recherche en Education Physique et Sportive) ?

Tout simplement, par goût personnel sur des approches centrées sur les sujets, une envie de poursuivre une démarche personnelle de réflexion sur ce qui constitue l'entièreté et la singularité d'une personne. Tous pareils et tous différents ! !

Se poser des questions, non pas dans le but de trouver des réponses formelles et quantifiables mais explorer des chemins de réflexion où le questionnement sera une source possible d'amélioration de pratiques professionnelles d'enseignement.

L'objet de ce travail de recherche me conduira à approcher au plus près une démarche de transmission et de médiation du savoir en Education Physique et Sportive, en école élémentaire. La démarche consistera à orienter la réflexion dans le domaine (par essence un peu nébuleux) de la didactique clinique d'influence psychanalytique, à travers l'action didactique d'un enseignant.

Ce regard particulier nécessitera donc une relation de confiance avec cet/te enseignant/te ; relation motivée par l'envie de « décrypter » un fonctionnement d'enseignement.

Cette démarche d'étudiant n'a aucune finalité de jugement de valeur sur le comportement et les choix didactiques de l'enseignant observé et il va de soi que la diffusion des observations et analyses dans ce mémoire de recherche respectera l'anonymat des acteurs sujets de cette étude conformément aux règles déontologiques d'un travail universitaire.

Mon parcours professionnel dans l'éducation dite populaire m'a conduit à collaborer avec des enseignants, pour conduire et mettre en œuvre des projets pédagogiques dans les sports de nature et notamment la voile.

J'y ai rencontré souvent des personnes engagées professionnellement, motivées par un projet tendant vers des « aventures de classes » avec leurs élèves. Alors que d'autres, d'apparente rigueur, construisent un enseignement où la place du maître est souveraine, souvent figée dans un enseignement transmissif.

Ces constats issus d'une vingtaine d'années d'expérience renforcent ma conviction qu'il existe autant d'enseignants que de personnes dans le sens où il est difficile de généraliser un comportement enseignant.

Ceci pour mettre en lumière que non ce n'est pas un hasard si je propose une réflexion centrée sur le sujet enseignant. Sans doute qu'ici particulièrement, l'adage déjà cité fait sens : tous pareils et tous différents !!

Nous pouvons également après de ce constat nous arrêter plus encore sur la question suivante : la fonction influence t'elle le sujet enseignant ou *a contrario* est-ce que ce n'est pas le sujet enseignant qui impacte la fonction ?

Où se situent ces différences si ce n'est dans l'identité unique mais divisée de chaque sujet ? Enseignant, mais avant tout une femme, un homme marqué par une histoire personnelle faite d'influences familiales, sociales, culturelles, temporelles et expériencelles.

Une histoire illustrée par leurs expressions. Expressions elles-mêmes révélées dans nos choix et non choix ; nos actes, manqués parfois ; nos rencontres ; voire nos enfants…

Il m'apparaît qu'une partie de tout ce qui habite nos choix et nos actes se trouve dans notre inconscient, qui agirait comme guide sous-jacent de notre individualité (innée, acquise, consciente et/ou inconsciente).

Parler à l'inconscient, cet opérateur « masqué » de nos passés, présents et futurs : que je crois bon de tenter d'identifier.

La possibilité m'en est donnée par ce travail de recherche en didactique clinique de l'EPS et la participation à un courant de recherche curieux de révéler le sous jacent, l'incongru et l'inexpliqué.

Voici donc, mon envie déclarée et poursuivie dans ce questionnement d'étudiant.

1/ PROBLEMATIQUE, OBJET ET QUESTIONS DE RECHERCHE :

Comment l'impossible à supporter modifie les contenus enseignés ?

Ce travail de recherche en didactique clinique de l'Education Physique et Sportive s'inscrit dans une thématique particulière intitulée : « Contraintes et ressources externes et internes au sujet enseignant ».

Pour ce qui me concerne, dans le cadre du Master Education Formation Enseignement spécialité Enfance, Scolarité du premier degré et Education, je m'attacherai à centrer mon étude sur un sujet enseignant en école primaire.

En effet, grâce aux travaux menés, notamment par les chercheurs en didactique de l'Education Physique et Sportive, nous pouvons constater que pour chaque sujet en situation d'enseignant, à savoir en position de transmission d'un savoir à des sujets élèves, il existe un certain nombre de contraintes et de ressources externes à l'enseignant. Ces éléments explicités par Marie-France Carnus comme « la variabilité intra et interindividuelle dans les assujettissements en didactique clinique » (Carnus, 2009, p. 70), sont présentés dans le schéma suivant :

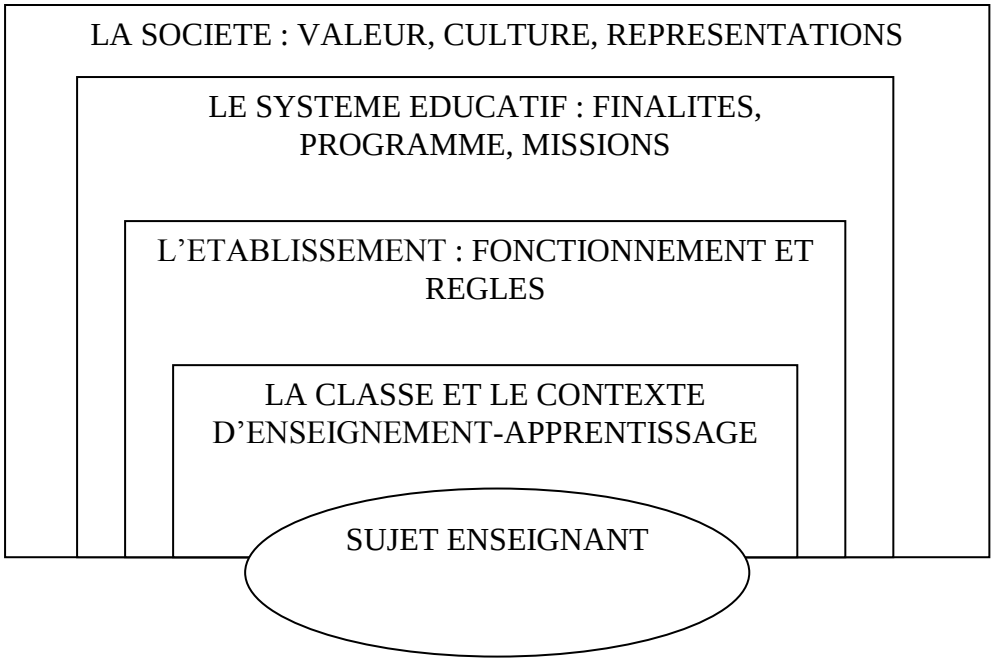

Figure 1 : contraintes et ressources du sujet enseignant

L'Education Physique et Sportive ne fait partie des sciences dites exactes. La multiplicité des pratiques et leurs spécificités motrices et sociales, situe cet enseignement dans les sciences humaines de l'intervention. Il n'existe pas de modélisation au sens d'une référence d'un savoir théorique valable et transposable pour tout type d'Activités Physiques Sportives et Artistiques.

Alors comment le savoir à transmettre se constitue-t-il en Education Physique et Sportive ? Sur quelles bases théoriques va se construire la didactique de l'Education Physique et Sportive ?

Martinand, en 1986, va éclairer la question en parlant de «pratiques sociales de référence », où le savoir est le résultat d'une transposition sociale de référence vers les disciplines enseignées ; l'acronyme APSA concernera donc des savoirs mais aussi des pratiques qui se déclinent en objet d'enseignement : les Activités Physiques Sportives et Artistiques.

Au sein même de cette grande famille d'Activités Physiques Sportives et Artistiques, chaque activité sera porteuse de contraintes et de ressources propres en

interactions mais également en relation avec le rapport que l'enseignant entretient avec cette activité.

Isabelle Jourdan, dans une étude sur le rapport au savoir, chez les étudiants en formation initiale en Education Physique et Sportive, interroge le rapport au corps et les logiques professionnelles déclarées et mises en œuvre par des enseignants débutants ; elle arrive à la conclusion qu'« enseigner l'Education Physique et Sportive met en jeu un rapport personnel au savoir ainsi qu'un rapport à soi corporel », (Jourdan, 2009, page 48)[1].

Cette spécificité propre à l'enseignement des Activités Physiques Sportives et Artistiques renforce l'idée d'une singularité du sujet enseignant, notamment au regard de la question du rapport au corps qui est un rapport à l'intime.

Marie-France Carnus en 2001 nous éclaire sur cette singularité. Elle va, pour la première fois stigmatiser la place que prennent les ressources et les contraintes propres à chaque individu. Elles sont dites internes, et se constituent dans le rapport au savoir enseigné ; la structure psychique personnelle du sujet enseignant ainsi que ses valeurs, son éthique guident son action didactique ; tous les éléments constitutifs et démonstratifs d'un « déjà-là » personnel à chaque sujet, c'est-à-dire un déjà-là décisionnel en amont de toute décision.

Ce déjà-là va se nourrir, entre autres, de la conception du savoir à transmettre, de l'intention d'apprentissage et également de l'expérience du sujet.

Cette prégnance du déjà-là, conscientisée ou pas, va de fait se révéler comme un des déterminants décisionnels pour chaque enseignant.

Nous constatons déjà par ces réflexions des chercheurs autour du sujet enseignant qu'il serait illusoire, voire faux, de penser l'enseignant comme un être capable, en toutes circonstances de classe, de dispenser un savoir dans une forme de détachement à lui-même, et d'objectivité bienveillante par rapport aux disciplines enseignées.

1-Chapitre 2 : Etude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS « Didactique clinique de l'Education Physique et Sportive. Quels enjeux de savoir ? », André Terrisse et Marie-France Carnus

Toutes ces ressources et contraintes internes vont influencer, chacune à des intensités différentes, la transmission des savoirs. Elles vont guider et parfois dicter des choix enseignants.

Il existe alors toute une partie visible des « influences » didactiques comme l'expertise ou l'expérience mais quid des choix parfois non conscientisés commandés par notre inconscient ? Il m'apparaît évident que les actes, décisions ou autres interventions en didactique de l'Education Physique et Sportive ne sont pas tous le fruit d'une froide réflexion analytique et raisonnée comme par exemple dans la crainte d'un accident peut conduire certains enseignants à sur-sécuriser des pratiques en oubliant de fait les contenus enseignés.

En effet, il ressort souvent de discussions et autres réflexions menées autour de la fonction d'enseignant que chacun a le souvenir d'un/une instituteur/trice passionnant/e et stimulant/e, et/ou d'un/une maître/tresse peu intéressant/e voire démotivant/e ; nous pouvons tous faire ce constat, et faire notre cette pensée puisée dans nos souvenirs d'élèves.

Cette idée *a priori* anecdotique, semble révéler un élément majeur dans la fonction d'enseignant : bien qu'ayant bénéficié d'une formation commune et relativement normative et alors que le cadre institutionnel définit des objectifs et un fonctionnement commun à tous, chaque enseignant va engager son individualité, sa personnalité propre dans l'acte d'enseigner : son déjà-là !

Par ce travail, j'aimerais questionner la place que prend l'inconscient et notamment ce que définit André Terrisse comme étant « l'impossible à supporter » dans l'acte d'enseigner. Dans ses travaux, André Touboul reprend une citation de Pablo Buznic qui nous éclaire. Touboul nous dit qu'« au-delà de l'explication fournie par l'enseignant (sur la gestion de sa séance)… cela met en lumière l'interprétation de certains chercheurs qui considèrent que certaines réponses pulsionnelles traduisent le «désir narcissique de l'enseignant, d'afficher son savoir et d'asseoir son autorité didactique » (Buznic, 2004) » (Touboul, 2008, page 15)[1], voilà une illustration étudiée sur la présence de cet inconscient. Il faut peut-être débusquer les manifestations de

l'inconscient dans le « processus décisionnel des enseignants » (Carnus, Sauvegrain, Terrisse, 2002) et ainsi suivre le fil du savoir enseigné et transmis. Le processus décisionnel est défini comme « l'ensemble des déterminants, des opérations et des solutions qui conduisent à la décision du sujet qui n'est que la partie visible d'un processus intime et complexe » » (Carnus, 2001, page 9)[1].

Alors donc si la partie visible est dans la décision élaborée du sujet enseignant ; où se constitue la partie invisible de ce processus décisionnel si ce n'est dans l'inconscient du sujet ?

Mon hypothèse est que l'inconscient, fruit de l'histoire propre et intime du sujet enseignant, influence fortement la gestion (côté enseignant) du contrat didactique.

« Certaines décisions produites dans le « feu de l'action » à l'insu des enseignants, témoignent du poids de l'inconscient comme « moteur didactique » (Tochon, 1993) ». Cette réflexion d'un chercheur qui n'est ni didacticien ni clinicien, partagée certainement par beaucoup, André Touboul y fait référence dans sa recherche en thèse doctorale (Touboul, 2008)[1]. Consignée dans une publication, son travail permet d'évaluer la portée de l'expérience et de l'expertise sur le processus décisionnel des enseignants.

Dans sa conclusion, André Touboul écrit que son « étude vise aussi à faire comprendre aux enseignants que la connaissance, si elle est nécessaire, ne suffit pas à elle seule à la transmission du savoir et à la création des conditions de la participation active des élèves. Elle a montré au moyen de l'analyse clinique, le rôle déterminant de la dimension personnelle et intime et la place de l'engagement personnel dans le processus enseigner/apprendre.» (Touboul, 2008, page 16)[1].

Son approche, originale par le croisement des outils d'observation de la didactique et de la clinique d'orientation psychanalytique, ouvre des perspectives intéressantes pour la formation des enseignants et plus précisément sur la gestion d'apparition d'événements inopinés dans une situation d'apprentissage.

1-TOUBOUL, A. 2008. In « Le poids de l'expertise et de l'experience dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive Etude de cas contrastes en savate boxe française ». In Sciencelib. http://www.sciencelib.fr/Le-poids-de-l-expertise-et-de-l-experience. **1**-TOUBOUL, A. 2008. In « Le poids de l'expertise et de l'experience dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive Etude de cas contrastes en savate boxe française ». In Sciencelib. http://www.sciencelib.fr/Le-poids-de-l-expertise-et-de-l-experience.

« Dans la lignée des travaux pionniers de R.Mérand et J.Marsenach donnant naissance à une didactique de L'Education Physique et sportive, notre contribution apporte une autre lecture ... Une autre lecture guidée par la singularité des sujets enseignants et apprenants…..cette singularité construite au carrefour de l'intime et du public continue d'influencer plus ou moins consciemment les choix des protagonistes de la relation didactique. », (Marie-France Carnus, 2009, page 159)[2], cette conclusion extraite de l'ouvrage collectif précédemment cité nous livre la sève d'une recherche en didactique clinique.

Pourquoi ou plus exactement quelles peuvent être les raisons qui conduisent tel enseignant à interrompre et « à recadrer » un élève dans une situation d'apprentissage, comment tel autre enseignant a remédié à un décrochage d'élève, quelles sont les motivations personnelles de l'enseignant dans son investissement professionnel ?

Au-delà des pratiques déclarées des uns et des autres, cette prise en compte des influences et des facteurs internes à chaque sujet enseignant va nous renseigner sur les enjeux de savoir au cœur de la relation interactive entre le sujet enseignant, le sujet élève, le savoir à enseigner et le savoir enseigné : qu'est ce qui s'enseigne vraiment ?

Ce questionnement va trouver son prolongement dans une réflexion plus personnelle. Peut-être qu'il n'est pas inutile de chercher en soi, possible futur enseignant, les ressorts personnels qui constituent notre représentation, notre conception du rôle social et professionnel de la fonction d'enseignant.

Les glissements constatés dans la fonction d'enseignant (de l'instituteur au professeur des écoles) et les objectifs donnés par l'Education Nationale de formation de futurs citoyens, m'amènent à questionner le sujet enseignant sur son adaptabilité. La propension à « introduire » son déjà-là dans sa fonction, me suggère cette réflexion autour de la place de l'inconscient dans la transmission des savoirs.

2-Esquisse d'une conclusion qui n'en est pas une… « Didactique clinique de l'Education Physique et Sportive. Quels enjeux de savoir ? », André Terrisse et Marie-France Carnus

2/ CADRE CONCEPTUEL :

2.1. Une étude en didactique de l'EPS

Les didactiques des disciplines sont nées en France au milieu des années soixante-dix et concernaient notamment les mathématiques ou d'autres sciences porteuses de connaissances analysées, étudiées et vérifiées.

L'objet de cette nouvelle approche étant de dépasser l'approche binaire de la psychopédagogie, c'est-à-dire quitter la simple relation et les interactions enseignant/élève, pour s'intéresser au savoir enseigné et appris.

Faire de la didactique, c'est sortir du modèle de l'interaction contextualisée en s'appuyant sur le postulat suivant : les phénomènes d'enseignement ne peuvent être étudiés ni compris sans une prise en compte spécifique des contenus de savoir.

La didactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques est issue de la recherche scientifique menée en Education Physique et Sportive en mille neuf cent quatre vint deux au sein de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Elle étudie les phénomènes spécifiques de transmission (par l'enseignant) et d'appropriation (par les apprenants) des savoirs et savoirs faire de cette discipline scolaire, (cf. les travaux pionniers de R. Mérand, J. Marsenach et C. Amade-Escot ainsi que P Goirand, R Delhemmes, M Loquet, etc…).

Cela aboutira à décrire et expliciter les processus d'enseignement et d'apprentissage de pratiques d'activités physiques et sportives de références qui, pour l'institution Education Nationale, constituent les objets d'enseignement et donc les supports de l'Education Physique et Sportive à l'école.

Elle ne cherche pas à prescrire mais à comprendre, à expliquer et à orienter vers de nouvelles pratiques renforçant le savoir finalement appris.

Après avoir éclairé, tenté de comprendre et explicité les pratiques, un deuxième temps cherchera à transformer les pratiques et ainsi contribuer à la formation des enseignants.

Le modèle didactique est un système où la tri polarité Savoir-Enseignant-Apprenant tisse des interactions dans une relation ternaire qui prend forme dans un contexte donné.

La transposition didactique consistera alors à déterminer ce que l'on retiendra du savoir de référence (comme nous l'avons déjà vu ici le résultat d'une pratique sociale). Mais également d'arrêter une démarche d'enseignement. La transformation des objets de savoir en objet d'enseignement consistera à une étude descendante où le savoir à enseigner devient un savoir enseigné accompagnée d'une étude ascendante visant à analyser ce que font les enseignants dans leur classe.

Nous nous retrouverons alors avec deux types de transposition didactique : une externe, constituée des programmes élaborés par un groupe d'experts et une interne, qui concerne l'élaboration des contenus.

Cette transposition didactique va alors se formaliser dans des situations d'enseignement où les uns et les autres vont s'influencer et ce dans un dispositif installé au sein d'un cadre institutionnel précis. Ces actions conjointes nécessitent un contrat entre les élèves et l'enseignant.

Ce **contrat didactique**, explicite ou implicite, sous-entend un jeu coopératif où le jeu de l'enseignant définit le dispositif et les objectifs de savoir enseigné. Il va ensuite dévoluer le processus aux élèves qui cherchent les solutions et mettent en place des stratégies, des procédures pour répondre à la situation problème. Vient ensuite le temps de la régulation, l'influence, le guidage enseignant vers des stratégies gagnantes. Pour boucler ce contrat didactique, l'enseignant veillera à institutionnaliser le savoir appris sous forme de modalités gagnantes explicites. Les élèves se trouvent donc au cœur du contrat didactique, ils ont un rôle actif de recherche, de manipulation et de construction du savoir enseigné. C'est leur « jeu d'élève ».

2.2. Une étude en didactique clinique de l'EPS

Pour rappel, ma problématique de recherche vise à révéler, chez le sujet enseignant, la place que peut prendre l'inconscient dans la gestion d'une rupture de ce contrat didactique en Education Physique et Sportive.

Si la didactique s'attache à renseigner le chercheur sur ce qui s'enseigne et sur le comment on enseigne ; dans cette démarche de recherche, il s'agira précisément de s'attacher aux phénomènes inconscients du sujet étudié et peut-être par la même, faire émerger l'impossible à supporter de l'enseignant comme guide *a priori* et inconscient dans sa gestion du contrat didactique.

En 2001, Marie-France Carnus, dans sa soutenance de thèse nommée « Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisé» relève que quelquefois les enseignants observés transforment, à leur insu et en situation, les contenus enseignés.

Cette observation a fait écho aux travaux menés collectivement par une équipe de chercheurs sous la direction d'André Terrisse au sein de l'équipe d' « Analyse des Pratiques Enseignantes et de leurs Effets sur les Elèves ».

Cela va donner naissance à une orientation spécifique de recherche positionnée au croisement de la didactique de l'Education Physique et Sportive, et de la clinique d'orientation psychanalytique : la Didactique Clinique de l'Education Physique et Sportive. Cette genèse est explicitée dans un ouvrage collectif intitulé « Didactique clinique de l'Education Physique et Sportive. Quels enjeux de savoir ? », (Terrisse, Carnus, 2009).

Se questionner sur le sujet enseignant en didactique clinique posera cette recherche au croisement de la didactique et de la psychanalyse.

La recherche en didactique prend en considération tous les partenaires de la relation didactique. Ce sont des relations spécifiques qui s'établissent entre un enseignant, un apprenant et un savoir dans un environnement scolaire et dans un moment donné.

La recherche en psychanalyse considère un sujet comme divisé dans sa part de conscient et d'inconscient. Elle s'attache aux processus psychiques et intellectuels du sujet.

Le fait didactique observé et analysé par le chercheur répond à une double détermination. Il est produit par des contraintes externes, les éléments constitutifs de la situation didactique elle-même : la nature du savoir en jeu, le niveau des élèves, le cadre classe par exemple. Et il est également issu de contraintes internes spécifiques à un enseignant : son histoire familiale, son rapport personnel au savoir, sa formation,…

La didactique clinique vise elle aussi à rendre compte du processus par lequel un professeur transmet (ou pas) les connaissances qu'il souhaite que ses élèves s'approprient. Elle a pour ambition d'accéder aux « causes » des faits observés, sous la double détermination institutionnelle et personnelle.

Cela revient à évaluer ce qui se joue entre l'enseignant et l'élève. Ce travail se faisant ici du point de vue du sujet enseignant dans une situation d'apprentissage en Education Physique et Sportive.

Cette approche, propre à la didactique questionne les contenus enseignés au regard des conditions de transmission et d'appropriation. Les fondements de cette orientation scientifique sont représentés par la relation ternaire entre trois logiques distinctes :

- **la discipline d'enseignement** : il n'existe pas de savoir savant en Education Physique et Sportive, il se fonde sur des pratiques sociales et culturelles qualifiées de «pratiques sociales de référence» (Martinand, 1989). Ce savoir transposé nécessairement en contenu d'apprentissage, destiné à des élèves et jugé utile par l'institution.
- **le sujet enseignant** : il a des intentions d'enseignement et il prend des décisions sur les contenus enseignés. Il agit en interactions avec les élèves mais également le contexte d'enseignement : le cadre institutionnel, l'environnement propre à l'établissement.
- **le sujet apprenant** : avec ses intentions et ses décisions relatives au savoir enseigné qui constituent le savoir finalement appris.

Cette relation institutionnalisée dans le contexte de l'école élémentaire entre des élèves et un/une maître/maîtresse dans une situation d'apprentissage peut paraître figée.

Mais elle relève souvent d'une situation d'équilibre instable qui, à tout moment, peut tourner par exemple au monologue des enseignants ou faire face à une démotivation des apprenants. Cette relation peut basculer dans un camp comme dans l'autre, le savoir peut se retrouver autant dénaturé qu'inaccessible et la situation d'équilibre où l'enseigné s'approprie le savoir transmis par l'enseignant est parfois difficile à atteindre, « l'épreuve toujours incertaine qui se joue dans la classe », définie comme la contingence de l'enseignement et de l'apprentissage (Terrisse, 1998).

2.2.1. Une théorie du sujet enseignant en didactique clinique de l'EPS

En didactique clinique, il est donc indispensable de définir ce qui constitue un sujet enseignant. Les différents travaux ont dégagé ce qui pouvait identifier une recherche dans cette orientation.
En didactique clinique, une théorie du sujet prend tout son sens (Carnus, 2007), il est :

- **Singulier** : unique en tant que sujet. Une personne avec une histoire familiale, affective, sociale ; un individu qui prend des décisions, fait des choix et qui a des intentions d'enseignement.
- **Assujetti** : soumis à et soutenu par des institutions. Que ce soit le ministère de l'Education Nationale qui détermine les programmes, mais également le contexte plus particulier de l'établissement scolaire où l'enseignant exerce. Tout cela constituant un système de codéterminations fait de ressources et de contraintes.
- **Divisé** : entre son « je professionnel et social » et son « je personnel et intime ». Divisé d'abord entre conscient et inconscient. Il est partagé entre ses intentions et ses décisions, ses réalisations en classe et ce qu'il est capable d'en dire. Que dit-il sur ce qu'il fait et que fait-il vraiment ?

Il faudra donc s'interroger sur les déjà-là de l'enseignant (en l'occurrence du premier degré) ; quel est son déjà-là intentionnel : ses intentions didactiques ; comment se constitue son déjà-là conceptuel : sa conception des enseignements et quel est son déjà-là expérientiel : son expérience de praticien ?

Il sera également déterminant de mettre en lumière son rapport personnel au savoir à enseigner.

Nous ne pouvons pas dégager l'enseignant de ce qui le constitue en tant que tel, il enseigne un savoir destiné à être appris par des élèves et dans ce processus il engage son individualité.

2.2.2. La transposition didactique revisitée en didactique clinique de l'EPS

En didactique clinique, le concept de transposition didactique, « transformation du savoir savant en savoir enseigné » (Chevallard, 1985), est revisité. L'élément dynamique de la transformation du savoir à enseigner en savoir effectivement enseigné est également centré sur le sujet enseignant, où les recherches menées doivent amener les sujets enseignants à évaluer, après parfois une prise de conscience, les écarts entre savoirs à enseigner et savoir enseigné, (Marie-France Carnus, 2009, pages 67)[1].

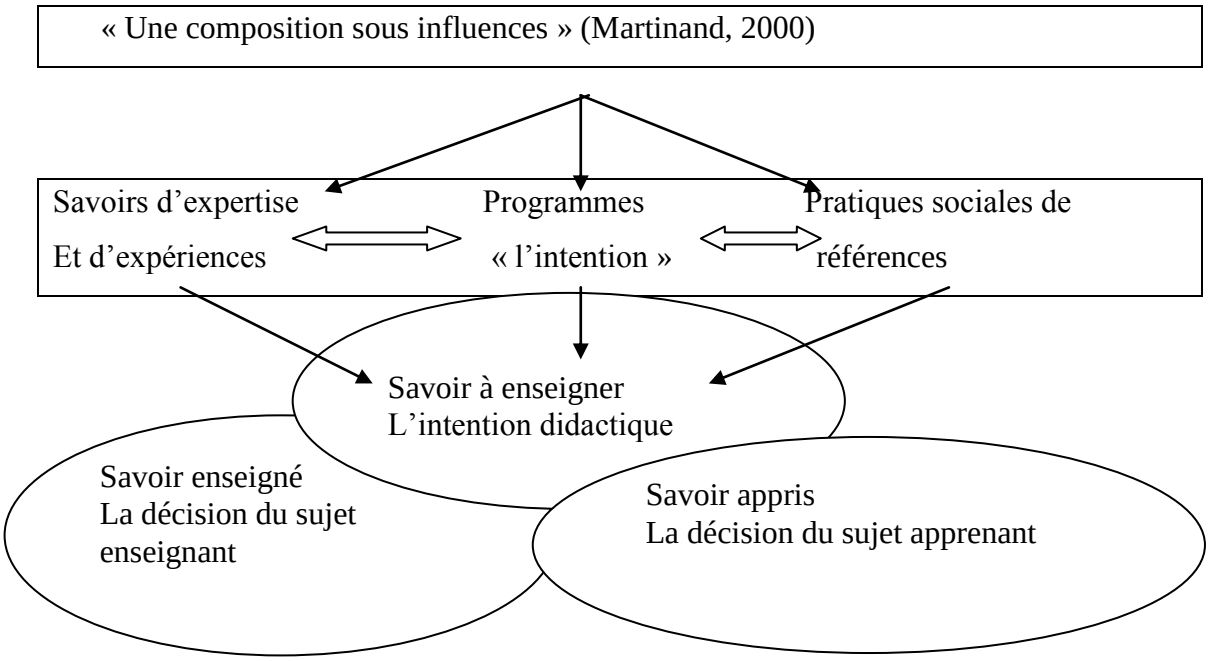

Figure 2 : Schématisation de la transposition didactique en didactique clinique (M.F. Carnus, 2009, page 68)[1]

1-Chapitre 4 : La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etude de cas en EPS. « Didactique clinique de l'Education Physique et Sportive. Quels enjeux de savoir ? », André Terrisse et Marie-France Carnus

2.2.3. Des outils conceptuels et notionnels en didactique clinique de l'EPS

Toutes les recherches menées en didactique clinique de l'Education Physique et Sportive utilisent des outils d'analyse propres à ce courant et centrés sur le sujet observé. Elles s'appuient entre autres sur les outils suivants :

- **Un déjà-là décisionnel constitué de trois pôles :**
  - le déjà-là intentionnel : l'enseignant et son intention didactique qui rend compte du savoir à enseigner,
  - le déjà-là conceptuel : la conception que se fait l'enseignant de l'activité physique, sportive ou artistique qu'il va enseigner et celle qu'il se fait (ou qu'il s'est faite) de sa transmission,
  - le déjà-là expérientiel : le vécu personnel et particulier de l'enseignant relatif à la discipline enseignée. Expérience qui laisse des traces profondes qui structurent les conceptions de cet enseignement.

- **le sujet supposé savoir** et sa place occupée au regard de l'élève : c'est-à-dire la position dans laquelle on place l'enseignement. C'est la supposition du savoir attribuée à l'enseignant ; il est censé connaître ce qu'il enseigne et il donne à voir aux élèves qu'il est supposé savoir. La didactique clinique s'efforcera d'analyser la place et la fonction que l'enseignant occupe au regard du savoir qu'il a à transmettre.

- **l'impossible à supporter** : issu de la psychanalyse, où Freud parle du moment où l'enseignant est confronté à un impossible. Cela consiste également à évaluer les manquements au savoir ; qu'est ce qui explique et peut être justifie, en situation d'apprentissage, le manquement au transfert de savoir, de l'enseignant vers l'apprenant (le savoir transmis) ; pourquoi ne s'est-il pas effectué ? La contingence de l'enseignement comme l'imprévisibilité du résultat, rencontrée dans une situation d'apprentissage ; c'est le sel et le piment qui épicent toutes les situations d'interactions humaines. C'est enfin et par conséquent, l'élaboration par l'enseignant d'un « savoir y faire » très personnel en réponse à cet

impossible, où le sujet est prêt à faire des compromis (modification des contenus pour préserver une relation avec ses élèves, par exemple).

3. OPTIONS METHODOLOGIQUES :

3.1. Une étude de cas

Cette étude de cas ayant pour objet d'évoquer, entre autres, comment l'intentionnalité de l'enseignant est tributaire de son rapport personnel avec l'activité enseignée et de la conception de son enseignement, elle doit alors souligner les rapports singuliers de cet enseignant avec l'activité mais également faire émerger ce qui se joue quand le contrat didactique entre lui et ses élèves est rompu.

Cette approche clinique s'effectuant sur le sujet enseignant, elle va, de fait et par essence, s'effectuer au cas par cas. Elle vise à identifier de manière plus précise les filtres subjectifs qui, chez l'enseignant du premier degré observé, vont agir sur sa décision et ses choix didactiques.

Afin de mener cette réflexion et éclairer ce questionnement de recherche, j'ai fait le choix, comme sujet à observer, d'un/e enseignant/e de premier degré, qui du point de vue de l'expertise et de l'expérience pour une Activité Physique Sportive et Artistique choisie ne présente pas de particularité marquante (ni trop expert ni trop expérimenté) ; et ce, dans un environnement institutionnel standard et traditionnel. Ce choix permettant d'ainsi poser l'hypothèse suivante : les interventions de l'enseignant dans le processus de transmission et d'appropriation des savoirs enseignés peuvent être envisagées du point de vue de la singularité du sujet enseignant.

3.2. Les trois temps de la méthodologie didactique clinique

Cette recherche sera l'objet d'une étude de cas en trois temps d'un enseignant du premier degré en situation d'enseignement d'une Activité Physique Sportive ou Artistique :

- le déjà-là : l'analyse et l'identification de ses déjà-là intentionnel, conceptuel et expérientiel qui structurent cet enseignement. C'est aussi extraire, dans les préparations de

l'enseignant, ses intentions en matière de savoirs à enseigner et l'organisation de cet enseignement. Au travers d'entretiens semi directifs, il s'agira de connaître l'histoire personnelle du sujet et son rapport au savoir enseigné. Cette démarche peut être rendue difficile par la complexité des rapports humains : la crainte du jugement, la pudeur à se raconter, le décalage entre vécu de terrain et recherche théorisant en sont des exemples.

- l'épreuve : l'observation de séances de classe et le recueil de données. Le principe de ce recueil repose sur des enregistrements filmés (trace sonore et visuelle) de ces séances. Dans le cas de cette étude, l'œil de la caméra sera centré sur le sujet enseignant. C'est aussi recueillir les dires de l'enseignant, capter ses déplacements et ses interactions avec ses élèves. Tous ces éléments saisis *in situ* seront l'objet d'un traitement *a posteriori* favorisant l'analyse, d'une synthèse.

- l'après-coup : bien qu'il soit indispensable de recueillir les réactions à chaud de l'enseignant. C'est-à-dire situer si son enseignement a atteint ou pas le/les objectifs fixés et lui permettre d'exprimer son ressenti personnel sur sa gestion pédagogique. Toutefois, cet entretien ne laisse que peu de place à la prise de recul. Il sera alors indispensable de compléter ces informations par une reconstruction à froid de cet enseignement. Cela permet d'utiliser l'analyse effectuée grâce aux captations de séances dans un questionnement destiné à l'enseignant qui lui-même pourra exprimer un autre point de vue que celui énoncé dans sa réaction immédiate. En effet, on peut envisager qu'après quelques semaines, des traces mnésiques subsisteront chez l'enseignant. On peut même avancer l'hypothèse que subsisteront dans sa mémoire les éléments significatifs ou pour le moins marquant des situations filmées. Il pourra même se voir en action, et peut-être, grâce à cette distance, pointer des comportements, des attitudes, des réactions dont il n'avait pas pleinement conscience.

Se posera pour finir, suite à l'analyse des données recueillies, la question de l'interprétation, « Dans les recherches cliniques…le chercheur est amené à produire du sens à ce qu'il observe », (André Terrisse, 2009, page 28)[1]. Cette interprétation doit s'appuyer sur des faits observés et identifiés comme ceux qui font que cela ne fonctionne pas au sens du respect du contrat didactique, avec comme prisme d'observation l'activité de l'enseignant.

1-Chapitre 1 : La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. « Didactique clinique de l'Education Physique et Sportive. Quels enjeux de savoir ? », André Terrisse et Marie-France Carnus

Cette interprétation nécessite le concours du sujet enseignant, qui mieux que lui-même peut exprimer ce qui se vit entre lui, le savoir enseigné et les élèves, mais c'est aussi la part subjective à assumer du coté du chercheur, lui aussi sujet. En didactique clinique, la singularité du sujet chercheur étant une partie intégrante du dispositif de recherche.

Afin de rendre cette interprétation en phase avec la démarche d'une étude en didactique clinique de l'Education Physique et Sportive, elle devra outiller son investigation et ses observations. Il s'agit alors de se demander ce que l'on veut voir, ce qui rend l'étude clinique possible.

3.3. Les outils de l'analyse des pratiques enseignantes

Les analyseurs de l'observation des pratiques en didactique clinique de l'Education Physique et Sportive que je vais utiliser dans cette étude sont ceux expérimentés par André Touboul[1] dans ses travaux présentés plus haut.

- la rupture du contrat didactique : où et quand, dans les interactions entre l'enseignant et ses élèves, se produisent ces ruptures nécessaires à la progression du savoir appris. Ces ruptures peuvent être le fait conscient ou pas des élèves, mais également la volonté consciente ou pas de l'enseignant. Ces ruptures résultent d'un même objectif, favoriser la transmission du savoir enseigné, si on se place du côté enseignant et/ou faciliter l'acquisition du savoir appris, si on se situe alors du côté élève. Prendre acte de la nature de ces ruptures et s'intéresser à leur gestion par l'enseignant, c'est se renseigner, entre autres, sur le niveau d'expertise de l'enseignant. On peut supposer qu'un expert aura plus d'aisance à trouver les remédiations didactiques nécessaires à la remise à la tache des élèves. Ces ruptures une fois analysées vont nous permettre de spécifier la nature du contrat didactique.

1-TOUBOUL, A. 2008. In « Le poids de l'expertise et de l'experience dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive Etude de cas contrastes en savate boxe française ». In Sciencelib. http://www.sciencelib.fr/Le-poids-de-l-expertise-et-de-l-experience.

- la dévolution : et plus précisément le rapport entre dévolution et institutionnalisation. Observer la répartition, dans une séance ou une séquence, entre les temps où la manipulation et la recherche de la réponse motrice adaptée sont déléguées aux élèves et la présence forte ou pas de phases où le savoir à apprendre est signifié par l'enseignant comme une réponse motrice donnée. Cette répartition va nous donner des indicateurs précieux sur le niveau d'expérience du sujet enseignant. Un enseignant débutant va souvent écourter les temps de recherche pour rapidement donner la réponse attendue,

- les ostensions : quand l'enseignant démontre par le geste, on parle d'ostension directe, où bien quand l'élève choisi par l'enseignant réalise le geste sous le regard de ses camarades, précisément l'ostension indirecte. Ces ostensions ne se résument pas à la seule démonstration visuelle, elle peut tout aussi bien prendre forme dans un guidage verbal par exemple. Leur repérage nous aidera à comprendre le rapport au savoir de l'enseignant. Un enseignant qui entretient un rapport de plaisir avec une activité physique sportive ou artistique spécifique aura certainement souvent recours à de l'ostension directe,

- la gestion de la contingence : c'est la présence d'événements remarquables imprévus et les décisions de l'enseignant/e face aux « contingences de la transmission des savoirs » (Brousseau, 1986) ; cet élément impose à l'enseignant de savoir « improviser », il doit s'adapter et faire face à une situation imprévue. L'individualité est ainsi questionnée, l'apparition et la gestion de ces éléments fortuits peut mettre en lumière des manifestations de l'inconscient du sujet observé comme ses actes manqués, une invasion émotionnelle peuvent en être des exemples,

- l'impossible à supporter : repérer les apparitions conscientes ou inconscientes des écarts entre le déclaré et le réalisé effectivement. Ce que le sujet enseignant ne peut s'empêcher de faire. Le sujet enseignant étant supposé savoir, comment va-t-il s'arranger et exercer avec ses propres manques à savoir ? Le fait-il consciemment où répond il de manière intentionnelle et réfléchie ?

En focalisant sur la didactique de l'Education Physique et Sportive d'un point de vue de la singularité du sujet enseignant, cela revient à établir un portrait didactique clinique du sujet observé, ce qui nécessite une indispensable relation de confiance avec l'enseignant choisi.

Il m'apparaît alors que les enregistrements devront être nombreux et les entretiens de qualité. Ils devront dépasser le simple questionnement de surface pour venir éveiller l'intime et permettre à l'enseignant de se livrer sans crainte du jugement, ce qui en soit pose déjà question de par mon statut d'apprenti chercheur.

3.4. Le protocole de recherche

Mi-mai : premier temps : entretien sur le déjà-là.

Il s'agira d'extraire d'un entretien formel l'histoire du sujet enseignant dans son rapport personnel au savoir enseigné. Ce qui constitue les fondements de la pratique de cet enseignant pour une Activité Physique Sportive et Artistique qu'il a choisie et destinée à une classe de cycle 3.

- Interroger sa conception globale de l'EPS autant que son parcours personnel et les raisons qui l'ont amené à ce métier.
- Entendre ses préférences pour tel sport et chercher le pourquoi.
- Comprendre ses valeurs personnelles qui sous-tendent son enseignement.
- Il sera également précieux d'écouter les épisodes qui l'ont marqué dans sa pratique, qu'il soit heureux ou pas.

Le cadre de cet entretien doit permettre au sujet de livrer une partie de lui-même à un étudiant. Il ne peut s'envisager que sur le mode d'une discussion visant la qualité des éléments évoqués et non pas sous la forme de questions réponses. Cet entretien doit être guidée vers des éléments identifiés clairement comme nécessaire à l'étude des déjà là de cet enseignant.

Pour rendre possible le traitement de la parole du sujet, l'échange sera enregistré. L'enregistrement devenant l'objet d'étude. Tracer, grâce aux réponses apportées, les contours de cet enseignant, dans ce qui le rend singulier.

Ce « profilage » en didactique clinique de l'EPS va en quelque sorte constituer le prisme par lequel nous observerons sa pratique en situation. Viendra alors le temps de filmer les séances et repérer des émergences de l'inconscient ainsi que le savoir enseigné et le rapport au savoir su sujet enseignant.

Fin mai et juin : deuxième temps : l'épreuve, les séances.

La captation vidéo d'une séquence centrée sur une Activité Physique Sportive et Artistique, soit l'équivalent de cinq à six séances.

Le dispositif doit permettre d'enregistrer les situations d'un point de vue excentré non impliqué directement dans la situation d'apprentissage.

Ce regard doit globaliser la vision du déroulement de la séance afin de rendre possible un traitement plus précis et plus fin tendant à révéler les ruptures dans le contrat didactique.

Donc le choix de l'emplacement de la caméra posée sur pied permettra des plans larges où le dispositif et la situation d'apprentissage apparaitront clairement dans leur ensemble. Il sera bon ensuite de cibler le tournage là où le contrat didactique est menacé. Pour ce faire, le repérage des indicateurs cités plus haut se fera à froid en gardant bien présent à l'esprit que les manifestations de l'inconscient peuvent être furtives et que de la qualité des captations dépend la qualité d'analyse.

Pour ne rien laisser en route, équiper l'enseignant d'un micro cravate doit permettre une étude précise du verbatim constitué et enregistré.

Ces enregistrements (audio et vidéo) seront étudiés, décortiqués, analysés une séance après l'autre et les interventions enseignantes seront classées sous la forme d'un tableau précisant le déroulé chronométré de la séance, le type d'interventions, les ostensions, les dévolutions, la régulation enseignante et le repérage des manifestations de l'inconscient dans ces différentes phases.

Un relevé précis des ruptures éventuelles du contrat didactique doit être impérativement consigné.

Le repérage dans les séances filmées doit faire apparaître des moments significatifs illustrant la place de l'inconscient dans la gestion du contrat didactique. Les

échanges à chaud avec les élèves et le sujet enseignant vont certainement amener une lecture différente de ces évènements.

Ces retours de pratique, peut-être partiels et partiaux, vont nous renseigner sur le vécu des élèves, leurs ressentis mais également sur la perception générale de cet enseignant.

Les réactions élèves, rapidement saisies après les séances, doivent répondre à un questionnement simple : qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Ces entretiens seront individuels et ciblés sur des élèves repérés comme « non apprenant ».

Les commentaires enseignant devront eux répondre à une autre question, orientée sur la transmission du savoir : quelles réponses sont mises en places pour permettre aux élèves de s'approprier le savoir transmis ?

Octobre novembre : troisième temps : l'après coup et les entretiens post épreuve.

Centré sur le sujet enseignant, cette étude devra être nourrie par des réactions à froid, où il s'agira quelques mois après le déroulement de la séquence de faire revenir l'enseignant sur ses souvenirs. Cet entretien s'élaborera en grande partie suite à l'analyse de l'épreuve mise en tension avec celle du déjà-là de l'enseignant.

Que reste t-il de ces situations filmées ? Il s'agira alors de « travailler » les traces mnésiques des expériences.

Est-ce que la perception à tête reposée, loin des contingences et dépouillée de l'immédiateté, correspond aux premières réactions « à chaud » ?

De quelle nature sont les faits marquants de ces séances ?

Dans cette phase, si le sujet enseignant visionne les moments marquant, il pourra confronter sa perception mentale et la réalité des faits, ses explications et appréciations devenant alors autant d'éléments utiles à l'analyse en didactique clinique de l'Education Physique et Sportive.

Ces données de terrain traitées séparément, classées et consignées, vont alors être rapprochées, croisées. La recherche de liens entre la clinique du sujet enseignant, ses intentions didactiques, sa gestion du contrat didactique et les manifestations de son inconscient pourront être envisagés et traités non pas pour trouver des explications mais des repères sur la pratique de ce sujet.

Ces quelques éléments de compréhension des pratiques enseignantes en Education Physique et Sportive pouvant être utiles à ceux qui essayent de remettre en question positivement leurs pratiques et leurs conceptions de l'enseignement.

4/ RESULTATS :

4.1. Mise en œuvre

Professeur des écoles dans une classe de CM1, Philippe sera le sujet observé. Un premier contact valide le principe d'une observation de pratiques enseignantes en EPS en cycle 3 ; au cours d'un second entretien Philippe accepte le protocole de recherche, nous fixons la date de l'entretien ante ainsi que le cycle d'APSA qui servira de support aux observations vidéo. La nouvelle directrice donne son accord, une demande est adressée à l'IA par le biais de l'IUFM. IL est demandé leur accord aux parents des élèves concernés par la captation vidéo.

L'entretien ante se déroule trois mois avant les observations vidéo. Une séquence de quatre séances sera filmée. Un retour, sur quelques éléments de la recherche, sera proposé, à Philippe, dans un délai raisonnable.

4.1.1. Cadre :

Une école primaire rurale dans un chef lieu de canton. La maternelle et l'élémentaire sont séparés dans deux bâtiments distincts. Les locaux sont anciens et en bon état, l'école dispose d'un préau, de deux cours, d'une salle informatique équipée, d'une salle d'étude et de 6 classes. A la rentrée 2012 l'effectif du primaire est de 143 élèves, répartis en 28 CP, 25 CE1, 39 CE2, 24 CM1, 27 CM2.

L'école a accès aux infrastructures sportives de la commune, stades, piscine, gymnase. Les classes peuvent facilement s'y rendre sans nécessairement avoir recours au bus.

4.1.2. Limites :

La programmation de Philippe et le calendrier universitaire nous amène à mener les observations en novembre sur une séquence de hand-ball au gymnase. Le créneau gymnase est partagé avec la moitié des CE2. Philippe et sa collègue de CE2 sont aidés (bénévolement) par une éducatrice sportive responsable des installations sportives de la commune. Les élèves sont répartis en groupes classes, homogènes en nombre et mixtes. Ils tourneront sur les trois ateliers proposés par l'équipe enseignante : technique de balle (dribble, passe, tir), jeu collectif (passe et déplacement, espace et relations), opposition. Une rencontre inter écoles est prévue en conclusion des quatre séances de pratique.

Je fais donc le choix de ne filmer que les interventions de Philippe dans son atelier. Philippe s'occupe de l'atelier technique de balle. Une élève n'étant pas autorisée par sa famille à paraître sur les images, plus l'annulation d'une séance font que je ne filmerai que 2 séances.

4.1.3. Synthèse :

Le rapport qu'entretient Philippe avec l'APSA support est particulier. C'est une activité qu'il apprécie et qu'il nomme lui-même hand-ball. Il a délibérément choisi d'avoir la responsabilité de l'atelier technique et la perspective de la rencontre inter

écoles est une réelle source de motivation pour lui et sa classe. Cette situation impacte la relation didactique et les objectifs d'apprentissage. Bien que n'ayant pas toujours à faire avec sa classe de CM1, Philippe propose des contenus visant un objectif précis : être le plus efficace possible lors de la rencontre finale.

Le fait de ne filmer que deux séances pèsera sur la qualité des résultats ; si certains éléments de la captation vidéo peuvent paraître intéressants du point de vue du chercheur, il me sera difficile ou quasi impossible de les valider par le biais d'observations supplémentaires.

4.2. Recueil :

Comme il a été vu dans la présentation de la recherche, ce recueil d'informations auprès de Philippe doit permettre de dresser la « clinique » de cet enseignant. Ce portrait doit nous renseigner sur les grands traits de son histoire personnelle ainsi que ses conceptions de l'enseignement mais également sur son rapport « intime » à l'EPS et plus précisément sur les APSA enseignées à l'école primaire.

4.2.1. Entretien ante

L'entretien est enregistré quelques jours après le dernier jour d'école, dans la classe de l'enseignant. Assis en face à face, au début de l'après midi, après que Philippe ai passé la matinée à ranger sa classe. L'accueil est chaleureux et ce, même si le vouvoiement est installé depuis notre première rencontre.

La discussion dure plus d'une heure, elle est enregistrée sur un dictaphone numérique. Cet enregistrement devant faciliter le traitement de la parole de Philippe et ainsi extraire les moments éclairant la recherche.

Pour optimiser ce traitement, une grille sert de filtre de lecture. Il s'agit de repérer les « déjà là » dans les réponses de Philippe et de les classer dans les rubriques suivantes :

- déjà-là conceptuel, la conception que Philippe se fait de l'activité physique, qu'il va enseigner et celle qu'il se fait (ou qu'il s'est faite) de sa transmission.
- déjà-là intentionnel, Philippe et son intention didactique. Ce qui rend compte du savoir à enseigner.
- déjà-là expérientiel, le vécu personnel et particulier de Philippe relatif à la discipline enseignée.

Cet entretien doit également renseigner le chercheur sur le « sujet supposé savoir », c'est-à-dire tenter de définir quelle est la place qu'occupe Philippe aux yeux de ses élèves. Afin de ne pas passer à côté de ces informations précieuses, un travail de relecture couplé à plusieurs écoutes est indispensable et nécessaire.

4.2.2. Limites :

Bien qu'amical et participatif, l'engagement de Philippe n'est pas total. Il ne connaît pas, au jour de cet entretien, mes objectifs de recherche. Il sait que cela porte sur les pratiques enseignantes en EPS mais ne se doute pas que cette étude porte sur des aspects personnels et intimes du sujet cible du chercheur.

Cette relative absence de transparence est nécessaire car une présentation trop détaillée pourrait influer sur les réponses de Philippe. Mais si l'on veut sortir dune discussion « normalisée » où les réponses sont prévisibles, la confiance entre les deux parties doit être totale ; un seul entretien ne suffit pas à installer en profondeur ce

rapport de confiance. Je ne connaissais pas Philipe avant et je dirige cet entretien sans à-priori trop prégnant, ceci étant dit, je perçois que Philippe s'interroge sur la finalité de certaines questions plus personnelles que professionnelles, au sens de questions explicites sur l'enseignement de l'EPS. Une certaine gêne, voire pudeur ou timidité, freine les réponses spontanées de Philippe ; il hésite, réfléchit, se reprend et formule sa réponse après. Au bout du compte, il me parle de lui assez facilement mais dans une forme de distanciation avec lui-même.
Cet entretien questionne également ma posture de chercheur et m'alerte sur ma subjectivité. L'impression un peu diffuse d'avoir déjà identifié ce qui du point de vue de l'impossible à supporter pourrait nourrir ma recherche.

4.2.3. Synthèse :

Cette première phase de terrain est riche. J'ai enregistré plus d'une heure d'entretien et après vérification, je constate que j'ai abordé tous les sujets et toutes les questions que je souhaitais poser.

Après un temps de « décantation », je traite cet entretien grâce à ma grille sur les déjà-là et j'extraits les passages significatifs pour cette recherche. Il en résulte les constats suivants :

-Déjà là conceptuel : Philippe estime que le Professeur des écoles est un personnage marquant dans la vie d'un enfant, de plus il associe l'école primaire à de très bons souvenirs personnels. Il se considère comme un enseignant et pas comme un éducateur et à ce titre souhaiterait que la fonction de professeur des écoles soit « réservée » à des personnes ayant la vocation et ayant suivi une formation. Il accorde beaucoup d'importance à la relation qu'il a avec ses élèves, relation qui doit créer de l'envie d'apprendre chez les élèves. Pour Philippe, la motivation est essentielle chez les élèves et conditionne leur rapport aux savoirs enseignés. Il déclare être plus attaché à leurs progrès qu'aux performances pures. Il déclare ne pas avoir de jugements de valeurs sur les élèves mais effectuer une évaluation de leur travail (au sens de résultat). Le sport à l'école étant de ce point de vue très illustrant de sa conception. Pour finir, il rêve d'effectifs moins chargés et une partie administrative moins lourde.

-Déjà là intentionnel : Philippe ne se voit pas ailleurs qu'en cycle trois et tente de ne pas « tomber » dans une routine d'enseignants après vingt cinq années comme professeur en CM1 ou CM2. Il cherche fortement à donner envie et souhaite que ses élèves sortent de sa classe en maîtrisant ce qu'ils ont appris au lieu de chercher absolument à boucler le programme institutionnel. L'aspect du sens des apprentissages est fondamental chez Philippe, que les élèves travaillent pour eux dans une perspective de formation et d'insertion sociale. Il valorise les efforts et les progrès et donnent explicitement les objectifs d'apprentissage. Bien qu'ayant pleinement conscience d'avoir des appétences particulières pour certaines disciplines il dit ne pas hiérarchiser son enseignement selon des gouts personnels. Pourtant il a imposé à sa collègue (qui est tout à fait d'accord) le fonctionnement de la séquence handball et a délibérément choisi les ateliers de son intervention. Il a également insisté auprès de ses élèves sur la conclusion de la séquence : la rencontre.

-Déjà là expérientiel : Philippe a de l'expérience, il se considère, avec humilité, comme ayant acquis une certaine expertise dans son métier, tout du moins en ce qui concerne le cycle trois. Il pense avoir reçu une solide formation et avoir eu très tôt

l'envie de cette profession. Il n'est pas marqué par des expériences particulières, qu'elles soient positives ou pas mais a beaucoup de bons souvenirs de certains élèves. Il a l'impression d'avoir su générer des ambiances de classe positives où le relationnel était de bonne qualité et se pense apprécier de ses élèves. Il déclare également remettre en question son enseignement de façon quasi permanente et dit qu'il est souvent profitable de confronter sa pratique à un œil extérieur. La nouveauté annuelle des effectifs le remotive. Selon Philippe, le métier change avec la place toujours plus importante que prend l'aspect administratif ; il considère que les théories sur l'apprentissage devraient se confronter plus souvent aux réalités du terrain.

Le « sujet supposé savoir » se matérialise également. Philippe considère que la fonction procure un certain prestige aux yeux des élèves. Il sait que sa fonction pèse dans la perception qu'ont les enfants ; au détour d'une discussion annexe sans réel liens avec cette recherche, il me dit servir de référence et déclare que le Professeur des Ecoles est un modèle pour les enfants.

Son rapport à l'APSA enseigné est riche, il dit préférer les sports collectifs qu'il a lui-même pratiqué dans sa jeunesse (le football). Ensuite après des années de tennis en compétition amateur, il est devenu aujourd'hui un joueur de bowling reconnu dans son club. Philippe évolue au troisième niveau national dans sa catégorie. Philippe aime le sport, il possède une solide culture sportive et pratique encore en compétition. Le sport lui paraît être une source de développement personnel voire même un facteur de réussite sociale. Philippe dit que le sport peut révéler des compétences chez certains élèves en difficultés ailleurs. A l'école, grâce au travail collaboratif avec les autres Professeurs des Ecoles, il choisit le plus souvent les APSA ou à minima les ateliers qu'il va encadrer.

Je décide également de noter mes impressions et mes aprioris pour plus tard les confronter à mon analyse du corpus de recherche. Il me paraît que Philippe est un enseignant qui donne beaucoup d'importance à la relation avec ses élèves. Il épouse une ligne de conduite à laquelle il paraît très attaché. C'est-à-dire qu'il se doit d'évaluer les progrès, le travail et les efforts fournis. Il se rapproche d'un modèle d'apprentissage plutôt transmissif où l'enseignant est celui qui sait. Il est là pour transmettre du savoir à des élèves apprenant.
De plus et même s'il ne me l'a pas dit, je pense qu'il souhaite se faire aimer des élèves. Condition par laquelle, Philippe pourra mieux les associer au travail scolaire. Il situe son rôle dans une projection de développement personnel où une bonne estime de soi est une condition indispensable à un apprentissage réussi.
Son impossible à supporter est peut être niché dans cette intuition, Philippe détesterait ne pas être en relation affective avec ses élèves……Subjectivité du chercheur à l'épreuve des résultats.

4.3. Vidéo :

En conséquence de l'annulation d'une des séances et vu l'impossibilité de filmer une élève, je n'ai pu donc capter que deux séances.
Après un repérage, je choisis de placer ma caméra dans la tribune du gymnase et ainsi avoir dans le cadre l'ensemble de l'atelier dirigé par Philippe. J'équipe Philippe d'un dictaphone pour tenter de recueillir au mieux ses interventions orales car l'ambiance sonore générale dans le gymnase rend difficile l'enregistrement des paroles de Philippe.

Je fais aussi la demande auprès de Philippe de pouvoir questionner à la fin de chaque séance, un ou deux élèves sur leurs impressions à chaud. Il accepte cette proposition. L'objectif est de recueillir des témoignages d'élèves sur leur perception globale de la séance, autant en termes de contenus : qu'avez-vous appris aujourd'hui en EPS ?, qu'en termes de ressenti : que pensez-vous de ces ateliers ? Ces témoignages pourront alors faire écho aux intentions d'enseignement de Philippe et peut-être aussi m'informer sur la compréhension et la restitution des élèves de ce qu'ils ont vécu en EPS.

4.3.1. Grille d'observation

Pour ne pas me disperser dans l'observation, je décide de suivre la séance en direct muni d'une grille d'observables construite lors d'une phase de préparation.
Cette grille me permet de noter avec précision à quel moment je remarque des évènements du point de vue de la rupture du contrat didactique. Je choisis également de relever le type d'intervention de Philippe : les ostensions directes ou indirectes. A l'aide d'abréviation je repère les phases de dévolution du savoir et les activités des élèves. Et enfin sur cette grille apparaîtront si nécessaire des éléments contingents à la situation didactique pouvant perturber le déroulement de celle-ci.

4.3.2. Limites

La présence de la caméra ne perturbe pas les élèves (qui l'oublient très vite) mais elle m'oblige à une présence de surveillance du tournage décentrée de l'action. Je m'astreins à une observation de la séance en direct avec un œil sur l'écran de contrôle, de fait je suis à la fois spectateur et observateur…
Le son est un problème, sur la vidéo, les interventions de Philippe sont presque inaudibles et la solution du dictaphone est une fausse bonne idée, Philippe l'ayant placé dans sa poche, je ne perçois que difficilement sa voix au milieu d'un brouhaha mêlé de bruits de frottements et de paroles lointaines ! !

Deux séances filmées, cela me paraît trop peu pour trouver des récurrences dans l'action didactique de Philippe. Il sera dés lors impossible de tirer des conclusions de ce travail mais intéressant d'ouvrir des pistes de recherche à explorer sur la place de l'inconscient chez l'enseignant dans la gestion du contrat didactique.

Le recueil des témoignages d'élèves est un peu trop formel, je fais venir deux élèves dans les tribunes, isolés du reste de la classe et leur pose mes deux questions. Ils sont un peu intimidés et j'ai la très nette impression qu'ils me répondent ce qu'ils pensent que je souhaite entendre. Mon choix d'élèves s'est porté sur quatre élèves différents repérés lors des séances filmées avec comme constante un élève plutôt en réussite et un autre soit en difficulté « technique », soit en « difficulté » comportementale (distrait, bavard, perturbateur,…).

4.3.3. Synthèse

A la fin de mes captations vidéo, j'ai prés de deux heures enregistrées avec une très bonne qualité d'images et un son difficilement exploitable.

J'ai filmé une vingtaine d'élèves dans des situations de tirs et de dribbles (une séance chacune). Les élèves sont ceux de Philippe. Les longs plans séquences me permettent un visionnage d'ensemble de bonne qualité, l'ensemble des ateliers de Philippe sont sur l'image :

-Les ateliers sont structurés et très explicites. Trois ateliers thématiques qui s'enchainent.

-Le fonctionnement est rodé, les rotations sont fluides.

-Philippe pose sa voix et ne crie jamais. Les élèves sont concernés et attentifs.

-Aucun événement extérieur n'est venu troubler le déroulement de l'activité.

-L'intervention de Philippe dure environ une heure et vingt minutes avec un changement de groupes au bout de quarante minutes.

Plusieurs constats s'imposent à moi, les situations encadrées par Philippe sont très axées sur la technique et se font toujours sans aucune opposition. Les ateliers sont tous construits pareils : une démonstration par Philippe ; un entraînement à la technique ; des variables didactiques apparaissent : vitesse, parcours contraint ou distance augmentée.

La grille d'observables est complémentaire de mon impression d'ensemble et facilite le traitement des données filmées.

Les éléments que me donnent directement la grille me permettent déjà de quantifier les temps de pratique au regard des temps d'explication (consignes, régulations, remédiations, interventions, ostensions directes). Les élèves pratiquent avec Philippe environ vingt minutes soit la moitié des quarante minutes que dure la séance.

Philippe regroupe souvent les élèves, entre sept et neuf fois, pour passer les consignes, démontrer et corriger collectivement. Il régule par la parole, stoppe parfois des élèves pour réexpliquer. Il donne souvent des critères de réussite côté élèves et fait beaucoup d'ostensions directes. Je ne l'ai jamais vu avoir recours à un élève pour démontrer ou expliquer.

Je ne note pas de remédiations claires pour de la différenciation et les situations sont identiques pour tous les élèves.

Enfin, je n'ai pas non plus relevé de phase de dévolution dans la construction ou la recherche du savoir enseigné. Philippe dit ce qu'il attend et donne les solutions pour y parvenir.

Philippe n'hésite pas à participer comme joueur (montée de balle à deux, gardien de but). Ce qui démontre, je pense, son envie de jouer et son plaisir à pratiquer.

Au cours de la deuxième séance filmée, je repère une phase qui me paraît pertinente et intéressante, lors d'un atelier de tir. Voilà la situation, deux élèves partent du milieu de terrain et progressent vers la zone de but par une montée de balle avec des passes. Une fois arrivés prés de la ligne, marquant la zone, ils concluent par un tir. L'objectif explicite est de marquer un but. Philippe donne les critères de réalisation : « en tirant dans un coin, loin du goal, le tir n'est pas forcément puissant, nous travaillons la précision ». L'objectif implicite est de mon point de vue le suivant : -au handball quand on se retrouve dans une situation de contre attaque, nous devons effectuer une montée de balle rapide en passes, cette progression vers le but adverse est terminée par un tir au but.

Après deux rotations (par groupe de deux élèves soit environ deux minutes), un glissement dans la situation s'effectue, les élèves se retrouvent sur deux rangées, ils sont

face à face et occupent quasiment la demi longueur de terrain entre la ligne médiane et la ligne de zone.
Ils se font des passes n'importe comment, par-dessous, à deux mains, certains font rouler le ballon, d'autres le font rebondir. Ils avancent en pas chassés en marchant, ça bouchonne. Arrivés près de la zone, ils déclenchent un tir souvent à la technique incertaine et le gardien de but finit l'atelier sans avoir pris de but, il le dit si fort que tout le monde le félicite, Philippe également.

La situation est installée, les élèves sont déjà passés deux fois, le glissement commence. Au fond de l'image, on aperçoit les élèves qui se positionnent face à face…

Ici, le détournement de l'activité est manifeste, le dispositif n'est plus respecté, les échanges de balle sont statiques et anarchiques, elle sert de prétexte à un tir au but…

Au regard de la transmission du savoir, cette situation questionne sur le contrat didactique et le respect de ce dernier…

Philippe participe pleinement à cet atelier et n'intervient à aucun moment.

Alors que la rupture du contrat est patente, il joue, régule le tir de sa partenaire mais laisse la situation déraper ! ! !

Philippe peut être considéré comme un spécialiste, attaché à la technique et à l'efficacité motrice.
Il projette cet apprentissage vers une rencontre à enjeu et cette situation ne l'interpelle pas.
Cette question me parait d'autant plus pertinent que dans l'atelier de tirs statiques, Philippe montre une implication totale, il se place dans les buts et accompagne par de nombreuses consignes les élèves dans l'efficacité de leurs tentatives. Ce qui traduit, je crois, une implication importante de sa part.

Je resserre l'étau de l'analyse en «contextualisant» cet évènement. Nous sommes au deuxième atelier, avec le premier groupe, donc au début de la séance, on ne peut pas évoquer la saturation ou la fatigue de Philippe. Nous trouvons dans ce groupe uniquement des élèves de sa classe, au mois de novembre la relation avec les élèves est fortement construite, Philippe est à l'aise avec ce groupe et il les connaît tous et toutes. Le demi-terrain est à eux, ce qui ne crée pas une trop grande contrainte d'espace.
En apparence, aucune raison logique ou pragmatique n'explique cet état de fait.
Philippe est satisfait de cet atelier, il ne revient pas dessus et après une dizaine de minutes il propose l'atelier suivant.

Alors ne serait ce pas là un indicateur fort de la présence de raisons cachées ?
Sur les images, la rupture du contrat didactique est claire et consommée mais aucun élément rationnel ne justifie l'absence de réactions de Philippe. Lui, qui connaît bien la montée de balle en contre attaque conclue par un tir en suspension dans le petit filet (situation classique du handball) ne semble pas relever cette rupture du contrat didactique. Impossible à supporter, je te tiens… Peut être ? ?

Effectivement, peut-être que des éléments de réponse sont dans cet acte inconscient dicté par cet impossible à supporter propre à Philippe. Une nouvelle question apparait : Philippe a-t-il laissé glisser consciemment cette situation ? Ne s'est-il réellement rendu compte de rien ?
A ce moment précis de la recherche, je ne privilégie aucune de ces deux explications et je décide de garder ce questionnement pour m'en servir lors de l'entretien post-épreuve que j'aurais avec Philippe.

Enfin, je questionne quelques élèves, dés la fin de cette séance, à chaud. En situation, j'ai le sentiment qu'ils me disent tous les quatre à peu près la même chose. Cette réflexion est corroborée par un retour distancié sur leurs réponses. A quelques mots prêts ils emploient quasiment les mêmes phrases que l'on pourrait résumer par : « On a fait du handball avec des tirs et des dribbles. C'était bien et on a perdu/gagné. J'ai marqué « x » buts. ».
Ils sont totalement dans leur métier d'élèves et se comportent comme s'ils avaient été prévenus de ce qu'il était bon de dire. J'en déduis avec précautions, que ces élèves interrogés ont intégré le fonctionnement de Philippe, ils se sont adaptés et ainsi ils se sont approprié les situations comme autant d'exercices de hand-ball. Mon cadre de recherche ne m'entraînera pas plus loin dans cette investigation.

4.4. Retour :

4.4.1. Entretien post

Où il s'agit de recueillir les commentaires de Philippe, au regard des écarts entre sa pratique déclarée et ce qui a été effectivement réalisé sur le terrain de l'épreuve.

Le visionnage des captations vidéo et l'analyse de l'entretien ante m'ont informé sur le type d'enseignement mis en œuvre par Philippe dans le cadre de cet APSA. De plus il me semble avoir saisi lors de l'épreuve une rupture plutôt nette du contrat didactique.

Je souhaite alors revenir avec Philippe sur cet évènement, pour lui demander explicitement sa perception de la situation. Je pense que son analyse et son point de vue vont amener des éclaircissements sur les éléments qu'il met en avant. Je suis également curieux de connaitre sa perception de cet évènement remarquable pour le chercheur.

De plus j'espère obtenir des éléments de réponse sur sa gestion de cette rupture du contrat didactique. A-t-elle été consciente ? Et pourquoi cette réponse enseignante. Mais peut-être qu'il ne s'est pas vraiment rendu compte de la rupture du contrat didactique et a laissé continuer les élèves pour des raisons enfouies dans son inconscient d'enseignent.

Il sera également nécessaire de mesurer avec lui les écarts entre sa pratique déclarée et la réalité des séances.

4.4.2. Limites

Le risque de ce questionnement plus fermé est de placer Philippe dans une posture qui l'amènerai à tenter de justifier ses choix tant sur le plan didactique que pédagogique. L'idée n'est pas de l'interpeller sur ces choix effectués lors de la conception des séances mais au contraire de pointer l'intervention discrète mais prégnante de son inconscient dans la gestion du contrat didactique.

Je choisis d'effectuer un raide montage vidéo où n'apparaissent que les évènements questionnant son intervention.

4.4.3. Synthèse

Philippe visionne le montage vidéo de 15 minutes que je lui propose. Je lui explique les raisons de mes choix : montrer les situations qui questionnent sur son intervention enseignante.

Dans un premier temps, nous voyons Philippe donner des consignes de réalisation lors de l'atelier dribble. Ils expliquent la position de la main, la hauteur du rebond et démontrent par le geste ce qu'il attend des élèves. Je le questionne sur cette ostension directe, il justifie son intervention par un souci d'efficacité et un manque de temps. Il ne s'appuie pas sur une démonstration d'un de ses élèves pour ne pas susciter de comparaison et d'esprit de rivalité dans sa classe. Il déclare ne pas vouloir stigmatiser ni dans la réussite ni dans l'échec.

Ensuite, je m'arrête avec lui sur son rôle dans l'atelier tir au but. Il est très clair et déclare que s'il se place dans les buts c'est pour avoir le contrôle de son groupe tout

en observant les individus. Ainsi, il peut alors commenter, réguler et étayer les réponses motrices des élèves.

Enfin, nous arrivons au moment important pour mes hypothèses de recherche. Tout d'abord Philippe ne relève pas de dysfonctionnement dans l'atelier. Il relève cependant que la qualité des passes et des tirs n'est pas en adéquation avec ce qu'il a travaillé dans les autres ateliers. Je lui propose alors de s'arrêter sur le glissement constaté et le non respect des consignes de départ. Il remarque rapidement que le dispositif pose problème. Selon lui, si les élèves se retrouvent face à face, en occupant quasiment tout l'espace de pratique, c'est du à l'attente trop importante entre deux progression vers le but. Il explique de façon responsable et pertinente que le dispositif choisi ne permet pas aux élèves de respecter les consignes.
Je lui demande s'il avait remarqué ce « problème » en situation, il me répond que non car sa participation à l'exercice demandé ne lui a pas donné les moyens d'une observation distanciée. Mais il insiste pour me faire constater que tous les élèves ont participé et que même ils ont tiré au moins trois fois chacun.

Je l'amène à se questionner sur les raisons éventuelles qui pourraient expliquer pourquoi il n'est pas intervenu pour recentrer la pratique vers les objectifs de départ. Philippe trouve des explications d'ordre matérielles : l'espace réduit, son positionnement au cœur de l'atelier, la difficulté de se faire entendre, et me renvoie à une question : que vaut-il mieux faire : tout interrompre pour recadrer et perdre du temps de pratique, ou au contraire laisser les élèves pratiquer quitte à trahir ses objectifs de départ. Il ne rebondit pas sur son absence d'intervention et sur le fait qu'il n'est pas constaté cette rupture dans le contrat didactique. Je tente d'enfoncer le clou en lui demandant si dans le cas exposé on peut parler d'arrangement avec soi-même au détriment du savoir à transmettre, il me répond laconiquement que ça fait partie du métier et que le plus important c'est l'adhésion des élèves à ce qui leur est proposé.

Je lui demande en conclusion si pour lui et après plusieurs semaines de mise à distance de cet atelier, cette séance a été conforme à ses attentes et ses intentions de départ. Sa réponse est, je le crois, très éclairante : « Tous les élèves ont pratiqué, ils ont touché aux bases de ce sport et n'ont pas eu de rejet de l'activité. Je crois que nous n'avons pas été ridicules lors du match contre l'école voisine puisque nous l'avons emporté. »

5. ANALYSE :

Cette partie fait donc suite aux résultats recueillis lors de la phase précédente : entretien-ante enregistré, situations in-situ filmées et entretien-post enregistré, nous pouvons y ajouter les témoignages d'élèves. Il ne s'agit encore une fois de juger ses choix mais de les comprendre et de les analyser pour comprendre comment et quels savoirs sont enseignés.

5.1. Croisement des données

Il s'agit dans le cas de cette recherche, d'effectuer un travail de mise en résonnance des données issues du recueil d'informations. C'est en quelque sorte passer au tamis de l'analyse en didactique clinique les éléments importants relevés et mis en lumière lors du traitement des résultats.

La confrontation des différents résultats laisse apparaître ce que nous pourrions considérer comme une contradiction entre son déjà-là conceptuel (enseignant et pas éducateur) et son déjà-là intentionnel (permettre la réussite et renforcer l'estime de soi). Ce constat est renforcé par l'aspect expérientiel axé sur le relationnel avec les élèves. Donc Philippe me semble être un enseignant qui veut être considéré comme tel, il se pense ainsi et en même temps il est très attaché à l'aspect relationnel et affectif de cette fonction.

Il déclare ne pas hiérarchiser les savoirs mais quand il faut préparer le cycle jeux collectifs, il impose à l'équipe l'activité support (hand-ball) le type d'intervention et les ateliers qu'il prendra en charge. Dans ses intentions d'enseignement, transparait un aspect très orienté vers la technique avec une mise en œuvre que je qualifierai d'académique : j'explique, je montre, j'accompagne.

En EPS et particulièrement lors de cette séquence, Philippe est assez transmissif, il institutionnalise rapidement et propose de l'entrainement basé sur la répétition.

La mise en place, le dispositif et la passation des consignes sont autant d'éléments fondateurs de sa pratique, a contrario il y a un certain décalage entre sa volonté de travailler des aspects techniques très codifiés et ce qui se passe réellement. En situation, la technique ne parait plus être la priorité.

En effet, bien que considéré par Philippe comme un aspect incontournable de l'APSA, l'aspect techniciste est relégué derrière le maintien d'une certaine discipline où l'individu ne perturbe en aucune manière le déroulement prévu pour le groupe. Un décalage apparaît entre la pratique déclaré (au service de l'épanouissement personnel pour un meilleur apprentissage) et la pratique réalisée en situation (peu de place et de temps à la dévolution, aux ostensions indirectes, à la reformulation par les élèves). L'espace où l'individu peut exister et se réaliser ailleurs que dans le comportement global du groupe est peu apparent. L'accent étant mis sur l'adhésion du groupe classe aux situations proposées par l'enseignant.

5.2. Synthèse

Ce travail de recherche n'aurait pas de sens si la question du savoir transmis n'était pas posée. Ce postulat nous conduit directement à envisager quels sont les savoirs acquis et éventuellement quelles vont être les capacités des élèves à mobiliser et transférer ces savoirs en situation.
Quoique difficile à creuser, cette question interpelle Philippe. Il est satisfait de sa séquence car le résultat en match a quelque peu validé son enseignement. Ses élèves ont découvert un nouveau sport collectif, chacun semble avoir occupé pleinement un rôle dans l'équipe et il n'y a pas eu de rejet, d'échec patent ou de frustration qui ont posé problème à Philippe. Et ceci grâce à des arrangements personnels, des petites compromissions qui ont rendu la pratique possible dans une harmonie de classe et un respect des individus.

L'impossible à supporter est à chercher dans la rupture du contrat didactique. Nous avons vu plus haut que l'évènement remarquable du point de vue du chercheur n'a pas généré beaucoup d'attention ni de réactions chez ce Professeur des Ecoles. Quoique conscient du décalage entre les buts recherchés et le vécu des élèves, Philippe ne semble pas raccord avec mon analyse. Je pense que si Philippe a laissé s'effectuer ce glissement « didactique » c'est certainement parce que tant que le groupe fonctionne, si l'on peut dire, normalement, il n'y a pas de raison profonde à ce qu'il remette en cause son intervention. Je crois que Philippe ne veut pas rentrer réellement dans une situation où son contrôle sur la classe serait fragilisé. Il est écrit quelque part dans son inconscient qu'il ne pourrait pas supporter ce qu'il ressentirait comme une perte de contrôle vis-à-vis de ses élèves. Pourquoi ? Cela n'a pas ici beaucoup d'intérêt et quoi qu'il en soit je n'ai ni la légitimité ni la compétence pour y répondre.

5.3. Limites

Cette analyse basée sur une étude qualitative, ne peut pas revêtir un caractère affirmatif et conclusif.
Effectuée sur la base d'une observation limitée et restreinte auprès d'un panel réduit, elle ne peut que renforcer ou infirmer une hypothèse, nourrir une réflexion voire susciter un questionnement professionnel et/ou personnel.
Les contraintes diverses qui ont balisé cette expérience de recherche en didactique clinique n'ont pas pu toutes être dépassées, in fine ce travail demande de prendre des précautions sur les conclusions à tirer. Je préfère donc évoquer des pistes de réflexion voir peut-être de sentiments personnels dégagés je l'espère du jugement personnel.
Il serait alors nécessaire de prolonger ce travail par de nouvelles expérimentations et sans doute également par de nouvelles questions de recherche issues de ce travail réflexif sur des pratiques enseignantes en EPS.

6. QUESTIONS DE RECHERCHE :

Nous avons vu quelles pouvaient être les limites de cette étude en didactique clinique de l'EPS.
Cependant, le chercheur alimente toujours sa recherche par une remise en question des résultats obtenus.
Il ira jusqu'à valider ses hypothèses soit par des résultats statistiques soit par des réponses à des questions qui entraineront d'autres questions, pour ainsi arriver à élaguer et ne se centrer que sur un aspect précis du questionnement de départ.

Dans le cas qui nous intéresse, les résultats ne sont pas suffisamment explicites pour être validés. De plus, ils ne sont pas débarrassés de questionnements annexes.
Ce questionnement pourrait porter sur la clinique de Philippe comme sur sa relation didactique. Quelles sont réellement ses motivations d'enseignant ? Avoir une certaine paix avec ses élèves ? Assurer le service obligatoire imposé par les programmes et l'institution et ne pas s'en départir ? Chercher et obtenir de la reconnaissance ?
Peut-être est-ce vivre des moments de réalisation personnelle dans une relation de maître à élèves ?
Ce pourrait être plus simplement des choix personnels assumés et conscients dictés par la réalité d'un effectif, doublé des impératifs liés à la fonction. Les objectifs à atteindre n'autorisant pas d'autres contenus que ceux mis en œuvre présentement.

7. CONCLUSION :

A l'issue de ce travail de recherche, il est temps d'amener des réponses au questionnement initial. Mon hypothèse de départ posait la question de la place de l'inconscient dans la gestion du contrat didactique et ce, du côté de l'enseignant.
Je crois avoir montré que Philippe, notre Professeur des Ecoles, était ce sujet singulier, divisé et assujetti soumis à des contraintes et riche de ressources, totalement engagé dans une relation didactique avec des apprenants.
Nous avons tenté d'identifier, dans ses réponses, ce qui le place comme étant un professionnel supposé savoir et comment son déjà-là décisionnel s'exprime.
Les outils de l'analyse nous ont permis d'envisager son intervention au service du savoir à transmettre.

Il m'est alors apparu un certain nombre d'écarts entre sa pratique déclaré et ce qu'il s'est effectivement déroulé en situation d'apprentissage.
Lors du retour post-épreuve, Philippe n'a pas semblé mesurer ces écarts.
J'ai alors fait l'hypothèse suivante : Philippe est également « victime » de son inconscient et de ce que nous avons appelé comme l'impossible à supporter.

Chez ce professeur des Ecoles, son impossible à supporter semble être la perte du contrôle et du pouvoir sur sa classe, que lui confère sa position de Maître apprécié par ses élèves. Il est très attaché à ce que les élèves vivent et cherchent souvent leur consentement silencieux.

Bienveillant, calme et mesuré dans ses interventions, Philippe a une conception très noble de son métier et pense que l'enseignant du primaire est un personnage marquant dans un parcours scolaire.

Il veut donner envie à ses élèves. Dans cette séance support à la recherche, il nous a clairement montré son savoir-y-faire.

Son intervention pédagogique est nourrie par une volonté déclarée d'enseignant, mais la gestion d'une rupture de contrat didactique semble décalée de ses intentions.

Aucune raison contextuelle et pragmatique ne justifie ce décalage, alors oui je crois que l'inconscient de cet enseignant s'est manifesté à son insu. Il lui a commandé de ne pas intervenir pour recadrer la pratique détournée et de fait, le savoir transmis s'est un peu perdu en route.

Si tentée que cette conclusion est valeur de preuve, il n'est en aucun cas opportun ou bienvenu de faire une critique négative de cet enseignant.

Il est juste bon de relever que nous ne sommes pas toujours guidés par des choix conscients. En nous, plus ou moins profondément enfouie, existe une part de nous même que nous identifions rarement.

Libre alors à chacun de laisser émerger cette partie cachée de notre iceberg psychique ou tout du moins de ne pas le refouler et encore moins de ne pas le nier….

Les actes manqués, les lapsus, le non verbal, les rêves comme étant autant de messages de notre inconscient. Pour ce qui nous intéresse, le sujet enseignant aura à composer avec son impossible à supporter.

L'enseignant n'est pas un professionnel tout puissant, son statut et son autorité de fait, ne le dispense pas d'un questionnement personnel au service du savoir et des élèves. Difficile mais courageux exercice que de se remettre en question sans tout autant fragiliser sa position aux yeux des élèves et de l'institution.

Mais, comme tout professionnel en relation humaine, la supervision et l'analyse des interactions ne peuvent qu'avoir des effets positifs sur sa pratique.

Comprendre ce qui anime et motive notre enseignement. Comment optimiser cette interaction maître élèves. Résoudre des problématiques d'ordre professionnelles. Autant d'actions au service de la mission dont chaque Professeur des Ecoles est investi.

BIBIOGRAPHIE :

AMADE-ESCOT, C. (2007). Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en EPS. In A. AMADE-ESCOT, C. *Le didactique*, Paris : Editions EPS.

CARNUS, M.-F. & TERRISSE, A. (2009) *Didactique Clinique en Education Physique et Sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boeck Université.

TOUBOUL, A., CARNUS, M.-F. & TERRISSE A. *Le Poids de l'Expertise et l'Expérience dans les Pratiques d'Enseignement en Education Physique et Sportive : Etudes de cas contrastés en Savate Boxe Française* DIDIST1-CREFI-T (EA 799)2, Université P. Sabatier, Toulouse III.

ANNEXES :

1/Questionnaire déjà-là

2/Verbatim entretien : morceaux choisis

3/Grille d'observation séance : prisme en didactique clinique de l'EPS

1/QUESTIONNAIRE :

En relation avec le choix de cette profession

- Ancienneté
- Motivation
- Représentation
- Parcours de formation
- Liens familiaux avec l'enseignement
- Ambition de carrière
- Objectifs : professionnel et personnel
- Conception de son rôle
- Réussites et échecs marquants
- Modèle idéal

En rapport avec l'EPS

- Pratique personnelle
- Conception de la pratique des APSA à l'école primaire
- Choix didactiques
- Choix pédagogiques
- Critères de réussite
- Choix des APSA
- Relation avec l'APSA support de l'étude

Aspects généraux et transversaux

- Réflexion sur l'évolution de la profession
- Ressenti face aux changements
- Choix du cycle 3
- Apports de sa participation au travail de recherche
- Retour sur expériences innovantes

Discussion ouverte

- Projection
- Rêve d'enseignant
- Cauchemard d'enseignant

2/VERBATIM : extraits

CONCEPTUELS	*INTENTIONNELS*	*EXPERIENTIELS*
c'est jamais le même modèle, y a pas de modèle type	la manière dont on doit aborder les sujets, on les aborde pas de la même façon suivant les années donc, c'est un métier où, si on regarde les textes, ils sont identiques d'années en années mais finalement on fait jamais la même chose en classe quoi.	La motivation est toujours là parce que chaque année on a des groupes différents donc même si les programmes,... bon... restent identiques, le public
les enseignants d'école primaire … on garde leurs noms, on garde leurs visages.	depuis tout petit, même quand j'étais au CP, j'enseignais aux copains	depuis que j'enseigne, j'ai fait ma première année …, je suis parti à l'armée, puis … de 1989 à 2002 dans une seule école et … je suis toujours tombé dans des écoles à effectifs et à enseignants stables
le primaire c'est vraiment des très bons souvenirs.	Le but de l'enseignant, c'est de donner envie aux enfants d'avancer.	je me flatte peut-être un peu mais j'estime avoir une bonne relation avec les élèves.
Pour moi, l'école d'une manière générale, …c'est arriver à entrer en communication avec eux pour leur donner une envie d'apprendre.	ce que les enfants avaient appris, j'étais presque persuadé que c'était de l'acquis et que c'était du solide.	Moi je n'aime pas sentir ce genre de relation parce que, c'est vrai c'est ressenti comme un échec,
ils sont tous différents.	De leur donner envie.	C'est une contrainte supplémentaire, qui était beaucoup moindre au départ
… c'est beaucoup du relationnel, en CM1, … ils commencent a avoir cet esprit là, je pourrait pas me permettre de faire ça avec des cycle 2, chose d'ailleurs que je n'ai jamais fait puisque je n'ai jamais eu de cycle 2	Ben moi je veux le faire principalement	ils nous ont quand même donné de petites astuces, de petites manières d'arriver à la solution.
Dans certaines régions, on fait de l'enseignement plus de l'éducation, chose qui normalement n'est pas le rôle de l'enseignant	C'est mon premier objectif. Plutôt que de leur dire il vous faut absolument connaître cette règle là pour demain	C'est vrai qu'ils essaient de plus en plus de réduire ce temps de formation.
Les jugements qu'on porte c'est uniquement sur votre travail	…on doit aussi apporter du contenu mais bon, …, un gamin qui est mal dans sa peau ou autre, on pourra pas en tirer grand chose si on lui donne pas un minimum d'envie.	moi la chose qui m'avait marqué dans ma carrière… je n'ai pas pu aller en classe …, j'ai du tout reprendre à zéro, au niveau de la discipline, au niveau de la manière de se comporter, et tout, parce que en une semaine les enfants avaient tout laissé tomber, et les mauvaises habitudes se reprennent très vite

certain prestige…vis-à-vis des élèves	moi je fonctionne beaucoup sur de l'affectif et de la compréhension.	Non, non j'étais très sportif.
faire le métier d'accord, mais il faut voir si l'on est capable.	J'essaie de les mettre dans les meilleures conditions.	Elle est remotivante, et même dans certains cas, plus que motivante, parce qu'on s'aperçoit que certains élèves qui ont des difficultés en classe, se découvrent complètement sportif, donc ça permet de voir les points positifs, même pour des élèves qui ont de grosses difficultés. Donc c'est pour ça que je dis qu'il ne faut jamais laisser une matière de côté.
c'est ou on le fait comme on dit, parce qu'on a la vocation, on a envie et on y arrivera	C'est le but qu'on se fixe, c'est d'essayer de leur montrer ce qui pourrait leur servir.	il y a des élèves qui peuvent être mis en valeur sur du sport alors qu'à priori ils sont toujours dans les derniers de classe on va dire, en queue de classement
mais le but de l'enseignant, c'est vrai qu'on a des goûts personnels, mais il ne faut pas faire passer nos goûts par rapport aux élèves	leur faire comprendre qu'ils travaillent pour eux	Il y a quelque chose.... chez un enfant il y a toujours quelque chose qui plaît
ce que j'aime bien faire avec les enfants, c'est les sports co, parce que justement il y a cet esprit d'équipe	on en a la possibilité j'essaie, entre guillemets l'expression, de refiler le bébé à la collègue qui est avec moi, et moi je fais d'autres activités, mais...Mais après, j'en ai fait, et je continuerai à en faire. Il faut. Il faut justement. C'est pas parce que moi, en tant qu'adulte j'ai des préférences, qu'il faut que les élèves que j'ai en face de moi, aient les mêmes préférences. Donc, même si je n'aime pas, je fais...Pour qu'ils puissent au moins y goûter, et d'ailleurs il y en a qui se révèlent justement dans ces activités là.	On voit ceux qui font des efforts, ceux qui en font moins...
quand même pas des pros de la natation	quel que soit la discipline, il y a une motivation à la base. Donc, pas plus le sport qu'une autre	Dans ma mentalité, ni l'un ni l'autre, parce que, en fait, les élèves me marquent en tant qu'individu, et pas en tant que capable d'acquérir des notions…… Donc j'ai de très bon souvenirs de beaucoup d'élèves, comme je dis, les mauvais on les oublie hein, mais j'ai jamais eu de point de confrontation avec des élèves, ou...J'ai toujours eu cet esprit là avec les élèves et

		j'ai du mal à dire untel c'était une très grande réussite, untel ça été un très grand échec, parce que j'ai toujours favorisé le côté relationnel, et dans le relationnel, je me débrouille assez bien avec eux, parce que ça passe bien.
Donc il faut arriver à trouver ce quelque chose pour justement essayer de le raccrocher à tout le monde et s'en servir de moteur...voilà, de moteur pour le reste. *voilà, dans les intentions d'enseignement en EPS toujours pareil, c'est aussi donner le goût du sport.* PE : Ah ben toujours. PE : La motivation, c'est l'envie, donner l'envie... PE : Loin de là, loin de là !!... Non, la performance elle est totalement différente selon les enfants, déjà de par leur vie extérieure, s'ils en font ou pas, si .., donc il faut prendre chaque enfant comme il est	La motivation, voilà, la motivation est la même quelle que soit l'activité.	avec l'ancienneté, la pratique quotidienne d'un même niveau, il y a des fois où je me suis dis, je me suis planté, c'est pas comme ça qu'il fallait que je fasse, donc on se remet en question…. c'est une remise en question en permanence le rôle d'enseignant…. Donc, la remise en question c'est quelque chose de permanent dans l'enseignement……..c'est pas une histoire de discipline, quelle que soit l'activité proposée on peut très bien « se planter » sur la manière de l'aborder avec les enfants.
L'attitude, l'évolution de l'enfant par rapport au sport qu'on pratique, c'est à dire dans l'école, nous on ne met pas de notes, on vit avec un système de couleurs, comme ça, ça permet justement de niveler un peu les valeurs…..… Donc, c'est là ou l'avantage de la « non note » entre guillemets, se fait sentir,	C'est mon objectif de classe personnel…..Donc quand je m'engage dans quelque chose avec eux, notamment au niveau sportif, je leur dis là où on va aller……. Ils savent où ils vont.	tous les gens parlent de l'enfant, et disent : il faut voir le bien-être de l'enfant et tout ça, on en tient jamais compte……..parce que nous c'est notre boulot, on est là pour ça……Affreux…Entre les bureaux décisionnaires et la réalité quoi ! ! C'est vrai que les idées sont bonnes ; ils ont plein de grandes idées, mais il faut pouvoir les mettre en pratique
J'ai vraiment du mal à faire comme ça, l'état des lieux des enfants qui m'ont porté satisfaction, ou pas, parce que je les pointe pas en particulier, moi j'ai une classe, une bonne ambiance de classe, une bonne ambiance de travail, une bonne ambiance pour évoluer.	des élèves qui vont de suite avoir compris la notion et qui vont l'appliquer, et qui vont avoir fini avant tout le monde, et on va plus savoir comment les « occuper » entre guillemets. …….les efforts …….de progresser …….j'essaie de leur montrer ce que j'attends d'eux …..faire monter le	les chronos biologistes disent que c'est bien que les enfants aient leur rythme. Mais ça c'est l'idéal, une utopie, parce que les enfants, leur rythme est calqué sur celui de leurs parents.

	plus faible.	
Ben oui, tout simple, la roulade avant en gym……on s'adapte à la situation…..C'est permanent ; à partir du moment où on tombe dans un train-train, on enseigne plus……dispose de classes moins chargées….Donc mon rêve d'enseignant serait d'avoir une classe d'un nombre inférieur, disons pas parce que je m'ennuie avec autant, mais parce que je voudrais pouvoir apporter plus parfois à certains...	…….. on reprend presque le niveau le plus bas pour que tout le monde se mette dans l'activité et que tout le monde y arrive....	J'ai pas d'enfant……J'ai pas d'enfant
	sauf quand ils prennent conscience que c'est pour eux……Dans la mesure des possibilités, donc moi, le soutien depuis qu'il existe, je le fais de 8h à 8h30.	l'œil extérieur est toujours plus avisé que quelqu'un qui est noyé, qui est dans le truc quoi……Tout avis est bon à prendre.
		progresser …..c'est ceux où ça coincent qu'il faut justement essayer de trouver un « remède » entre guillemets…. avec de la discussion, ça peut faire ressortir...

3/GRILLE D'OBSERVATION :

Tps	Atelier	Dispositif	Consigne	Elèves	PE	Ostension	Dévolution		