

Le rapport au savoir d'étudiants-stagiaires en éducation physique au cours de situations d'enseignement-apprentissage



FRÉDÉRIC LEROY

AVRIL 2018

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade
de docteur en sciences de la motricité

TOME 1

Membres du jury :

Professeur Luc Albarello, UCL, promoteur

Professeur Ghislain Carlier, UCL, co-promoteur

Professeur Denis Loizon, université de Bourgogne Franche-Comté

Professeur Cédric Roure, UCL

Professeur Catherine Van Nieuwenhoven, UCL

Professeur Thierry Zintz, UCL, président

Aux trois femmes de ma vie,

Marie, Léa et Lucie

Remerciements

Au terme de ce travail, j'adresse mes remerciements aux membres de mon comité d'accompagnement, les Professeurs Ghislain Carlier, Luc Albarello, Catherine Van Nieuwenhoven et Thierry Zintz, pour leur encadrement bienveillant, leurs conseils avisés et les échanges constructifs qui m'ont guidé tout au long de ce parcours doctoral. Je remercie plus particulièrement le Professeur Ghislain Carlier pour la confiance qu'il m'a accordée il y a cinq ans, en acceptant de me suivre à nouveau, comme il l'avait fait vingt ans plus tôt, dans le cadre de mon mémoire de Licence. Je lui adresse toute ma reconnaissance pour son soutien, enthousiasmé et enthousiasmant, sa disponibilité de chaque instant, son partage de connaissances et pour l'intérêt qu'il a toujours porté à mes travaux. Enfin, merci, cher Ghislain, pour ton engagement dans ce marathon intellectuel et ce, bien au-delà de tes « obligations » professionnelles académiques. Je suis très honoré d'être, comme nous l'évoquions au colloque REF de Paris en juillet dernier, « ton dernier thésard ».

Je remercie ensuite le Professeur Luc Albarello pour sa présence bienveillante et rassurante durant toute l'élaboration de ce travail. Je le remercie aussi pour la qualité de ses relectures et de ses conseils ainsi que pour ses propositions judicieuses. Un merci tout particulier d'avoir accepté de prendre en cours de route le statut de promoteur. Merci également au Professeur Catherine Van Nieuwenhoven pour sa participation à mon comité d'encadrement. Ses remarques et précieux conseils m'ont conduit à aller plus loin dans la réflexion et à réajuster mon travail. Enfin, je remercie le Professeur Thierry Zintz, pour son professionnalisme en tant que président du comité. Il s'est montré le garant des débats scientifiques riches qui ont occupé les différentes rencontres du comité d'accompagnement.

Merci aux Professeurs Denis Loizon et Cédric Roure d'avoir accepté de prendre part à ce jury de thèse et d'y apporter leur regard avisé. Je les remercie pour l'intérêt qu'ils portent à ce travail. Je souligne ici toute la

gratitude et la reconnaissance que je porte à Denis de m'avoir accueilli chez lui, en début de parcours, pour deux jours de travail autour de la didactique clinique. Ce premier contact a été décisif quant à la compréhension de ce cadre théorique. Merci pour ton intérêt porté à l'évolution de mes travaux et pour les échanges constructifs au cours des rencontres qui ont jalonné ces cinq années. J'adresse également des remerciements tous particuliers à Cédric pour m'avoir transmis sa passion pour la recherche. Toutes les discussions informelles que nous avons partagées depuis ton arrivée dans l'unité EDPM m'ont enrichi et m'ont éclairé progressivement sur le monde très spécifique de la recherche et sur d'autres cadres théoriques passionnants.

J'adresse encore un merci tout particulier à l'unité EDPM de la FSM qui m'a accueilli et m'a permis de travailler dans des conditions optimales. Merci aux Professeurs Cécile Delens et Cédric Roure et merci aux collègues doctorants, Pierre et Benoît, et ex-doctorantes, Marie Clerx, Stéphanie Poriaux et Stéphanie Samyn. Merci pour tous ces moments, tout à la fois conviviaux, chaleureux et détendus, quand il s'agissait des instants hors travail, mais aussi intéressants et constructifs, quand il s'agissait d'échanges de propos sur l'éducation physique, le sport et la recherche. Tous ces moments m'ont permis de garder le cap et ont contribué à l'aboutissement de ma thèse. J'adresse plus spécialement un remerciement empli de reconnaissance à Marie Clerx pour son aide considérable au cours de l'étape méthodologique cruciale du traitement des données.

Je remercie Jonathan Dedonder, de l'institut IACS de l'UCL, pour son soutien logistique remarquable dans l'utilisation du logiciel NVivo, et plus précisément, pour le test de fidélité inter-codeurs.

Mes remerciements s'adressent également aux étudiants et aux maîtres de stage qui ont accepté de contribuer activement à cette thèse et sans qui elle n'aurait pu se réaliser.

Merci aussi à la haute école Paul-Henri Spaak, devenue HE2B, qui m'a soutenu au cours des colloques et de la dernière année en m'accordant un allègement de charge. Merci à mes collègues, Aurélie, Catherine et Florence

pour leur soutien régulier et plus particulièrement à Florence, pour son aide précieuse lors de la première étude exploratoire et au cours du traitement des données.

Enfin, merci à ma famille, sans qui tout ceci n'aurait pu être possible. À mes parents qui m'ont toujours encouragé tout au long de mes études et m'ont permis de réaliser celles qui m'ont conduit à mon épanouissement professionnel. J'adresse un remerciement particulier à mon père pour son aide et son soutien inconditionnels dans tous les travaux qui ont jalonné mon parcours de formation. Je souligne ici son aide décisive dans la retranscription des entretiens. Merci de m'avoir donné le goût de l'écriture et du « cent fois sur le métier remettez votre ouvrage ». Je remercie « mes trois femmes » pour leur soutien, leur patience et leur compréhension ; je leur dédie ce travail. Merci à ma compagne, Marie, d'avoir accepté de me suivre dans cette aventure ainsi que de m'avoir aidé dans la finalisation de cette thèse. Merci pour ton temps, ta patience, ta tolérance, ton énergie et surtout ton amour. Merci à mes deux chéries, Léa et Lucie, d'être là. Vous faites partie intégrante de cette thèse puisque, à l'instar d'Obélix, tombé dans la marmite de potion magique quand il était petit, vous êtes nées « dedans ». J'aime à croire qu'elle pourra vous prouver qu'il est possible d'aller au bout de ses projets quand on s'en donne les moyens.

Table des matières

TOME 1

Introduction ou « l'origine d'une réflexion centrée sur le sujet »	3
Chapitre 1. Champ d'étude	13
1.1. Introduction.....	13
1.2. La posture de formateur et chercheur : entre engagement et distanciation	14
1.3. La formation initiale d'enseignants en éducation physique : quel contexte ?	18
1.3.1. Le contexte de la formation initiale en Belgique francophone.....	19
1.3.2. La formation des enseignants	20
1.3.3. Les étudiants en formation	22
1.3.4. Les formateurs en FI d'enseignants en EP	25
1.4. Une étude exploratoire pour préciser l'objet de recherche et le circonscrire davantage	27
1.4.1. La méthode des scénarios pour questionner les acteurs centraux de la formation.....	27
1.4.2. Analyse des données et résultats	30
Chapitre 2. Cadre théorique et conceptuel	39
2.1. Origine et construction du cadre théorique de la didactique clinique.....	39
2.2. Les concepts de la didactique clinique (DC)	42
2.3. Les concepts théoriques cliniques d'orientation psychanalytique	44
2.3.1. Le sujet est singulier	45

2.3.2.	Le sujet est assujéti.....	47
2.3.3.	Le sujet est divisé	50
2.4.	Les concepts théoriques didactiques.....	51
2.4.1.	La transposition didactique.....	52
2.4.2.	Le contrat didactique	55
2.4.3.	Le rapport au savoir.....	57
2.5.	Les analyseurs de pratique : le « sujet supposé savoir », l'« impossible à supporter » et la « conversion didactique ».....	58
2.5.1.	Le « sujet supposé savoir ».....	58
2.5.2.	L'« impossible à supporter »	59
2.5.3.	La « conversion didactique ».....	61
2.5.4.	Vue synthétique des trois analyseurs.....	61
2.6.	Méthodologie de la DC.....	62
2.7.	Seconde étude exploratoire : la mobilisation du cadre théorique	63
2.7.1.	L'entretien <i>ante</i> séance sous la forme d'une « instruction au sosie »	63
2.7.2.	Traitement des données	65
2.7.3.	Résultats des deux études de cas	67
2.7.4.	Contribution de l'étude exploratoire pour la suite de la recherche	69
2.8.	Les concepts de savoir et de rapport au savoir	71
2.8.1.	La question des savoirs des enseignants.....	71
2.8.2.	Le rapport au savoir comme objet d'étude	78
2.9.	Modélisation de l'objet de recherche.....	86
2.10.	Objectif, question de recherche et hypothèses	92
Chapitre 3.	Méthodologie de la recherche	99
3.1.	Méthodologie de la didactique clinique.....	99

3.2.	Positionnement épistémologique des études de cas.....	102
3.3.	Préparation de la récolte des données	103
3.3.1.	Recrutement des sujets	103
3.3.2.	Planification et Saturation	108
3.4.	Récolte des données.....	109
3.4.1.	Les entretiens de déjà-là réalisés à partir de la « méthode des scénarios ».....	111
3.4.2.	Entretien <i>ante</i> séance réalisé à partir de « l’instruction au sosie »	112
3.4.3.	L’épreuve.....	113
3.4.4.	Entretien <i>post</i> séance	114
3.4.5.	Entretien d’après-coup	115
3.5.	Méthodologie du traitement des données	118
3.5.1.	Analyse de contenu des entretiens de « déjà-là », <i>ante</i> séance, <i>post</i> séance et d’après-coup	120
3.5.2.	Analyse de l’épreuve et triangulation des données : de l’anticipation à la réalisation	126
3.5.3.	Tableau récapitulatif de la méthodologie de traitement des données	130
3.6.	Conclusion	130
Chapitre 4.	Présentation des résultats.....	135
4.1.	Etude de cas : Annabelle.....	137
4.1.1.	Présentation de l’étudiante-stagiaire.....	137
4.1.2.	Rapport au savoir et déjà-là de la FI.....	138
4.1.3.	Le déjà-là décisionnel d’Annabelle	140
4.1.4.	Le SaE : l’incorporation du déjà-là expérientiel, du déjà-là intentionnel et du SdP	143
4.1.5.	Les SpE : un modèle pédagogique prégnant	145

4.1.6.	Savoirs de référence évoqués	145
4.1.7.	L'épreuve: la confrontation du sujet étudiant-stagiaire avec ses élèves et le SrE	146
4.1.8.	L'après-coup de la FI et de l'épreuve.....	151
4.1.9.	Tableau synthétique de l'étude de cas d'Annabelle : correspondance entre les catégories d'analyse et les vignettes didactiques cliniques	156
4.2.	Etude de cas : Quentin	157
4.2.1.	Présentation de l'étudiant-stagiaire	157
4.2.2.	Rapport au savoir et déjà-là de la FI.....	157
4.2.3.	Le déjà-là décisionnel de Quentin	161
4.2.4.	Le SaE : des intentions didactiques mûrement réfléchies	163
4.2.5.	Les SpE : le match pour appliquer les savoirs appris	168
4.2.6.	Savoirs de référence évoqués : identification et distanciation	168
4.2.7.	L'épreuve: la confrontation du sujet étudiant-stagiaire avec ses élèves et les SrE.....	169
4.2.8.	L'après-coup de la FI et de l'épreuve.....	173
4.2.9.	Tableau synthétique de l'étude de cas de Quentin: correspondance entre les catégories d'analyse et les vignettes didactiques cliniques	179
4.3.	Etude de cas : Anthony	180
4.3.1.	Présentation de l'étudiant-stagiaire	180
4.3.2.	Rapport au savoir et déjà-là de la FI.....	180
4.3.3.	Le déjà-là décisionnel d'Anthony	182
4.3.4.	Le SaE à la croisée d'un déjà-là expérientiel, d'un assujettissement à la FI et des intentions didactiques dictées par le MS	185

4.3.5.	Les SpE : « je leur explique, je montre et ensuite je corrige »	188
4.3.6.	Savoirs de référence et SdP évoqués	189
4.3.7.	L'épreuve : la confrontation du sujet étudiant-stagiaire avec ses élèves et le SrE	190
4.3.8.	L'après-coup de la FI et de l'épreuve	194
4.3.9.	Tableau synthétique de l'étude de cas d'Anthony: correspondance entre les catégories d'analyse et les vignettes didactiques cliniques	200
4.4.	Etude de cas : Marc	201
4.4.1.	Présentation de l'étudiant-stagiaire	201
4.4.2.	Rapport au savoir et déjà-là de la FI	202
4.4.3.	Le déjà-là décisionnel de Marc	205
4.4.4.	Le SaE : la maîtrise du geste à l'étude	208
4.4.5.	Les SpE : « je montre l'exercice, après je leur demande de faire la même chose »	209
4.4.6.	Savoirs de référence évoqués	210
4.4.7.	L'épreuve : la confrontation du sujet étudiant-stagiaire avec ses élèves et le SrE	211
4.4.8.	L'après-coup de la FI et de l'épreuve	214
4.4.9.	Tableau synthétique de l'étude de cas de Marc : correspondance entre les catégories d'analyse et les vignettes didactiques cliniques	222
Chapitre 5.	Discussion	225
5.1.	Le rapport au savoir selon une approche sociologique (Charlot; Jellab)	229
5.1.1.	Le rapport épistémique au savoir	230
5.1.2.	Le rapport identitaire au savoir	245
5.2.	Le rapport au savoir selon l'approche didactique clinique	261

5.2.1.	Rapport aux savoirs à enseigner et à l'institution.....	263
5.2.2.	Rapport aux savoirs enseignés et rapport à l'épreuve	281
Chapitre 6.	Conclusions et perspectives.....	299
6.1.	Perspectives de transformations dans le curriculum: vers une vision holistique de la FI.....	303
6.1.1.	Développer le savoir analyser et transformer le RaS	304
6.1.2.	Du rapport à l'apprendre au rapport à l'apprendre en formation.....	309
6.1.3.	Changement de posture des formateurs.....	311
6.1.4.	Former à la spécificité de l'EP	315
6.1.5.	Changement de paradigme de formation : modification du RaS et logique professionnelle.....	319
6.2.	Recherches collaboratives avec les acteurs de terrain	323
6.2.1.	L'intégration du MS dans le processus de formation.....	324
6.2.2.	Une « conception non déficitaire » dans l'évaluation des stages	327
6.2.3.	L'accompagnement formatif et certificatif des stages.....	329
6.2.4.	L'adaptation terminologique : une utopie ?	330
6.3.	... Pour conclure enfin.....	332
Bibliographie		341
Liste des tableaux.....		367
Liste des figures		369
Annexes		371

TOME 2

Annexe 6 : Verbatim

« J'en arrive dans ma propre vie à croire que je ne puis rien faire pour les autres si ce n'est de les placer dans des conditions qui leur permettent de s'aider eux-mêmes. Je n'ai aucun pouvoir pour changer les autres. Mon seul pouvoir, c'est celui de me changer moi-même, de devenir le changement que je souhaite voir se produire chez les autres. Lorsque je suis arrivé à me changer un tant soit peu, je peux mieux comprendre que les autres ont ce même pouvoir, et qu'ils changent dès qu'ils sont prêts ou qu'ils trouvent des conditions propices ».

André Paré (1984)

Introduction ou « l'origine d'une réflexion centrée sur le sujet »¹

L'année préparatoire au CAPAES² a pour objectif de susciter la réflexion de l'enseignant formateur sur son parcours de formation et sur sa pratique professionnelle, en relation avec les compétences de l'enseignement supérieur. Pour ma part, la démarche réflexive entamée durant cette année-là a été le déclenchement d'un cheminement qui m'a amené à vouloir approfondir la réflexion sur ma pratique, et, plus spécifiquement, sur la dimension didactique liée à la formation initiale des étudiants dans laquelle je professe. En effet, étant concerné principalement par ce pan de la formation au travers des cours de didactique de la gymnastique et des Ateliers de Formation Professionnelle (AFP), ainsi que par la supervision des stages pédagogiques, de nombreuses questions et difficultés me sont apparues depuis mon entrée en fonction à la haute école Paul-Henri Spaak (HEPHS) en 2010, devenue depuis, la haute école Bruxelles-Brabant (HE2B).

Pour préciser davantage mon cheminement, je reprends la comparaison des modèles de Fuller et de Katz, effectuée par Wheeler (1992, cité dans

¹ Nous faisons le choix inhabituel d'annexer un complément à ce titre « introduction », classiquement écrit avec ce seul et unique mot. Ce choix nous le portons d'une part, car il résume, en quelques mots, l'idée centrale avec laquelle nous introduisons ce travail et d'autre part, en référence au cadre de la didactique clinique. Bien qu'anticipativement amené, même si nous ne le citons pas clairement, nous souhaitons souligner l'apport de ce cadre théorique tant du point de vue de notre posture de chercheur que de celui de notre posture de praticien. Il s'agit donc d'une brève et précoce incursion témoignant de notre considération envers celui-ci. Ce titre est tiré de Terrisse et Carnus, didactique clinique de l'éducation physique et sportive (2009, p. 14).

² Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur institué par le décret du 17 juillet 2002, modifié par le décret du 2 juin 2006, est devenu le titre pédagogique exigé pour enseigner dans les hautes écoles et l'enseignement supérieur de promotion sociale (type court et type long).

Paquay, 2010). En effet, la première année correspondit au premier stade dans lequel mes inquiétudes étaient clairement égocentrées et concernaient principalement la maîtrise de la matière et la capacité de répondre aux questions des étudiants, ce qui coïncide avec « la survie en classe » dans le modèle proposé.

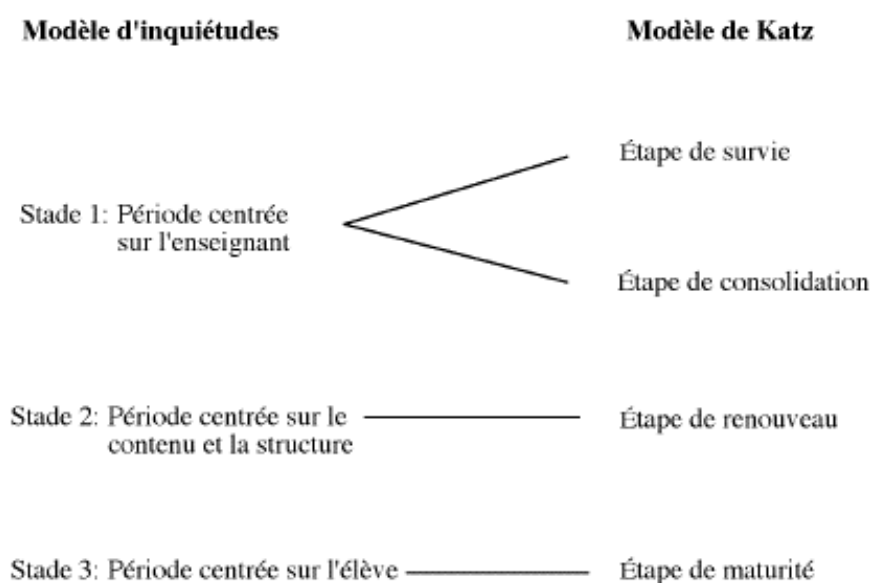


Fig. 1 : comparaison des 2 modèles proposée par Wheeler (1992, cité dans Paquay, 2010)

Par la suite, j'ai suivi cette typologie en passant par l'étape de renouveau lorsqu'il s'est agi de chercher à changer la routine établie, à modifier les contenus en essayant différentes approches didactiques, à innover en faisant des recherches et en participant à des recyclages. C'est à ce moment qu'apparaît la formation CAPAES.

Je pense être actuellement arrivé au stade où ma réflexion m'amène à me centrer sur l'étudiant et plus globalement sur la formation. Huberman (1989) quant à lui parle, en 3^{ème} phase, d'une remise en question issue simplement d'un sentiment de routine, voire plus grave, d'une réelle crise existentielle face à la poursuite de la carrière. Il n'est pas question pour moi d'envisager

cette phase aigüe. En revanche, les difficultés rencontrées dans la coordination de la formation didactique et de la supervision des stages m'amènent à vouloir réfléchir sur cette thématique afin de poursuivre, comme le propose cet auteur, avec « sérénité ».

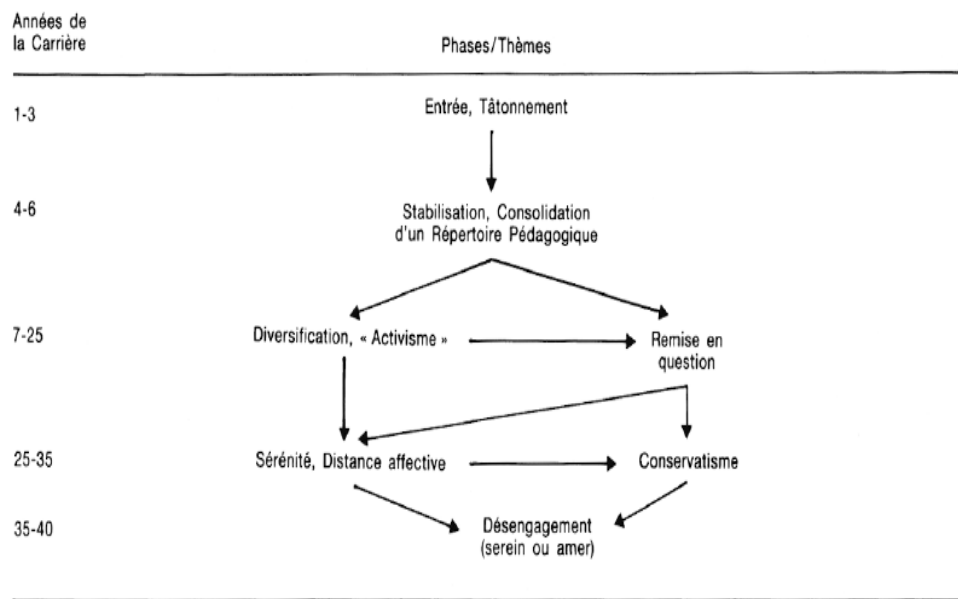


Fig. 2 : les phases de la carrière enseignante (Huberman, 1989, p. 8)

L'expérience qui s'est déroulée lors d'un de mes cours de didactique de la gymnastique illustre le questionnement qui m'a amené à entreprendre cette thèse de doctorat. Désirant préparer les étudiants de deuxième année pour leur premier stage débutant prochainement dans l'enseignement primaire, j'ai décidé d'aborder concrètement certains aspects didactiques en salle de gymnastique à la place du cours habituel dispensé en classe.

L'objectif de ce cours était d'amener les étudiants à réfléchir sur leur future pratique en les plaçant dans la posture d'élèves de l'enseignement primaire suivant 2 cours différents mais dont l'objectif était identique : l'apprentissage des rotations avant. Sans ajouter d'informations supplémentaires, les étudiants ont suivi les deux séances au terme desquelles

un débriefing a été réalisé. La première leçon était celle donnée l'année précédente par une étudiante de deuxième année, et la seconde avait été préparée personnellement. L'idée de départ était de montrer aux étudiants, en les amenant à découvrir par eux-mêmes, que dans la seconde leçon, la forme d'organisation était plus rentable, sur le plan du temps d'engagement moteur des élèves, que la première leçon. En outre, le contenu proposé était plus riche, au niveau des schèmes moteurs spécifiques à la gymnastique, et plus ludique, donc, plus plaisant.

Au cours du débriefing qui s'en est suivi, les avis étaient partagés. Pour certains, la seconde leçon était effectivement plus motivante mais plus difficile à gérer en raison de la quantité plus importante de matériel mobilisé et du fait que les exercices paraissaient plus dangereux. Pour d'autres, la première leçon est apparue comme étant une bonne leçon car bien cadrée, même si les tâches proposées étaient fort répétitives et très fermées sur le plan de l'apprentissage moteur. Prenant la parole en dernier, j'ai donné mon avis quant aux deux leçons. J'avais bien entendu l'argument « sécurité » évoqué en faveur de la première leçon et j'ai proposé une alternative à cette organisation permettant d'augmenter sensiblement le temps de pratique. Finalement, après discussion avec les étudiants, une forme hybride de leçon a été proposée, reprenant des éléments plus ludiques de la seconde leçon greffés sur la première leçon, et modifiée au niveau de sa forme d'organisation.

De cette expérience ont émergé quelques questions qui ont résonné suite aux cours suivis durant la formation CAPAES, et m'ont animé quelques temps:

- Quel(s) modèle(s) pédagogique(s) propose-t-on aux étudiants ?
- Qu'en retiennent-ils ?
- Que font-ils de ce qu'on leur enseigne au cours ?

A partir de cet épisode, d'autres questions m'ont préoccupé quant au fait de savoir s'il y avait un impact des savoirs dispensés par les formateurs, au cours des trois années d'études, sur les savoirs acquis par les étudiants au

terme de leur formation et si oui, lequel. En effet, il n'est pas rare de se retrouver face à des étudiants en situation de stage, moment idéal, *a priori*, de mise en application des savoirs appris, en décalage par rapport aux contenus enseignés. C'est pourquoi je me suis demandé quelle était la part attribuée à la formation dans la construction des connaissances et des compétences des étudiants. Comment la formation initiale et les formateurs façonnent-ils ces connaissances ? L'ensemble de ces questions et d'autres encore sont reprises dans la figure ci-dessous et illustrent le questionnement à la base de cette recherche.



Fig. 3 : ensemble des questions à la base de la recherche

Pour tenter de répondre à ces questions, la démarche doctorale s'est rapidement imposée comme une possibilité d'action et de clarification. En effet, les discussions et le partage de mon questionnement, dans un premier temps, avec François Vandercleyen, jeune chercheur fraîchement émoulu travaillant dans l'unité EDPM de l'UCL³, et ami, m'ont encouragé à entreprendre une thèse. Ainsi conforté dans mon idée première, je me suis décidé à parler de mon projet à Ghislain Carlier, qui m'avait déjà accompagné lors de mon mémoire de licence, et qui l'a accueilli avec beaucoup d'intérêt.

Le travail qui suit représente donc l'aboutissement de cinq années de recherche sur la formation initiale des enseignants en éducation physique, initié par cette interpellation professionnelle et personnelle. Pour le présenter, nous abordons maintenant les six parties qui le structurent.

Le premier chapitre décrit le champ d'étude. En effet, ainsi que le signale Albarello (1999, p. 18), « avant de chercher, il faut savoir ce que l'on cherche ». Et nous nous permettons d'ajouter, qu'avant de savoir ce que l'on cherche, il est pertinent de savoir qui cherche. La définition de notre positionnement personnel de praticien-chercheur constitue ainsi la première partie de ce chapitre. La circonscription du champ d'étude, à savoir, la formation initiale des enseignants en éducation physique, dans la seconde partie, nous permet d'orienter progressivement notre regard en opérant l'identification des acteurs qui le constituent. La troisième partie consiste à préciser notre objet de recherche, encore approximatif et hésitant à ce stade, au moyen d'une étude exploratoire. Celle-ci débouche sur le choix d'un cadre théorique pertinent.

³ Cette description est évidemment à replacer dans le moment où celle-ci a eu lieu, c'est-à-dire en 2011-2012. Depuis, François est devenu enseignant chercheur expérimenté, professeur régulier, travaillant à l'université de Sherbrooke, au Québec.

Le second chapitre présente le cadre théorique de la didactique clinique, ses concepts et sa méthodologie spécifique. Ce cadre est mobilisé au travers d'une seconde étude exploratoire, nous amenant à approfondir les notions de « savoir » et de « rapport au savoir ». Le développement de celles-ci, appuyé par les éléments théoriques et empiriques émanant des deux études exploratoires, conduit à une modélisation de l'objet de recherche. Enfin, la dernière partie de ce chapitre consiste en la formulation de l'objectif de la recherche et la détermination des hypothèses de travail. Ces deux premiers chapitres démontrent ainsi le cheminement qui permet de « transformer une interpellation de terrain en une question de nature scientifique » (op. cit., p. 53).

Le troisième chapitre se rapporte à la méthodologie utilisée pour traiter notre objet de recherche. Il présente la perspective de l'étude, compréhensive et épistémique, en lien avec notre posture de praticien-chercheur. Le cadre de la didactique clinique oriente la recherche vers des études de cas, en respectant la temporalité de l'acte d'enseignement basé sur l'avant et l'après séance, ainsi que la séance proprement dite. Enfin, le choix, stratégique, d'un recueil de données original et inhabituel est mis en évidence en raison du contexte spécifique de l'étude.

Les résultats sont exposés dans le quatrième chapitre. Les quatre études de cas sont construites suite à un traitement des données rigoureux, et selon les objectifs spécifiques formulés préalablement.

Le cinquième chapitre propose de discuter les résultats de façon transversale, exposant les singularités mais aussi les invariants constatés. Il s'agit également, comme l'explique Albarello (op. cit., pp. 168-169), d'effectuer un « retour au cadre théorique », c'est-à-dire de « confronter les résultats obtenus au référentiel théorique » en vue de le « compléter ».

Enfin, le dernier chapitre clôture cette thèse en mettant en évidence les perspectives de transformation de la formation initiale à partir des résultats de l'étude empirique.

« Il ne suffit pas pour un professeur de savoir ce qu'il doit enseigner, encore faut-il qu'il sache comment le transmettre : c'est effectivement la fonction même de la formation initiale des enseignants ».

André Terrisse (2017)

Chapitre 1. Champ d'étude

1.1. Introduction

En tant que formateur en formation initiale (FI) d'enseignants en éducation physique (EP), s'interroger sur les savoirs enseignés par les étudiants en situation d'enseignement en stage, c'est questionner sa propre pratique professionnelle mais aussi la formation et la façon dont les étudiants s'approprient, mobilisent ou non, les contenus transmis au cours de celle-ci. Cette phase de réflexion sur sa pratique et ses effets caractérise le praticien réflexif. En tentant de résoudre les problèmes en situation de travail, le praticien réflexif s'efforce de comprendre et d'extraire des savoirs à propos de ses réflexions. Selon Paquay et Sirota (2001, p. 5), « les praticiens réflexifs sont capables de délibérer sur leur propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité ». Par ailleurs, si les questions ayant émergé à partir d'une pratique professionnelle suscitent une réflexion, la démarche réflexive nécessite néanmoins un outillage théorique. Ce dernier conduit à une théorisation des pratiques, « c'est-à-dire un regard sur ses pratiques qui soit éclairé et communiqué en référence à des concepts scientifiques ou experts » (op. cit., p. 13).

C'est donc, plus précisément, la recherche de cet outillage qui nous a amené à entreprendre cette thèse de doctorat. Le passage progressif d'une posture de praticien réflexif à celle de praticien-chercheur, reflète une démarche continue et non une rupture entre les deux statuts dans laquelle l'analyse et la réflexion s'approfondissent et deviennent davantage méthodiques (Paquay & Wagner, 2001). Le processus de « construction de l'objet de recherche » (Albarelo, 1999) conduit dès lors le praticien-chercheur novice à formuler des questions de recherche à partir de questions de terrain émergentes et à entrer par conséquent dans une démarche scientifique. Dans ce cas, « ce n'est pas la pratique de l'acteur en tant que telle qui fait

l'objet de la recherche mais bien la connaissance accrue d'un aspect spécifique du champ » (Albarello, 2010, p. 139).

Dans notre cas, la construction de l'objet de recherche passe, une fois le champ d'étude présenté, par la mise en place d'une première étude exploratoire visant à préciser l'objectif de la recherche. Au cours de cette phase, le choix du cadre théorique se pose. Il est présenté avant la seconde étude exploratoire dont l'objectif consiste à mobiliser ce cadre en vue de se familiariser avec les concepts théoriques inhérents à celui-ci et présenter les hypothèses. Avant de préciser le champ d'étude de cette recherche, il nous semble indispensable d'évoquer la double posture de praticien et de chercheur qui nous caractérise.

1.2. La posture de formateur et chercheur : entre engagement et distanciation

« Pourquoi devenir chercheur lorsqu'on est acteur, quel sens cela a-t-il ? »

Cette question posée par Albarello (2004) nous interpelle à l'aube de cet exposé. Nous y répondons, dans cette première partie, de façon à éclairer notre positionnement et prendre la mesure de notre engagement.

La posture de praticien-chercheur implique des conséquences à différents niveaux. Nous les développons ci-après afin de prendre conscience de la nécessité d'une grande vigilance de façon à préserver une « attitude de recul et de distance critique indispensables à l'activité de recherche » (Albarello, op. cit., p. 29) d'une part, et de mieux cerner l'origine des choix empiriques posés par la suite, d'autre part. La première conséquence réside dans le fait d'entreprendre une analyse réflexive à partir d'un double mouvement d'immersion dans la réalité professionnelle et de distanciation par la démarche de recherche (Ponthier, 2013). Les interactions multiples, entre le monde scientifique et le monde professionnel, caractérisent la posture de praticien-chercheur engagé dans une activité professionnelle qui oriente l'activité de recherche, et une activité de recherche qui réoriente l'activité

professionnelle. Comme le précise De Lavergne (2007), le trait d'union qui lie les deux termes démontre les interactions et la complémentarité de ces deux rôles, une combinatoire de postures. Mais il soulève aussi des questions de l'ordre de la subjectivité du chercheur et de son implication. En effet, la subjectivité est probablement davantage questionnée en tant que chercheur « impliqué », d'après Ponthier (2013). Elle définit la recherche du praticien-chercheur comme une recherche « impliquée », c'est-à-dire visant la compréhension d'un monde professionnel connu, au moyen d'un cadrage théorique apportant une connaissance renouvelée de l'activité professionnelle. Dès lors, s'interroger sur son implication et la façon d'en rendre compte permet aussi de se positionner par rapport à son action, la compréhension de celle-ci et les choix méthodologiques opérés dans la recherche.

Au niveau de l'engagement du chercheur, les questions émergeant du terrain ont pour vocation de susciter la quête de pistes concrètes de solutions et de « faire de la recherche, un outil au service de la collectivité » (Lelubre, 2013, p. 16), ou plus spécifiquement, au service de la FI des enseignants en ce qui nous concerne. Il s'agit de mettre en lumière des phénomènes peu ou méconnus, identifiés dans la pratique quotidienne, ou vouloir améliorer certaines situations problématiques. En tant que tel, cet engagement vise à faire progresser le savoir sur la FI et à s'exprimer, non pas en tant qu'individu ou formateur, mais davantage en tant que porte-parole de la communauté scientifique quant aux nouvelles connaissances mises au jour.

Les affinités que le chercheur porte à l'égard de son travail témoignent des valeurs qui le caractérisent. Celles-ci, puisqu'elles font partie intégrante du processus, amènent le chercheur à devoir faire preuve de réflexivité et de distanciation. Si notre position au sein de l'école de formation nous confère un accès aisé au terrain de recherche, elle contraint cependant à faire preuve de vigilance pour éviter d'influencer les données émanant de celui-ci. Dès lors, la vigilance et le regard critique posés sur la recherche constituent selon Lelubre (2013, p. 17-18) « un défi pour tout chercheur, d'autant plus lorsqu'il occupe une position comme la nôtre. L'une de nos pistes de solution vise à jouer la complémentarité de notre positionnement,

bénéficiant de l'encadrement et de la prise de distance que confère le monde académique de par notre carrière de doctorant, tout en veillant à rester pleinement ancré dans notre terrain ».

La recherche, pour le praticien-chercheur recouvre les différents enjeux que Van Der Maeren (1996, p. 61) présente comme éléments de classification permettant de qualifier les pratiques de recherche en éducation : « les enjeux nomothétiques, politiques, pragmatiques et ontogéniques ». Nous proposons ici un bref aperçu de ceux-ci afin de présenter le caractère polymorphe de la recherche « impliquée » du praticien-chercheur :

- L'enjeu nomothétique consiste en la compréhension du terrain pour produire du savoir. Pour le praticien-chercheur, il s'agit de faire connaître le monde professionnel vécu « de l'intérieur » tout en cherchant, dans le monde scientifique, des savoirs et des théories permettant de s'en distancier ». La recherche est, nous l'avons déjà évoqué, guidée par l'activité professionnelle et « elle vise à accéder à de nouvelles compréhensions du monde professionnel connu, à mobiliser un ensemble de référents théoriques et de méthodes pour le regarder autrement, comme un monde étrange » (De Lavergne, 2007, p. 30).
- L'enjeu politique consiste en la volonté de changer les pratiques. Le praticien-chercheur considère la recherche comme un vecteur de transformation des pratiques. Par ailleurs, comme le souligne De Lavergne (op. cit., p. 31), « l'analyse scientifique lui permet aussi de formuler ce qui était auparavant intuitivement compris ». La recherche doit donc être partagée parmi les pairs tant du milieu académique que professionnel. Cette diffusion des résultats a dès lors pour enjeu la sensibilisation des acteurs de terrain à la nécessaire réflexion sur les pratiques.
- L'enjeu pragmatique consiste en l'action pour résoudre les problèmes. À partir de ses travaux, le praticien-chercheur souhaite proposer des solutions face aux problèmes relevés sur le terrain. « Il s'agit avant tout de trouver des solutions fonctionnelles aux

problèmes de la pratique pédagogique, quels que soient les fondements théoriques de ces solutions » (Van Der Maeren, p. 65).

- L'enjeu ontogénique consiste en la démarche personnelle de développement de ses connaissances. Le praticien-chercheur est englobé dans l'enjeu de la recherche car celui-ci se développe personnellement et professionnellement tout en produisant de nouveaux savoirs. Ce qui implique, comme le précise De Lavergne, en citant Gabardini (2007, p. 32) que « le travail de recherche ébranle le rapport au métier » avec les conséquences, pour le praticien-chercheur, de se reconstruire une nouvelle identité.

La posture du praticien-chercheur est complexe, nous venons de le voir, de par les enjeux que la recherche soulève. De plus, lorsque celui-ci enquête sur son propre terrain professionnel, il vit cette double posture de manière synchrone. Cependant, selon Kaddouri (cité dans Albarello, 2010, p. 144) s'il peut se définir au même moment dans ses deux identités, il « ne peut pas agir simultanément en ayant en même temps une posture de recherche et une posture d'action dans la même activité, en l'occurrence ici, la recherche car les outils, les démarches, les théories mobilisées ne sont pas les mêmes dans la recherche et dans l'action ».

Le Grand (2006, p. 1) avance le terme d'« implexité⁴ », néologisme qui qualifie « la complexité des implications » du praticien-chercheur. Les tensions évoquées précédemment, résultant des différents enjeux de recherche, liées à son implication, « renvoient le chercheur à un

⁴ Le Grand (2006, p. 1-2) propose le néologisme "implexité" pour caractériser « la complexité des implications et ceci à partir du mot "implexe", mot français tombé en désuétude. Dans un sens courant celui-ci veut dire "dont l'intrigue est compliquée " pour parler d'une pièce de théâtre et dans un sens philosophique se dit d'un concept "que l'on ne peut réduire à un seul schème mais qui est formé de rapports impliqués dans des images particulières très diverses" . Par extension il signifie "ensemble complexe résultant de la combinaison d'éléments divers et contradictoires"».

questionnement identitaire qui interpelle les différents « soi » du chercheur convoqués dans une recherche » (De Lavergne, 2007, p. 35). En tant que praticien-chercheur, cette « implexité » relève donc d'un triple « soi » en tant que personne engagée et constituée par ses valeurs, ainsi qu'en tant que professionnel et chercheur. Et ce sont ces valeurs qui sont à la base de la démarche doctorale, constituant ainsi des « raisons fortes » (De Lavergne, 2007). Du fait de cette triple « implexité », De Lavergne (op. cit.) propose une stratégie qu'elle qualifie de « posture active tierce », permettant au praticien-chercheur d'assumer ce statut de praticien, d'être acteur dans des situations de formation, mais de façon différente. Pour ce faire, le chercheur peut tenter de ne pas tenir compte de son statut de professionnel en situation empirique, mais il ne peut nier son identité. Il peut également basculer du statut de professionnel à celui de chercheur, subissant dès lors la double contrainte de perdre sa faculté de distanciation ou, au contraire, de trop s'écarter de l'immersion dans le terrain. Enfin, il peut établir une relation dialogique entre ces deux statuts. C'est vers cette troisième option que nous tendons. Pour ce faire, il s'avère indispensable de différencier clairement le « terrain » du « champ de recherche » comme le rappelle Albarello (2004), voire de passer de l'un à l'autre au moyen d'un processus de construction intellectuelle. C'est grâce à celui-ci que le praticien-chercheur peut distinguer les acteurs et actants qui composent le champ de ceux qui en sont absents. Ce travail de délimitation « constitue les premiers pas du processus de distanciation et contribue au passage intellectuel depuis une interpellation concrète du terrain social jusqu'à ces niveaux plus abstraits de phénomène et de champ » (Albarello, op. cit., p.43).

1.3. La formation initiale d'enseignants en éducation physique : quel contexte ?

Comme nous venons de le présenter, transiter vers une posture de recherche implique l'identification claire d'un champ de pratiques. Nous situons donc, dans cette partie, le cadre général de la formation des enseignants en Belgique, puis, dans un second temps, nous avançons quelques éléments qui

la caractérisent et plus particulièrement en EP. Ensuite, il est question de présenter les acteurs principaux de cette formation, les étudiants et les formateurs.

1.3.1. Le contexte de la formation initiale en Belgique francophone

La FI des enseignants, en communauté française de Belgique, est organisée suivant deux filières. La formation en haute école (HE), structurée en trois années, confère le titre d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur qui permet d'enseigner dans les sections préscolaire (de trois à cinq ans), primaire (de six à douze ans) et secondaire inférieur (de douze à quinze ans). Celle proposée à l'université permet d'enseigner dans le cycle supérieur (de seize à dix-huit ans) de l'enseignement secondaire.

La formation actuelle organisée en HE repose sur le principe d'alternance formation-travail par le biais des stages en école organisés durant les trois années dans le curriculum de formation et couvrant 480 heures. Selon le décret du 12 décembre 2000 (Communauté française de Belgique, article 15, p. 5), les stages constituent « des activités pédagogiques pratiques en situation réelle » qui permettent aux étudiants de se familiariser avec le terrain et d'acquérir des savoir-faire, tout en étant accompagnés dans leurs premiers pas par des enseignants expérimentés, les « maitres de stage » (MS), qui les accueillent dans leur école. En première année, les deux semaines de stage consistent en une activité d'observation participante durant lesquelles les étudiants accompagnent le MS avec la possibilité de prendre en charge de façon progressive la classe et sous la tutelle de celui-ci. En deuxième année, l'étudiant prend en charge une classe durant quatre semaines de stages alors qu'en troisième, la période de stage s'étale sur dix semaines. « Ces stages, fondements de la formation initiale des enseignants, sont des lieux privilégiés d'expérimentations, de réflexion, d'engagement dans un métier collectif, d'affirmation du soi professionnel et de développement personnel » (Van Nieuwenhoven & Roland, 2016, p. 212).

De plus, en vue de tisser davantage de liens entre les écoles de formations et les écoles de stage, un autre dispositif a vu le jour suite à ce décret ; il s'agit des ateliers de formation professionnelle (AFP). Il s'agit de proposer aux étudiants des activités permettant « d'expérimenter, d'observer et d'analyser les différentes composantes de la profession » (Communauté française de Belgique, article 10, p. 4) en associant des activités programmées sur le terrain et à la HE avec la didactique disciplinaire et générale. Ces ateliers sont encadrés par les formateurs de la HE : « maîtres assistants » chargés de la formation disciplinaire, « maîtres assistants » chargés de la formation pédagogique et des « maîtres de formation pratique » (MFP) exerçant à mi-temps à la HE et à mi-temps dans l'enseignement secondaire ou primaire. En plus d'encadrer les activités d'enseignement, les formateurs des HE sont également amenés à superviser les étudiants en stage à raison d'au moins une visite par semaine de stage à partir de la deuxième année.

Au sein de la HE Bruxelles-Brabant (HE2B), dans laquelle cette recherche est menée, cette visite de supervision conduit le formateur à adopter une posture d'évaluateur, puisqu'un rapport est rédigé au terme de son passage dans l'école de stage et constitue un des éléments pris en compte lors de la délibération de fin d'année académique. Etant donné le fait que sept instituts sont regroupés dans cette même HE2B, et que différents modes de fonctionnement existent, nous précisons qu'il s'agit de l'Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique (IESP), établi sur le campus de Nivelles, dans lequel la formation d'enseignants en EP est proposée.

1.3.2. La formation des enseignants

Alin (1996) décrit principalement deux conceptions de la formation d'enseignants : la conception classique transmissive axée sur les savoirs et la conception didactique axée sur l'apprentissage actif de l'étudiant. Les caractéristiques énoncées par Alin quant à la conception classique semblent correspondre au fonctionnement décrit par bon nombre de formateurs à l'IESP, que ce soit lors de discussions informelles, ou au cours de délibérations ou encore dans leur plan de cours :

- « *transmission de savoir d'un expert à des non-experts* » (op. cit., p. 284) ;
- les contenus de savoirs correspondent plutôt à de l'enseignement qu'à de la formation : le face-à-face pédagogique est de mise et l'on a recours aux méthodes scolaires classiques. Le formateur est face à ses formés et il est question d'imposition plus que de participation active à la formation ;
- une logique de transmission de savoir dans laquelle « *les formés ne sont pas considérés comme pouvant être porteurs d'un savoir ou d'une quelconque capacité de recherche. On doit simplement aménager les meilleures conditions pour qu'ils apprennent, par de l'écoute et des exercices, le savoir enseigné et apporté par l'expert* » (op. cit., p. 285).

Un autre aspect plus spécifique de l'enseignement des activités physiques et sportives (APS) envisagé à l'IESP, consiste en l'apprentissage de gestes techniques, ce qui fondamentalement est nécessaire à des futurs enseignants en éducation physique. Toutefois, s'il n'est pas accompagné d'une réflexion didactique, il engendre des conséquences malheureuses évidentes en situation de stage. En effet, à partir d'expériences personnelles de supervision de stages, il arrive trop souvent d'assister à la mise en place, par les étudiants-stagiaires, de situations où les élèves doivent imiter sans trop comprendre le sens de ce qu'ils font. Cette observation est loin d'être un cas isolé. Une recherche menée à l'UCL portant sur l'observation de plus de 200 enseignants a mis en évidence un modèle dominant, solidement ancré dans les habitudes. « La toute grande majorité des enseignantes et enseignants, que ce soit au primaire ou au secondaire, ont une méthodologie de l'enseignement essentiellement descriptive et prescriptive, laissant peu de place à l'initiative et à la créativité des élèves, à leurs capacités d'apprendre par eux-mêmes ou entre eux » (Florence, Brunelle & Carlier, 1998, p. 49).

Evoquant la question de la sportivisation et de la scolarisation, Thépaut et Léziart (2000, p. 2) rappellent l'origine de cette conception de l'enseignant sportif dans les années 1950-1970 : « la perception de l'époque vise ni plus ni moins à "déplacer" le sport pratiqué en club et la démarche d'apprentissage qui lui est associée, dans le cadre scolaire. Ainsi, pour le basket-ball (...), l'enjeu est de passer de "l'école du basket" au "basket à

l'école"». Dans cette optique, la démarche d'enseignement réside dans l'apprentissage de gestes techniques de base en situations simplifiées en vue d'atteindre en fin de progression une forme complète de l'activité. Cette approche propose donc un emboîtement d'éléments acquis au fur et à mesure de l'apprentissage de façon mécanique. En éducation physique, comme dans d'autres disciplines, il est aussi possible de proposer des situations-problèmes où les élèves sont amenés à chercher par eux-mêmes les solutions motrices qui leur apparaissent comme dépendantes d'eux-mêmes et non prescrites ou imposées par l'enseignant.

Comme le précisent Thépaut et Léziart (2000, p. 2), ce mode de fonctionnement « nécessite tout à la fois de lire cette activité des élèves et de tenir compte des spécificités de la situation scolaire, de l'enseignement scolaire qui impose de respecter certaines exigences et contraintes. Elle conduit alors à un processus de "didactisation" de l'objet d'enseignement des APS »

1.3.3. Les étudiants en formation

La question de recherche déjà posée en 1983 par Erbani (p. 3) fait écho au questionnement *a priori* de notre recherche : « certaines expériences vécues par les futurs enseignants, avant même le début de leur formation professionnelle, ne sont-elles pas en mesure d'infléchir leurs attitudes et leurs comportements pédagogiques ? » Dans cette étude, l'auteur pose l'hypothèse selon laquelle le passé sportif influence la pratique pédagogique. L'expérience compétitive des sportifs consiste en un moment fort de leur socialisation, se traduisant par le développement de certaines valeurs et attitudes. Le sport de compétition, par ses caractéristiques d'activité organisée, structurée et impliquante semble répondre aux conditions facilitant le développement d'attitudes. Nous pensons que les expériences pédagogiques, qu'elles proviennent de l'encadrement sportif ou de l'encadrement de mouvement de jeunesse, peuvent également développer des attitudes spécifiques. L'accumulation d'expériences spécifiques va influencer la façon dont l'enseignant appréhende son intervention didactique

et les relations qu'il va mettre en place avec les élèves. Comme l'exposent également Brau-Antony et Grosstephan (2012, p. 132), s'intéressant aux rapports de visite de stage afin de cerner les compétences mobilisées par les stagiaires, « l'identité professionnelle s'inscrit dans un processus complexe et dynamique où vont interagir l'histoire personnelle du sujet, son sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, dont il partage plus ou moins les valeurs, sa propre conception de la discipline et des finalités qui lui sont assignées ».

L'histoire personnelle des étudiants influence la manière dont ceux-ci conçoivent le métier d'enseignant. Tant le cadre familial (socialisation primaire) que le cadre scolaire ainsi que les expériences dans les mouvements de jeunesse et dans les associations sportives (socialisation secondaires), apportent un certain nombre de connaissances, de croyances, de valeurs qui structurent la personnalité des étudiants et leur conception de l'enseignement. « Ils ont déjà un système de croyance bien établi quant à la nature de l'enseignement et de l'apprentissage et ce système de croyance va influencer ce qu'ils jugent important ou non au cours de leur formation » (Vause, 2009, p. 20).

Vause (2010) distingue les croyances personnelles et partagées. Les croyances personnelles sont marquées par l'histoire de la personne alors que les croyances partagées sont liées à des idées communes à un groupe. Le métier d'enseignant possède donc cette particularité que les étudiants ne démarrent pas leur formation en étant vierges de toute expérience. Suite aux nombreuses années passées sur les bancs de l'école, ils possèdent déjà un certain nombre de croyances relatives à l'acte d'enseigner. Dans sa recherche, Vause (2009) évoque le cas de plusieurs travaux, basés sur les histoires de vie, qui ont pu mettre en évidence le rôle déterminant du vécu scolaire des enseignants.

Au cours de leur formation, les étudiants font des allers-retours entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant. En effet, les stages leur permettent de se placer dans la position du professionnel alors que les cours théoriques les maintiennent plutôt dans la position de l'étudiant, les amenant ainsi à avoir tendance à valoriser davantage les expériences de stage. A posteriori, les

enseignants considèrent que ces stages, plus que les cours théoriques, leur ont apporté leurs connaissances actuelles et que la formation est trop éloignée de la réalité de terrain (Vause, 2010). La notion de connaissance peut faire référence, soit aux connaissances pragmatiques, construites sur le terrain, soit aux connaissances théoriques, acquises dans un lieu de formation ou au travers de lectures.

Se basant sur le modèle de représentation de la situation pédagogique proposé par Houssaye (1988), Vanlerberghe (2007) place l'étudiant au centre d'un rectangle didactique où les relations savoir-enseignant-étudiant sont organisées de façon plus spécifique et correspondent mieux à cette situation particulière de la formation d'enseignants. En effet, les trois pôles du célèbre "triangle didactique" que sont les savoirs, le professeur et l'élève sont en interaction mais sans tenir compte de cet aspect particulier lié au statut d'étudiant en formation pour devenir enseignant (que Vanlerberghe qualifie d'étudiant-enseignant). De plus, le modèle de Houssaye présente la relation professeur-élève, ce qui, dans ce cas fait référence au public rencontré dans l'enseignement secondaire, alors que nous nous intéressons ici aux formateurs et aux étudiants dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Vanlerberghe (figure 4) considère que « l'étudiant-enseignant » est au centre de la formation : celui-ci est à la fois étudiant, quand il est formé par « l'enseignant-formateur », et à la fois enseignant, quand il est face aux élèves.

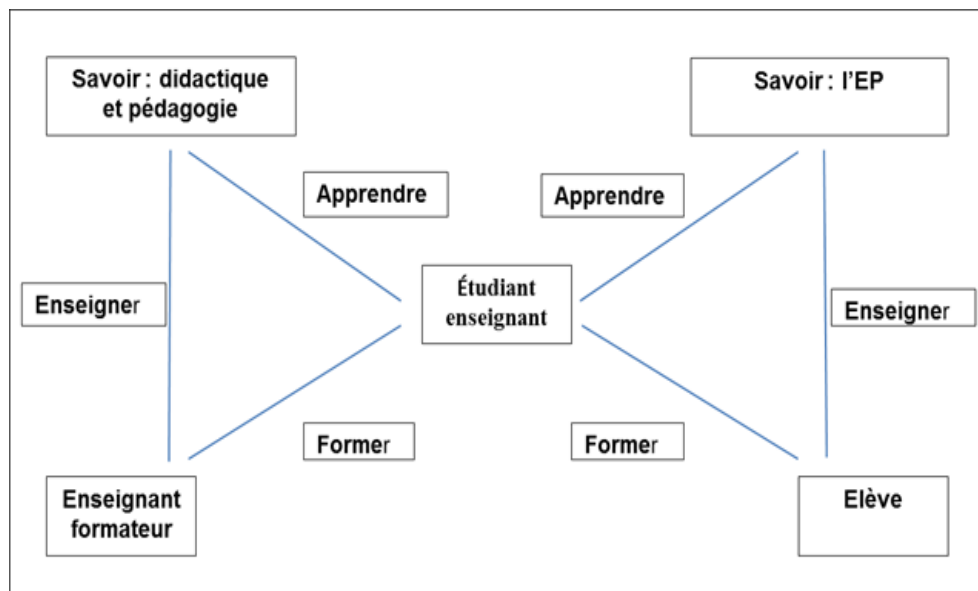


Fig. 4: quadrilatère didactique de la formation initiale d’enseignant (d’après Vanlerberghe, 2007, p. 38)

Dans cette modélisation, les savoirs enseignés en FI sont donc, *a priori*, destinés à influencer les savoirs enseignés à l’élève par l’étudiant en situation de stage (étudiant-stagiaire).

1.3.4. Les formateurs en FI d’enseignants en EP

Dans sa recherche sur les identités professionnelles des formateurs d’enseignants en sciences et techniques des APS (STAPS), Alanbagi (2012) met en évidence trois pôles antagonistes que sont les scientifiques, les sportifs et les didacticiens.

Cette typologie est construite sur la base de la conception des savoirs professionnels :

- les formateurs sportifs privilégient les savoirs pratiques, construisant leur formation sur la base de leur expérience ;
- les formateurs didacticiens privilégient les savoirs théoriques ;

- les formateurs scientifiques, pour qui la formation doit s'articuler autour de la mise en relation entre théorie et pratique.

Ces trois pôles n'ont pas évolué depuis le stade de l'étudiant en formation jusqu'à celui de l'enseignant formateur, selon Alanbagi. Ce constat pose la question de l'influence de la FI voire de l'influence du formateur sur les étudiants en formation.

Au sujet des stages, les recherches sur lesquelles s'appuie Vause (2010) montrent un décalage entre les attentes des formateurs et des étudiants à propos de ceux-ci. En effet, pour les formateurs, il s'agit d'un moment privilégié pour mettre en application ce qui a été appris et de tenter de nouvelles techniques. Les étudiants voient, quant à eux, l'occasion d'acquérir de l'expérience et de prouver qu'ils sont capables de gérer leur classe. Pour ce faire, ils ont tendance à reproduire des pratiques plus traditionnelles connues qui les rassurent.

Il est question dans ce cas d'objectifs opposés qui créent le décalage évoqué. En effet, appliquer ce qui a été appris, voire même aller au-delà en se risquant à de nouvelles techniques, nécessite une aisance dans la gestion de la classe, prouvant une certaine expérience. Comme le précise Bui-Xuân (2011), il n'y a pas de bonnes ou mauvaises méthodes pédagogiques mais seulement des méthodes qui sont plus ou moins bien adaptées à l'étape conative dans laquelle se situe un sujet. Il reste donc aux formateurs de partir de ce que l'étudiant fait et non de ce que l'enseignant voudrait qu'il fasse ; c'est le principe d'une pédagogie conative.

1.4. Une étude exploratoire pour préciser l'objet de recherche et le circonscrire davantage

1.4.1. La méthode des scénarios pour questionner les acteurs centraux de la formation

De façon à transiter vers cette posture de praticien-chercheur, une première étude exploratoire est menée auprès des acteurs mêmes de la formation, de façon à préciser l'objectif de la recherche. En vue d'identifier des traces marquantes de la formation, nous donnons donc la parole à trois étudiants (Anne, Michel et Serge) de dernières années en EP, faisant partie du groupe que nous accompagnons dans le cadre du travail de fin d'études (TFE). Ceux-ci doivent prendre position par rapport à deux scénarios proposés et donner leur avis. Les relances visent, soit à accompagner les sujets dans leur verbalisation, soit à obtenir plus de précisions dans les réponses. Par ce choix, nous avons souhaité nous adapter au type de répondants et aussi, adapter notre enquête, pour éviter qu'elle s'apparente à une démarche de dénonciation ou d'énumération simple des problèmes personnels rencontrés. En effet, la difficulté pour le chercheur est de faire parler les étudiants concernés, de façon la plus objective possible, sur la formation qu'ils sont toujours en train de suivre, et ce, face à un de leur professeur, transformé pour l'occasion en chercheur, ce qui rend les choses plus délicates. Comme le souligne Albarello (1999), à partir du moment où est respectée une certaine pertinence méthodologique, il n'est pas exclu de faire preuve de « créativité et d'imagination ». C'est ce vers quoi nous avons tendu.

La méthode des scénarios (MDS) est une technique d'enquête qualitative peu répandue et mobilisée principalement dans les recherches en communication des organisations. La MDS, comme l'explique Meyer (2008, p. 135), se classe : « dans les méthodes projectives et participatives appliquées à l'enquête en sciences humaines et sociales. Elle est utilisée comme technique unique ou en complément de techniques d'enquête plus classiques, en une ou deux phases complémentaires (...) ». Au cours d'une première étape, dite de réflexion, le chercheur soumet aux sujets des scénarios, qui correspondent à des récits plus ou moins approfondis, des

propositions sous la forme d'items ou encore des photographies sur lesquels les sujets sont amenés à réfléchir et s'exprimer par écrit au moyen d'un formulaire, anonyme, reprenant les consignes. Ils disposent ensuite de plusieurs jours pour répondre. Ensuite, les données sont traitées de façon thématique en pointant principalement les désaccords.

Pour élaborer les scénarios, il est nécessaire de décrire la situation qui va être présentée aux participants de façon à les inciter à réagir, à les stimuler pour qu'ils s'y projettent. Meyer (2008, p. 135) suggère de « construire des scénarios qui déclenchent et provoquent une justification sur certains faits ou comportements du quotidien professionnel des individus ou d'expériences personnelles spécifiques ». Il s'agit donc de contextes qui les concernent directement et qui les placent, de façon artificielle, dans une situation plutôt décalée ou caricaturale permettant d'activer l'imagination et l'intérêt et solliciter la discussion (Julien, Lamonde & Latouche, 1975).

Pour concevoir le scénario, le chercheur se base sur des scénarios validés lors d'études antérieures ou construit de nouveaux scénarios à partir de situations réelles en liens avec son objet de recherche et son contexte. Comme l'explique Guerroui (2016, p. 19), « les scénarios dévoilent un ensemble possible pour l'acteur ou son entreprise, l'acteur réagit soit en critiquant la situation, soit en imaginant son comportement. Cette forme ouverte du scénario permet à l'interrogé de définir le sens de la situation par lui-même ».

La deuxième phase, qualifiée de négociation, permet de discuter les prises de positions individuelles dans un débat collectif dirigé par le chercheur. La base de ce débat est constituée des résultats de l'analyse de contenu réalisée par le chercheur suite aux réponses aux scénarios collectés en amont. Les échanges qu'engendre le débat sont enregistrés et soumis, par la suite, à une nouvelle analyse de contenu. « Dans les analyses de contenu comme dans la régulation du débat, le chercheur pointe les rejets des assertions, repère les effets d'emboîtement des discours professionnels et observe les effets de contrôle mutuel des prises de parole sur telle ou telle conduite ou situation, les rappels à l'ordre et/ou aux convenances » (Meyer, 2008, p. 137).

Cette méthode de scénarios permet de découvrir les contextes de travail, les modes d'organisation, les « allant de soi », les activités qui existent depuis toujours mais que l'on connaît peu. Elle est donc pertinente dans les recherches sur les communications organisationnelles et, nous le pensons, dans le cadre de cette recherche, « parce qu'elle permet de saisir – sur un autre mode que les divers types d'entretiens ou un questionnaire – les manières dont les individus agencent (individuellement, puis collectivement) leur perception des pratiques professionnelles et les caractéristiques génériques d'un fonctionnement organisationnel (...) » (Meyer, 2008, p. 141).

Dans notre étude, nous avons mobilisé la méthode des scénarios non pas selon les deux phases décrites précédemment, mais à la manière d'un entretien unique permettant de mieux connaître le point de vue des acteurs, les étudiants, au sujet de leur formation. Car, comme le précise Nillès (2005, pp.63-64), « la puissance des scénarios tient précisément à cette capacité projective et aux multiples possibilités d'utilisations qu'ils offrent. Il est en effet possible de réaliser sur la base des scénarios des études qualitatives (questionnaire ouvert, interviews, discussions de groupes enregistrées) ou quantitatives (système d'évaluation de la situation) ». En respectant ce principe de projection et d'imagination, nous avons élaboré les deux scénarios suivants, décrits dans le tableau ci-dessous.

Scénario guide	Ce que l'on cherche à identifier
→ Premier scénario : <i>Celui-ci projette l'étudiant dans le cas extrême d'une situation dans laquelle la conjoncture économique est catastrophique et impose des restrictions budgétaires draconiennes limitant le nombre de cours de la formation. Concrètement, la question posée consiste à savoir quels seraient les cours qu'il faudrait conserver à tout prix pour devenir un bon professeur d'EP s'il ne fallait en garder que deux ou trois?</i>	Dans ce premier scénario, nous cherchons à savoir quels sont les cours marquants de la formation (ceux qui présentent suffisamment d'importance, de sens et de valeur pour être évoqués) et indirectement, ce qui va être utile – et utilisé – dans le métier d'enseignant ainsi que la manière dont les étudiants perçoivent la formation.
→ Second scénario : <i>Celui-ci demande à l'étudiant d'imaginer que la caméra de surveillance placée dans la cour de récréation enregistre la conversation d'un groupe d'élèves à propos de leur stagiaire, en l'occurrence l'étudiant interviewé. Qu'est-ce que l'étudiant pense que les élèves diraient de lui ?</i>	Dans ce deuxième scénario, il s'agit de questionner les représentations qu'ont les étudiants d'eux-mêmes (leur identité professionnelle), leurs conceptions quant à l'enseignant « idéal » et la place des stages pédagogiques dans la formation.

Tabl. 1 : les deux scénarios proposés dans la première étude exploratoire

1.4.2. Analyse des données et résultats

L'analyse de contenu de cette étude exploratoire s'est réalisée de façon thématique par « un découpage transversal des entretiens » et une recherche de « cohérence thématique » (Albarello, 1999). Cela a permis de dégager cinq catégories rassemblant les « éléments du discours de même nature » :

1. La priorité donnée à la formation professionnelle
2. La fragilité des savoirs théoriques véhiculés par les cours scientifiques
3. Les attentes exigeantes par rapport à la formation

4. L'influence marquante du stage et du maître de stage
5. La conception du métier et l'identité professionnelle.

Nous proposons de présenter succinctement les résultats obtenus dans chaque catégorie.

1.4.2.1. La priorité donnée à la formation professionnelle

Pour Michel comme pour Anne, même si le cours est différent, l'objectif reste axé sur l'impact sur le métier futur. Il s'agit des savoirs pour enseigner, tels que définis par Altet (2010, p. 124), et qui ont pour finalité « d'aider l'enseigné à comprendre le processus enseigner-apprendre ». Quant à Serge, tout comme Michel, il pense qu'il est nécessaire de connaître les techniques propres à chaque discipline. Cependant, il nuance en parlant de l'intérêt de connaître les besoins des élèves selon leur âge, faisant ainsi référence à un cours plus théorique, le cours de psychologie du développement.

1.4.2.2. La fragilité des savoirs théoriques véhiculés par les cours scientifiques

Les cours théoriques trouvent peu de liens avec les aspects concrets du métier d'enseignant, du moins tels qu'ils sont donnés *a priori*. Par rapport à la question relative aux « gros cours » de la formation, les étudiants s'interrogent quant à l'utilité de ceux-ci. « Faut-il connaître la linguistique pour parler une langue ? L'histoire de l'art pour peindre ou sculpter ? La biologie et la physiologie pour pratiquer un sport ? Certains savoirs savants sont assurément des bases nécessaires de telles pratiques. Au-delà, on en rajoute, par souci de respectabilité ou pour faciliter la sélection... » (Perrenoud, 1998, p. 10). Anne reconnaît l'importance des cours tels que physiologie ou anatomie mais ne perçoit pas comment elle peut utiliser ces savoirs savants appris. Pour Michel, faisant référence aux cours de psychopédagogie, il s'agit d'avantage de cours de culture générale, de cours

qui donnent un cadre de réflexion mais qui ne sont pas en lien direct avec la pratique de terrain. Comme évoqué également par Donnay et Charlier (2006, p. 7) « les théories psychopédagogiques sont assez souvent perçues comme trop éloignées des réalités de terrain pour être utiles aux praticiens ». Selon Serge, ces cours ne sont pas suffisamment utilisés car « *on en a pas forcément besoin tous les jours* ».

1.4.2.3. Les attentes exigeantes par rapport à la formation

Au travers du discours des étudiants, on ressent une frustration par rapport aux contenus abordés dans certains cours : manque de temps pour approfondir la matière, peu d'évolution de la première à la troisième année, manque de réflexion sur la didactique des disciplines sportives. L'absence d'ouverture sur d'autres méthodes d'enseignement plus actives et orientées sur la découverte fait aussi partie des préoccupations.

1.4.2.4. Influence du stage et du maître de stage

Pour les étudiants, le stage reste un moment important, voire essentiel de la formation. Cependant, le passage du statut d'étudiant au statut d'enseignant stagiaire peut poser quelques difficultés et demande un certain temps d'adaptation. Le MS est quant à lui plutôt perçu comme un guide qui accompagne, qui soutient et qui aide à progresser et à réfléchir sur sa pratique. Par ailleurs, si le contact ne se passe pas bien avec le MS parce que le mode de fonctionnement diffère totalement de celui des étudiants, ceux-ci s'adaptent et trouvent des stratégies pour agir en fonction du MS. Il en est de même pour les superviseurs. Les étudiants tiennent compte dans leur enseignement du superviseur qui vient les voir et agissent différemment en adoptant une posture qui plaira à ce dernier. Cette « stratégie » rend finalement la démarche de supervision totalement artificielle, ne reflétant que partiellement l'attitude et les capacités des étudiants en situation d'enseignement. Perrenoud (2001), posant la question du pourquoi envoyer les étudiants en stage, propose quatre réponses qui résident dans des

fonctions emblématiques d'un modèle spécifique de formation. Envisager le stage comme terrain d'application aide à comprendre ce mode de fonctionnement tiré d'un modèle applicationniste. « Dans ce modèle, les étudiants sont nantis d'une doxa et de théories censées guider leur action "sur le terrain". La doxa est forgée par des praticiens expérimentés, qui deviennent formateurs, et transmettent le message suivant : "faites comme nous !", ou "faites comme nous faisons !", ou "faites comme font les gens qui savent, les gens du métier qui sont réputés avoir maîtrisé la difficulté de la tâche !" »

1.4.2.5. Conception du métier et identité professionnelle

Pour deux des trois étudiants interviewés, un bon enseignant en éducation physique est quelqu'un qui allie discipline, respect et des qualités professionnelles d'écoute, d'adaptation et d'implication personnelle. Cette conception viendrait plutôt d'expériences antérieures (le rôle du « *grand frère* », ça a déjà bien fonctionné ainsi auparavant et encore actuellement) et du caractère propre de l'étudiant. Pour Michel, il faut parvenir à instaurer une certaine discipline *a priori* pour pouvoir par la suite privilégier un contact « *plus proche* » avec les élèves. Et « *c'est difficile d'avoir ce rôle* »... Roux-Perez (2006, p. 58) abonde dans le même sens évoquant les nombreux dilemmes auxquels sont confrontés les débutants sur le terrain : « en difficulté quand il s'agit de faire progresser tous les élèves, écartelés entre l'envie d'être convivial et l'obligation de conserver le contrôle de la classe (Ria, 2003), ils sont amenés à faire des compromis plus ou moins acceptables. Les insatisfactions qui en découlent peuvent conduire à une forme de désarroi identitaire » (op. cit., p. 58).

1.4.2.6. Contribution de l'étude exploratoire pour la suite de la recherche

Les cinq catégories que nous venons de dégager mettent en évidence une volonté, pour les trois étudiants interrogés, de s'inscrire dans un processus de formation qui a du sens, qui est en rapport avec la fonction d'enseignant en éducation physique. Ils aspirent à trouver dans la formation des outils, des savoirs qui vont les guider dans le processus de construction de leur professionnalité. Les informations recueillies, structurées à l'intérieur des deux catégories nommées « priorité donnée à la formation professionnelle » et « attentes exigeantes par rapport à la formation », rejoignent ce que Jourdan (2009) appelle le rapport aux APS. Pour cette auteure, analyser le rapport aux APS chez les étudiants permet de « cerner comment s'y révèlent leurs logiques professionnelles, comment ils utilisent, transforment les savoirs appris en formation dans l'acte d'enseignement-apprentissage » (Jourdan, 2009, p. 37). S'intéressant au rapport au savoir d'enseignants en EP, l'étude de Ben Jomâa et Terrisse (2011) s'est révélée éclairante quant à l'influence de l'expérience personnelle dans une APS sur les savoirs enseignés. Leur recherche s'est construite autour de la comparaison, pour un même enseignant, avec les mêmes élèves, de l'enseignement de deux APS dont, pour l'une, l'enseignant est expert, et l'autre pas. Il en ressort que les connaissances issues de l'expertise personnelle et corporelle de l'enseignant pèsent sur sa façon d'enseigner et ses choix d'enseignement. « Les savoirs ainsi transmis ne sont pas seulement issus de son rapport "officiel" au savoir (...) mais ils ressortent aussi de sa pratique corporelle de spécialiste dans une APS » (op. cit., p.17). Leurs résultats s'appuient eux-mêmes sur ceux produits par Buznic-Bourgeacq en 2009 quant à la transmission du savoir expérientiel dans l'enseignement de l'EP. La discussion de ces résultats les a amenés à réfléchir au poids de la FI et continue des enseignants dans la transmission des savoirs disciplinaires à enseigner par rapport à celui de l'expérience personnelle acquise en dehors du système de formation. Pour Ben Jomâa et Terrisse, la conception du savoir de l'enseignant et la façon dont il va le transmettre dépend :

- de son rapport personnel au savoir,

- de sa position institutionnelle (stagiaire, débutant ou expérimenté),
- de la façon de considérer sa fonction de professeur.

Les autres données, classées dans la catégorie dénommée « fragilité des savoirs théoriques véhiculés par les cours scientifiques », sont en lien avec le fait que les étudiants trouvent peu de sens dans les cours théoriques et ne perçoivent pas les liens avec la pratique de terrain, ce qui questionne leur rapport aux savoirs théoriques. Enfin, les deux dernières catégories révèlent les préoccupations des étudiants confrontés au milieu professionnel. Elles décrivent les savoirs enseignés et les savoirs pratiques appris durant les stages. Dès lors, la prise de connaissance de ces deux études, relatives au rapport aux APS et menées en didactique clinique, nous amènent, à ce stade de la recherche, à nous intéresser, à ce cadre théorique. Comme le précise Albarello (1999, p. 37), « un cadre théorique conduit la recherche dans une direction particulière puisqu'il met l'accent sur des aspects spécifiques d'un champ ». Il s'agit de se référer, d'une part, aux apports de la didactique qui étudie les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des savoirs, et d'autre part, à l'approche clinique « qui privilégie la singularité du sujet et l'analyse au cas par cas, afin de tenter de comprendre "les actes du sujet" enseignant, les raisons du choix du savoir à enseigner par le professeur et de son traitement didactique de l'APS » (Ben Jomâa & Terrisse, 2011, p. 3).

A partir de notre étude exploratoire, la rencontre, opportune, et les discussions, privilégiées, avec une « personne ressource », en la personne de Denis Loizon (2-4 septembre 2014), ont permis de mieux appréhender le cadre de la didactique clinique, ses concepts et sa méthodologie spécifique. « Consulter "les témoins privilégiés", ou "personnes ressources", c'est-à-dire des personnes qui sont censées connaître le champ choisi » (Albarello, 1999, p. 32), a ainsi constitué une étape cruciale de la recherche.

« Les savoirs sont des outils pour fabriquer des réponses à des questions ».

Yves Chevallard (2003)

Chapitre 2. Cadre théorique et conceptuel

2.1. Origine et construction du cadre théorique de la didactique clinique

Au regard des travaux réalisés dans le cadre de la didactique clinique et d'une première approche accompagnée par l'un des chercheurs qui a contribué au renforcement de cette orientation clinique, en l'occurrence Denis Loizon, l'approche didactique clinique semble être un choix pertinent. Cet accompagnement initial s'est enrichi par d'autres contacts ponctuels qui ont permis une avancée décisive quant à la compréhension du cadre théorique et de la méthodologie s'y rapportant, pour aboutir, finalement, à un choix définitif mûri.

Depuis plus de 15 ans, les travaux en didactique clinique ont permis de démontrer le bien-fondé d'une lecture clinique dans la recherche en didactique de l'EP. Comme le précise Carnus (2009, p. 159), à partir des travaux initiaux de Mérand et Marsenach, pionniers de la « didactique de l'EPS », la contribution de la didactique clinique apporte un regard sur le fonctionnement didactique en EP « ouvrant sur des réseaux de signification différents et complémentaires des enjeux de savoir qui circulent lors des interactions ».

Dans cette discipline scolaire qu'est l'EP, les contenus sont transposés à partir des pratiques sociales de référence (les sports collectifs, la gymnastique, l'athlétisme, etc.) ayant chacune leur logique et leurs particularités. Du savoir de référence en passant par le savoir à enseigner, le savoir réellement enseigné et le savoir appris, les écarts constatés attestent d'une réelle complexité se manifestant aux différents niveaux de la chaîne transpositive. Les recherches menées par l'équipe AP3E (analyse des pratiques enseignantes et de leurs effets sur les élèves), plus récemment renommée EDiC (équipe de didactique clinique de l'EPS, dont les travaux d'une partie de ses chercheurs seront présentés ci-après), témoignent des limites des théories didactiques classiques pour faire émerger certains phénomènes liés au processus de transmission-appropriation des savoirs. En

effet, des facteurs internes propres aux sujets engagés dans le système didactique s'ajoutent aux facteurs externes. Il y a lieu de prendre en compte, par conséquent, la singularité des sujets dans leurs rapports aux savoirs et leurs rapports aux autres. « C'est ce parti pris, cette volonté de redonner aux sujets enseignants et apprenants une place centrale dans la relation didactique, qui caractérise la dimension clinique des travaux didactiques » menés par cette équipe de recherche (Carnus, op. cit., p. 10).

Placer le sujet enseignant au cœur de ses analyses amène le chercheur à se questionner autour d'une théorie du sujet en didactique. Par ce fait, la démarche clinique entre dans la recherche en didactique et marque les prémisses de cette orientation qui apporte un autre éclairage sur les pratiques, empreint de concepts et méthodes issus des champs de la didactique et de la psychanalyse. Cette orientation clinique a démarré suite à la soutenance de thèse de Carnus, en 2001, portant sur l'analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Celle-ci rend compte de la transformation des contenus d'enseignement en gymnastique sportive, quelques fois modifiés à l'insu des enseignants. Ce constat a été identifié comme un déterminant de la pratique et a été intégré comme outil d'analyse de l'enseignement. Dès lors, selon Terrisse (2009), la recherche en didactique de l'EP ne peut exclure ce phénomène inconscient de ses réflexions axées sur la question du devenir du savoir, de son origine jusqu'à son utilisation par les élèves en cours. De plus, la mise au jour de cette part d'insu permet d'apporter une autre compréhension de l'activité décisionnelle de l'enseignant en tant que sujet singulier, assujetti et divisé dans et par son inconscient.

Par la suite, d'autres travaux ont suivi au sein de ce groupe de recherche et notamment celui de Sauvegrain, en 2001, s'intitulant : « analyse didactique de la décision de l'élève : étude de cas sur l'utilisation du savoir dans un cycle de lutte en EPS ». Son étude questionne l'écart entre le savoir enseigné et le savoir appris, mobilisé au cours par les élèves, lors d'une situation globale de combat. Il ressort de cette étude l'influence prégnante du rapport personnel au savoir entretenu par les élèves sur les savoirs enseignés par l'enseignant. La recherche de Margnes, un an plus tard,

s'intéresse à l'analyse du savoir enseigné en judo par deux formateurs, au moyen d'une grille d'analyse de l'activité qui permet de différencier deux conceptions de l'activité et de son enseignement (traditionnel et sportif). Il rend compte des intentions didactiques qui apparaissent influencées par une conception personnelle tant de l'activité que de son enseignement à des débutants. Cependant, bien que cette perception particulière du judo s'explique par des convictions forgées par la pratique, Margnes montre que les conditions d'enseignement conduisent à des choix qui s'éloignent des conceptions du formateur. Une quatrième thèse est celle défendue par Loizon en 2004 portant sur l'analyse des variables manipulées par des enseignants de judo, en club et en EP : « analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS ». De son travail ressort que la façon d'enseigner le judo pour ces enseignants passe par des « filtres » qui constituent des outils d'analyse pour le chercheur. Ces filtres, qualifiés de conceptuels, intentionnels et décisionnels, sont en lien avec la pratique personnelle et antérieure de l'enseignant. « Ces « filtres subjectifs », en lien avec l'épistémologie des sujets enseignants, agissent comme des assujettissements internes » (Terrisse, op. cit., p. 19) et influencent fortement les intentions didactiques des enseignants observés. La thèse de Jourdan, en 2005, ne doit plus être présentée puisqu'elle a fait l'objet d'une brève description à la fin de l'étude exploratoire. D'autres travaux suivent, comme celui de Buznic-Bourgeacq et d'Heuser, tous deux en 2009. La thèse d'Heuser s'oriente sur les savoirs appris, au cours d'un cycle de karaté, dans la lignée des travaux de Sauvegrain. Son étude identifie les écarts entre savoir à enseigner et savoir réellement enseigné en vue de remonter au savoir de référence, déterminant de cette façon les influences « qui sous-tendent aussi bien les intentions que les décisions de l'enseignant, et surtout mettent en évidence ses choix de traitement didactique » (Heuser, 2009, p. 232). A propos de la thèse de Buznic-Bourgeacq, celle-ci s'intéresse davantage aux enseignants débutants et compare, chez le même sujet, l'enseignement de deux APS différentes. Pour l'une, celui-ci est spécialiste et pour l'autre, il ne l'a jamais pratiquée. Dans son étude, il met en exergue le processus de « conversion didactique »

qui exprime la transposition personnelle dans une APS à partir de l'expérience vécue de celle-ci.

L'ensemble de ces travaux, ainsi que d'autres⁵, non présentés dans ce relevé, ont contribué à la construction et au renforcement du cadre de la didactique clinique. Ils sont caractérisés par un objet de recherche portant sur l'explication du cheminement parcouru par le savoir, depuis la référence choisie par l'enseignant, en passant par son traitement didactique, jusqu'à son utilisation par l'élève. L'objectif commun des recherches consiste à comprendre les causes de ce traitement lié à l'histoire personnelle de l'enseignant et au rapport aux activités physiques enseignées dans ses cours. Terrisse (2010, p. 2) avance l'idée que les concepts de la didactique « ne permettent pas de proposer une explication à la pratique d'un enseignant (...) où ils semblent insuffisants à rendre compte des données recueillies ».

2.2. Les concepts de la didactique clinique (DC)

Pour Brossais et Terrisse (2009, p. 116), la recherche en DC se caractérise par le croisement « d'une analyse didactique, centrée sur le savoir en jeu dans les interactions didactiques entre le professeur et les élèves à partir des concepts de la recherche en didactique, et une analyse clinique, "au cas par cas", centrée sur l'étude d'un sujet professeur, nécessairement singulier, étudié dans un contexte particulier, sa classe ».

La DC se positionne ainsi au cœur d'un carrefour d'influences théoriques. Porter un regard épistémologique sur celui-ci permet d'identifier ses

⁵ A ce sujet, nous nous référons principalement aux ouvrages collectifs édités sous la direction de Terrisse et Carnus en 2009, « didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ? », et en 2013, intitulé « didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question ».

soubassements s'inscrivant dans « une double filiation » (Carnus, 2012), à la fois didactique et clinique, incorporant des concepts issus d'autres cadres théoriques du champ de la didactique, et de faire émerger son articulation avec le champ de la formation des enseignants (voir figure ci-dessous).

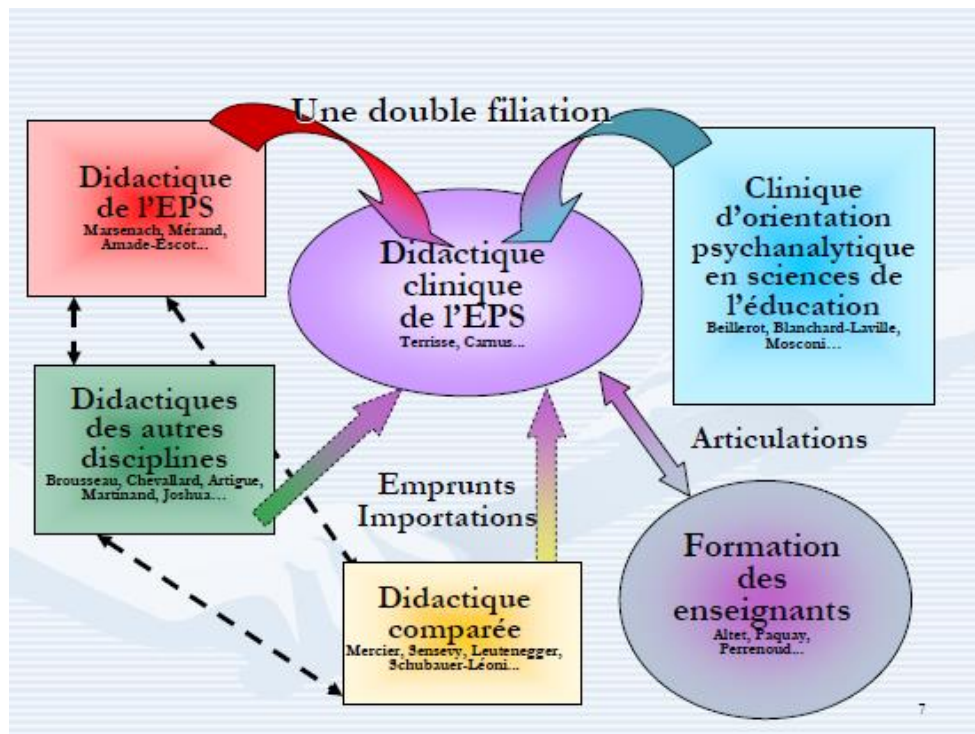


Fig. 5: le positionnement théorique et épistémologique de la didactique clinique de l'EPS (Carnus, 2012, p. 58)

Rapprocher la recherche en DC de la formation des enseignants permet d'établir des liens d'influence réciproque, selon Carnus (op. cit., p. 58), tant dans le sens d'une visée « compréhensive, prospective et intégrative » de la recherche, en vue de renouveler les dispositifs de formation, que dans l'optique d'un retour critique des acteurs de la formation permettant de faire évoluer la recherche.

Par ailleurs, ce double attachement, tant à la didactique de l'EPS qu'à la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, place le sujet enseignant au cœur de la recherche et conduit celle-ci dans la direction

d' « une clinique du sujet qui se différencie d'une clinique des situations ou d'une clinique de l'activité » (op. cit., p. 57). Cette différenciation se concrétise par le biais d'une « théorie du sujet enseignant » (Carnus, 2009) postulant la singularité de celui-ci au moyen de trois présupposés en interactions : le sujet enseignant est singulier, assujetti et divisé. Cette théorie du sujet, de même que les autres concepts, spécifiques à chaque champ, sont exposés dans le point suivant.

2.3. Les concepts théoriques cliniques d'orientation psychanalytique

La démarche clinique n'est pas exclusivement attachée à la psychanalyse et la psychologie. Elle est caractérisée par une rencontre entre êtres humains n'occupant pas la même position et, de ce fait, par une certaine complexité mêlant des aspects psychiques et sociaux. Comme le spécifie Cifali (2003, p. 123), « être clinicien, c'est précisément partir d'un déjà-là, d'attendus, de repères préalables, et consentir cependant d'être surpris par l'autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'œil, la sympathie (...) ». Il s'agit de saisir quelque chose qui n'est pas forcément visible de l'extérieur.

Blanchard-Laville (1999) mentionne la difficulté de développer une démarche clinique d'inspiration psychanalytique, tant dans la recherche que dans la formation et dans l'enseignement, pour deux raisons. D'une part, il peut s'agir d'une « crainte de sa trop grande proximité avec la psychanalyse, ce qui l'entraîne à être attaquée avec le même style de peurs fantasmatiques que la psychanalyse » (op. cit., pp. 9-10). D'autre part, il peut être question d'une critique de l'utilisation erronée de « "la bonne théorie", soit que les concepts n'aient pas été exportés correctement du dispositif de la cure, ou que, de toute manière, la notion même d'exportation confère à cette approche une forme irrémédiable d'illégitimité » (ibidem). Cependant, adopter une démarche clinique devrait concerner tous spécialistes en sciences de l'éducation à partir du moment où s'initie une réflexion portant sur le sujet, dans sa « singularité irréductible », sur sa subjectivité et sur sa

dynamique dans le fonctionnement social. Selon Blanchard-Laville (op. cit., p. 18), le qualificatif de clinique « caractérise un mode de connaissance qui privilégie une forme de regard, d'écoute, d'intuition (...) ; selon cette perspective, l'intervenant/chercheur (l'observateur, ou l'intervieweur) est particulièrement attentif à repérer, voir ou entendre, et à décrire au sens de Foucault, c'est-à-dire au sens d'une description-dévoilement, des "objets" offerts à l'investigation. Ces objets sont tantôt des sujets aux prises avec des situations sociales complexes, dont on analyse les conduites et les discours, tantôt des groupes, des institutions, des organisations, ou encore des sociétés, au travers desquels sont à l'œuvre des processus inconscients, développés par des appareils psychiques individuels ou groupaux qui agissent à l'insu même des protagonistes et dont les effets ne sont pas lisibles ni pour le profane ni pour les sujets eux-mêmes ». La DC, plus précisément, cherche à aborder au plus près le travail de l'enseignant, perçu comme sujet singulier, en proposant des indicateurs d'analyse de la pratique sans « tomber dans sa psychologisation », comme le précise Terrisse (2006) et en introduisant une théorie du sujet. Celle-ci repose sur les trois présupposés présentés ci-après.

2.3.1. Le sujet est singulier

La singularité d'un sujet se définit à partir de trois formes de « déjà-là décisionnel » (conceptuel, intentionnel et expérientiel) construites à travers son histoire et ses expériences antérieures. Ces « déjà-là » agissent comme des « filtres » (Loizon, 2009) en rapport avec les pratiques antérieures et pourraient être définis comme « un ensemble très hétéroclite composé de savoirs divers, mais aussi de valeurs et d'intentions (...) cet ensemble hétéroclite préexiste au sujet enseignant avant le moment observé » (op. cit., p. 85).

On distingue un « déjà-là conceptuel », en référence aux croyances, valeurs et représentations du sujet. Le « déjà-là intentionnel » concerne les intentions didactiques de l'enseignant, considérées comme les buts qu'il s'assigne à propos de l'enseignement des objets de savoir. Quant au « déjà-

là expérientiel », il réfère aux diverses expériences du sujet. Ces « filtres » rendent compte de la part d'inconscient agissant à l'insu du sujet enseignant dans ses choix relatifs aux savoirs à enseigner et aux interactions avec les élèves. Selon Loizon (op. cit., p. 98), le déjà-là décisionnel doit être mis au jour « pour comprendre le fonctionnement d'un enseignant en situation d'enseignement » étant donné « la part du sujet qui s'exprime au travers de ses déterminations psychiques ».

Les notions d'intention et de décision méritent que l'on s'y attarde dans la mesure où celles-ci vont être révélatrices de l'action de l'enseignant. L'intention fait partie du pôle conatif de l'action et évoque la tension vers un but, un objet. Carnus (2009) identifie « plusieurs instances intentionnelles » formant « un réseau intentionnel » propre à chaque enseignant au sein desquelles on trouve « l'intention » correspondant aux savoirs à enseigner. « Cette intention sociale d'enseigner un savoir institué est transformé par l'enseignant en intentions privées au regard de ce même savoir. Cette mutation s'opère à partir et à travers ce qu'il sait et ce qu'il est et se traduit notamment dans les intentions didactiques, intentions en jeu dans une situation donnée » (op. cit., p. 65). Les intentions didactiques révèlent ainsi les savoirs à enseigner mais ne sont pas d'accès facile étant donné l'existence de différents déjà-là intentionnels fonctionnant à la façon de filtres, comme définis précédemment.

La prise de décision relève d'un processus à partir duquel émergent les contenus enseignés. Carnus (op. cit.) distingue trois approches théoriques qui aident à comprendre comment peuvent se prendre les décisions. Une première approche plus « traditionnelle » présente la décision comme étant unique, idéale, correspondant à une situation particulière et en ligne droite avec l'objectif visé. La deuxième approche, « probabiliste », postule qu'il existe plusieurs voies pour atteindre l'objectif et la décision est marquée par la complexité et l'incertitude. La troisième approche, qualifiée de « contingente », va au-delà des deux premières et révèle la poursuite de plusieurs buts possibles, simultanément et parfois en contradiction. Elle semble plus adaptée à la réalité du travail enseignant dans lequel la contingence et la complexité se manifestent dans la diversité des contextes.

Par conséquent, dans un environnement complexe, et, tenant compte des contradictions à l'intérieur d'un « déjà-là décisionnel », il est difficile de concevoir l'enseignement selon un modèle rationnel dans lequel les décisions sont logiques et optimales. « Ainsi, la décision n'est que la partie visible d'un processus que nous cherchons à analyser et peut être définie comme une solution possible qui peut apparaître à un moment donné en réponse à un problème particulier voire singulier » (Carnus, 2009, p. 67).

2.3.2. Le sujet est assujetti

D'un point de vue anthropologique et didactique, Chevallard (2002) souligne qu'il importe de considérer l'appartenance d'une personne à une institution lorsqu'il s'agit d'expliquer sa « dynamique cognitive ». En effet, cette institution contraint les personnes qui la composent à penser et agir de façon propre à celle-ci. Selon Chevallard (op. cit., p. 83), « dès sa naissance, tout individu est ainsi assujetti à – c'est-à-dire à la fois soumis à et soutenu par – de multiples institutions, telle sa famille, dont il devient le sujet. En particulier, l'*infans* est assujetti d'emblée à cette institution qu'est le langage, et plus précisément à cette langue, bien qu'il ne la parle pas encore : il ne peut y échapper, et, en même temps, c'est elle qui lui permettra de parler, qui lui donnera sa "puissance" linguistique ». Par conséquent, il est possible de considérer que la personne se construit au travers de l'assujettissement aux différentes institutions qu'elle rencontre tout au long de sa vie. Ce constat s'avère déterminant dans l'analyse des pratiques d'enseignement. L'enseignant est assujetti, de façon interne en rapport à son déjà-là décisionnel, source de tensions et conflits intérieurs, mais également de façon externe à différents niveaux.

En EP, il peut tout à la fois être inféodé à l'institution scolaire et fédérale, s'il travaille en club. Cette pratique exerce une forte influence sur certaines de ces décisions, selon Loizon (2014), en structurant son déjà-là décisionnel. Au niveau scolaire, il est encore possible de distinguer différents échelons, relevant du contexte singulier de la classe, ou encore propre à la profession

enseignante. En effet, l'institution scolaire « sécrète une culture professionnelle » (Terrisse, 2008, p. 188), encore qualifiée, dans un tout autre cadre, de « genre professionnel » par Clot et Faïta (2000), quand ils parlent de cet ensemble de valeurs et comportements partagés relevant de la profession. « Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme "un mot de passe" connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » (Clot & Faïta, 2000, p. 11).

Dans cet ensemble que l'on peut qualifier de « genre d'activité », se retrouvent les activités imposées, interdites ou possibles mais aussi le « genre de technique » (op. cit.). Ces « genres de technique » constituent les gestes professionnels, empreints de significations multiples et décrivant des manières de se tenir, de s'adresser, de commencer une activité, de la conduire et de la finir, bref, un répertoire d'actions appropriées préétablies et attendues. Ces « attendus du genre » constituent un appui, un savoir agir face aux « inattendus du réel » (op. cit.). Partagé au sein d'un milieu professionnel, le genre signe l'appartenance au groupe de façon impersonnelle permettant de répondre aux exigences de l'action. Il peut être reproduit dans toutes situations de travail mais il ne se finalise que dans la particularité et la contingence de chaque situation. Cependant, le geste professionnel d'un sujet peut également relever d'une manière personnelle d'utiliser le genre impersonnel et de le « styliser », d'en disposer et de l'adapter à sa façon selon le contexte et le but recherché. « Le genre professionnel du milieu de travail est ainsi défini non seulement par des mots et des sous-entendus, mais aussi par des gestes communs pourtant personnalisés par chacun » (Fernandez, 2011, p. 5). Le style individuel réside dans la transformation du genre dans l'action et selon les circonstances. « Les genres restent vivants grâce aux créations stylistiques. Mais inversement, la non-maîtrise du genre et de ses variantes interdit l'élaboration du style. Prendre des libertés avec les genres implique

une fine appropriation de ces derniers » (Clot & Faïta, 2000, p. 15). Dès lors, le genre d'un milieu de travail se doit d'être régulièrement exercé de façon à faire émerger les différentes variantes qui le composent. Comme l'expriment Clot et Faïta (op. cit., p. 16) « plus un sujet a de points de contact avec ces variantes, plus riche et plus souple est son maniement du genre ». Par ailleurs, le style personnel de l'action ne consiste pas en une simple émancipation professionnelle du genre. Il y a lieu de tenir compte de l'histoire personnelle du sujet laquelle contient un « stock de prêts à agir », une expérience constituée au cours de sa vie, qui influence son action, sorte de « genre intérieur ». On retrouve donc « le style » au carrefour des deux genres, « extérieur et intérieur ». Il relève d'un mixte entre l'histoire du sujet avec laquelle il compose face au réel, « possibilités et impossibilités qui le divisent », et le genre professionnel relevant d'une histoire impersonnelle, celle de l'ensemble de la profession. Clot et Faïta (op. cit., p. 18) évoquent à ce sujet la « double vie » du métier en juxtaposant avec beaucoup de pertinence ces deux propositions : « on a du métier et on est du métier ».

Cette incursion, quelque peu prolongée, par les concepts de « genre » et « style », situés hors du cadre de la DC se justifie par le fait qu'ils expriment remarquablement la spécificité de l'assujettissement professionnel qui peut s'imposer aux étudiants-stagiaires. Les observations réalisées par Brossais et Terrisse (2009, p. 131) au cours de leur recherche relative au poids de l'institution fédérale sportive sur un enseignant débutant, montrent combien celle-ci a un effet sur la conception de l'activité enseignée : « l'institution "Fédération Française de Judo" à travers ses différentes progressions d'enseignement, marque de son empreinte les choix didactiques de l'enseignant : les savoirs et les gestes techniques prédominent comme dans l'enseignement en club (...) ».

Nous pouvons dès lors supposer que les « attendus du genre », pour en revenir aux termes proposés plus haut par Clot et Faïta (2000), spécifiques à la profession d'enseignant en EP, peuvent constituer autant d'assujettissements qui « divisent » l'enseignant débutant. Celui-ci se trouve alors dans une position d'instabilité cherchant à se rassurer et s'affirmer tout en tentant d'accéder au « genre » de la profession.

2.3.3. Le sujet est divisé

L'enseignant est divisé entre le savoir idéal qu'il souhaite transmettre et le niveau réel des élèves. Il a l'intention d'enseigner des savoirs mais cet enseignement rencontre parfois des difficultés, des résistances de la part des élèves pour qui, l'acquisition des savoirs, se fait au prix d'efforts qu'ils ne sont pas toujours prêts à faire. Il est également divisé entre ce qu'il sait et ce qu'il est « supposé savoir » (l'enseignant occupe cette place symbolique de sujet sachant ou de « sujet supposé savoir »), entre ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, entre ce qu'il faut qu'il fasse et qu'il ne peut s'empêcher de faire (en lien avec son histoire). « Cette élaboration théorique intègre de manière explicite la dimension de l'inconscient » (Carnus, 2010, p. 80) et permet d'éclairer la part d'insu observée au travers, notamment, de remaniements de contenus d'enseignement.

Les processus inconscients à l'œuvre dans la relation enseignant-enseignés ainsi que dans celle entre l'enseignant, les élèves et le savoir sont nombreux et méritent de s'y attarder un instant. Pour Blanchard-Laville (1999), il ne s'agit pas seulement de mécanismes « inconnus et cachés », mais de phénomènes que la psychanalyse a étudiés et pour lesquels elle en propose la lecture. Même si le champ à l'intérieur duquel les pratiques observées sont analysées diffère de celui de la cure, les théorisations psychanalytiques permettent d'interpréter les conduites et discours des sujets au travers desquels ces processus inconscients peuvent opérer.

Parmi ceux-ci, les processus de transfert, d'identification et de désir de savoir ont des incidences directes sur les relations et le climat du groupe classe. L'articulation du désir d'enseigner chez l'enseignant et du désir de savoir chez l'élève paraît être une condition de fonctionnement optimal. Au-delà de cette apparente simplicité, se dissimule une certaine complexité se jouant, selon Filloux (1987) tant chez l'élève, à travers un mouvement d'identification à l'enseignant et de sublimation des pulsions libidinales liées à ce désir, que chez l'enseignant. Pour ce dernier, l'intention d'instruire révèle une « pulsion d'emprise » (op. cit.) sous-jacente correspondant à la volonté de marquer son empreinte, d'exercer son

pouvoir, au moyen d'une relation de domination ou de séduction. Ainsi que l'explique Filloux (2003, p. 17), « le mécanisme de séduction psychologique est ambigu, il implique un savoir sur le désir de l'autre, de manière à le capter, à l'utiliser pour ses fins propres ; dès lors, le désir d'enseigner se confond avec le désir d'être aimé et reconnu ».

L'utilisation des notions de transfert et contre-transfert dans le champ pédagogique permet également de mieux comprendre les difficultés qui peuvent surgir, *a priori*, inexplicables, dans la relation entre l'enseignant et les élèves. Le transfert se définit comme « la répétition d'affects, de sentiments, d'émotions, d'amour ou de haine, de réactions vécues dans la vie infantile du sujet en analyse qui se déplacent sur la personne de l'analyste. La notion de contre-transfert désigne de son côté, tant les transferts de l'analyste, sur la personne de l'analysé, que ses réactions au transfert dont il est l'objet » (op. cit., p. 18). Les déplacements transférentiels sont inconscients mais certains affects (violence, sympathie, attachement) peuvent constituer des indicateurs de leur manifestation. Cette prise de conscience s'avère féconde, tant pour la recherche que pour la formation des enseignants. Comme l'expose Blanchard-Laville (2009, p. 16), « ce dévoilement des processus psychiques souterrainement en jeu dans la conduite de la classe nous éclaire ainsi sur les difficultés à soutenir la position enseignante ».

2.4. Les concepts théoriques didactiques

La DC utilise trois concepts clés que sont la transposition didactique, informant le chercheur quant au savoir de référence de l'enseignant, le contrat didactique, permettant l'analyse des interactions enseignant-élèves, et le rapport au savoir, témoignant de la conception de l'enseignement du professeur. Ces concepts permettent de comprendre les situations d'enseignements observées et d'expliquer « le fonctionnement du "triangle didactique", soit le processus de transmission d'un savoir par un professeur à des élèves » (Terrisse, 2006, p. 30).

2.4.1. La transposition didactique

Ce concept désigne la transformation que tout contenu d'enseignement subit « du seul fait de son utilisation dans le contexte scolaire, différent de son origine scientifique, culturelle ou sociale » (Terrisse, 2006, p. 31). Il sert à identifier le savoir de référence, c'est-à-dire le savoir que le professeur a l'intention de transmettre. Celui-ci dépend de son expérience et de l'idée qu'il se fait de son rôle. Pour comprendre la détermination du savoir transmis par l'enseignant, il convient de se pencher davantage sur la question de la référence. « La problématique de la référence cherche à élucider les relations entre les activités scolaires et les pratiques sociales, et à éclairer les décisions sur la construction de curriculum qui dépendent directement des choix sur ces relations et sur les domaines de référence » (Martinand, 2003, p. 125). Martinand a introduit le concept de « pratiques sociales de référence » en vue d'analyser les écarts entre les activités scolaires et les pratiques sociales, précisées en « pratiques sociotechniques », prises pour référence. Cette notion permet de prendre en compte, non seulement les savoirs en jeu mais aussi d'autres aspects tels les contextes pratiques du savoir, les rôles sociaux, les tâches, les instruments et les problèmes. Elle permet d'explicitier la signification de choix dans la conception de projet d'enseignement.

Il s'agit plus précisément de définir, comme une pratique et pas seulement comme un savoir, ce qui préexiste au processus de transposition didactique développé par Chevallard (1985). En effet, « définir ainsi le "quelque chose" qui préexiste à la transposition, comme une pratique et non plus seulement comme un savoir, permet de rendre compte du processus dans des matières où il apparaît problématique d'identifier un savoir (...) » (Rey, 2007, p. 121).

En éducation physique notamment, la variété des activités physiques servant de référence à l'enseignant impose des choix et oriente le traitement de ces activités dans son action d'enseignement ce qui lui permet, en outre, de marquer la différence avec le sport de compétition et l'enseignement technique dispensé dans les clubs sportifs par rapport à ce qui est enseigné

en éducation physique. La question de la référence ne remplace pas celle de la transposition didactique mais elle permet de prendre en compte la diversité de la référence au sein d'une même discipline scolaire.

L'option poursuivie par Martinand dépasse la simple transposition du savoir savant en savoir à enseigner, qu'il considère comme étant une opération trop restrictive. « La transposition générale entre pratiques de référence et activités scolaires ne se limite pas aux seules références scientifiques mais se réfère à un "champ empirique" plus large et plus près du réel que le seul corpus théorique organisé par les savoirs et tient compte également des activités humaines, "sources de savoir enseigné" » (Terrisse, 2001, p. 12). Léziart abonde dans le même sens et souligne que les savoirs savants font partie des savoirs de référence mais n'en constituent pas la totalité ; « ils sont présents comme traces, comme appuis ou comme justifications de certaines constructions théoriques en éducation physique » (Léziart, 2003, p. 85).

Dans sa thèse portant sur la référence de l'enseignant d'éducation physique en karaté, Heuser (2008) a recherché des traces du savoir de référence et a mis en évidence plusieurs références enseignantes. Il distingue des références de quatre ordres qui sont retranscrites au regard de l'ensemble des activités enseignées en éducation physique en général :

- Des références historiques, car toutes les activités physiques s'inscrivent dans une histoire et ont évolué depuis leur origine.
- Des références sportives, car la majorité des activités proposées sont en rapport avec le sport de compétition.
- Des références didactiques, car derrière l'activité vécue se construit une démarche réflexive sur l'enseignement de celle-ci.
- Des références scolaires, car l'activité s'inscrit dans le cadre de l'école et est liée à des programmes officiels.
- Des références culturelles, car l'activité est intégrée dans une culture spécifique et différente des autres.
- Des références personnelles, car l'activité est appréhendée de façon différente selon l'enseignant qui la transmet et ce, en rapport avec son expérience et son vécu.

A partir de cette pluralité de références, Heuser (2008) distingue différents savoirs à enseigner qui seront exposés un peu plus loin, dans un chapitre consacré spécifiquement au savoir. Le lien entre les pratiques sociales de référence et les savoirs à enseigner puis les savoirs enseignés peut être compris grâce au concept de transposition didactique. Les savoirs enseignés, autrement dit, les contenus des cours d'EP, sont transposés à partir des pratiques sociales de référence. Comme l'exprime Raïsky (2001), les références d'un processus didactique sont à considérer comme étant les sources mais également, comme étant les visées et les moyens. Terrisse (1998) schématise cette conception de la façon suivante :

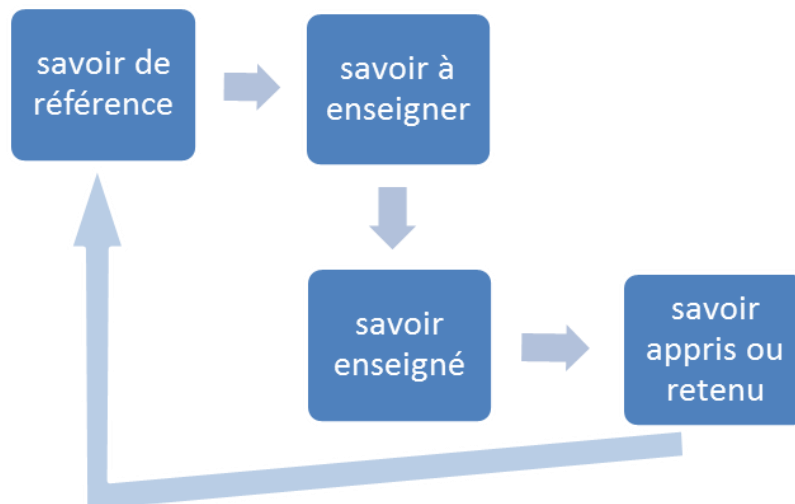


Fig. 6 : schématisation de la transposition didactique selon Terrisse (1998)

« L'idée qu'introduit la transposition didactique et que le passage d'un lieu de production sociale et culturelle du savoir à l'institution scolaire le transforme et que ces transformations sont dépendantes des contraintes spécifiques à l'école » (Terrisse, 1998, p. 82). Ce passage doit également tenir compte de l'intention de transmettre de l'enseignant, de ses conceptions liées à son expérience et de l'idée qu'il se fait de son rôle d'enseignant. Comme l'exprime Terrisse (1998), le savoir circule à différents niveaux de la chaîne transpositive et subit un traitement, filtré par l'enseignant et le contexte dans lequel l'activité d'enseignement se déroule.

Dans un premier temps, le passage du savoir de référence (SR) au savoir à enseigner (SaE) relève de l'activité de l'enseignant basée sur ses choix et ses conceptions. Dans un deuxième temps, le savoir à enseigner (SaE) devient un savoir enseigné ou savoir réellement enseigné (SrE) à travers les contenus d'enseignement. Dans un troisième temps, le savoir réellement enseigné (SrE) est censé devenir un savoir appris (SA) en lien avec la notion de contrat didactique, définie comme « l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation » (Reuter et al. , 2007, p. 59). Enfin, le savoir appris (SA) est, *a priori*, en lien avec le savoir de référence (SR), ce qui pose la question de l'utilité et du sens donné aux apprentissages par les apprenants.

« On peut dire ainsi qu'en EPS, ce processus permettra de passer des pratiques sociales de références à l'enseignement de ces pratiques par la définition des contenus et des objets d'enseignement » (Heuser, 2008, p. 48).

2.4.2. Le contrat didactique

Il s'agit d'un système de relations entre les élèves et l'enseignant dans lequel celui-ci définit le dispositif et les objets de savoir enseignés. Selon Brousseau (2010, p. 6), « c'est l'ensemble des obligations réciproques et des "sanctions" que chaque partenaire de la *situation didactique*

- impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres

- et celui qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose,

à propos de la connaissance en cause. Le contrat didactique est le résultat d'une "négociation" souvent implicite des modalités d'établissement des rapports entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif ».

L'idée d'un contrat didactique est apparue suite au questionnement personnel de Brousseau qui l'a conduit à proposer un enseignement des mathématiques axé sur la dévolution de problèmes aux élèves. Cette conception amène l'enseignant à créer des situations problématiques, pertinentes nécessitant l'implication des élèves pour les solutionner. La tâche des élèves consiste à résoudre les problèmes posés en acceptant la dévolution de la responsabilité de faire émerger les savoirs par eux-mêmes. Cette mission de « délégation » est contingente car l'enseignant ne sait pas si cela va fonctionner, cela relève du pari. « Il va pouvoir miser sur une réduction de la contingence, en établissant et en tentant perpétuellement de maintenir le lien didactique, fondé sur une reconnaissance symbolique par tous de ce qui est pertinent, de ce qu'il faut savoir, de ce que chacun a à faire » (Buznic-Bourgeacq, 2009, p. 103). Au centre de ce lien symbolique se trouve donc le savoir, amenant l'enseignant et les élèves à progresser ensemble avec la difficulté de maintenir cette relation didactique. « Ainsi, l'avancée temporelle vis-à-vis des savoirs et les régulations de l'enseignant lui permettant d'aider chaque élève dans l'émergence du savoir sont deux aspects du processus didactique qui permettent de décrire l'activité de l'enseignant dans sa gestion du contrat didactique » (op. cit., p. 103). Considérer le savoir dans sa temporalité amène donc à envisager des savoirs anciens et nouveaux sur base desquels s'établit le contrat didactique. Un des rôles de l'enseignant réside dans le fait de fixer, à un moment, dans le temps, des savoirs déjà constitués et d'identifier ce qu'on en retient, ce qui correspond à la phase d'institutionnalisation ou de « légitimation collective des savoirs appris (ou censés avoir été appris) au cours des situations » (Reuter & al. 2007, p. 123). L'autre rôle de l'enseignant, relatif au maintien de la dynamique du contrat, consiste à confronter l'élève à la nouveauté de façon à favoriser l'émergence de nouveaux savoirs. Face à ce contrat, la responsabilité de l'enseignant l'amène à poser des gestes qui vont accompagner les élèves dans la résolution des tâches qui leurs sont proposées quand celles-ci semblent difficilement réalisables seuls. Il peut « reprendre à son compte certaines responsabilités dans l'émergence du savoir » l'amenant notamment à montrer, de façon « directe ou déguisée », le savoir à travers des processus d'ostension (Buznic-Bourgeacq, 2009, p.

104). L'ostension est un terme générique qui englobe un procédé didactique, la démonstration, souvent utilisée en éducation physique, permettant de donner ainsi aux élèves l'image du geste à réaliser. Elle permet, « en la différenciant en "directe", "verbale", "gestuelle" etc., de spécifier le rapport qu'entretient un enseignant avec le savoir dans ses interactions didactiques avec les élèves pour en connaître les caractéristiques » (Terrisse, 2009, p. 3).

2.4.3. Le rapport au savoir

Différents courants de recherche se sont intéressés à la problématique du rapport au savoir comme nous l'évoquions précédemment. Terrisse (2006) renseigne trois orientations, dans le champ des sciences de l'éducation, qui le définissent de façon différente mais qui contribuent, par complémentarité, à la constitution d'un outil d'analyse des pratiques d'enseignement. Une orientation anthropologique didactique, basée sur les travaux de Chevallard (2003), dans laquelle le rapport au savoir est en relation avec une ou des institutions. Par conséquent, évoquer la notion de rapport au savoir consiste à parler de la relation institutionnelle qu'un sujet établit avec les savoirs qu'il a appris ou auxquels il est confronté. La deuxième orientation est d'ordre sociologique et aborde la question de l'élève, sujet singulier, se situant dans le cadre scolaire en situation d'apprentissage. « Analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres » (Charlot, 2002, p. 91). Enfin, la troisième orientation est psychanalytique et se caractérise par la mise en évidence des « enjeux inconscients de la circulation des savoirs (Hatchuel, 2004, p. 134). Dans cette approche, les questions du savoir, de l'apprentissage et de l'enseignement, ne peuvent faire l'économie des processus psychiques à l'œuvre tels que le désir, le fantasme ou la projection.

Nous faisons le choix de ne pas nous attarder davantage sur ce concept de rapport au savoir à ce stade du travail. Etant donné qu'il constitue le cœur de

la thèse, un chapitre spécifique lui sera consacré après la présentation de la seconde étude exploratoire.

2.5. Les analyseurs de pratique : le « sujet supposé savoir », l'« impossible à supporter » et la « conversion didactique »

Ainsi que l'indique Terrisse (2009, p. 31), la DC se présente comme un cadre original, articulant « les concepts de la didactique qui tentent de cerner au plus près le savoir transmis, et la clinique qui intègre la contingence de cette transmission et le fait que ces savoirs sont transmis par des sujets "divisés" ». Cette complémentarité rend possible la compréhension des pratiques analysées lorsque les concepts didactiques semblent insuffisants pour expliquer le fonctionnement singulier des sujets. D'autres outils théoriques, qualifiés d'« analyseurs de pratique » par Terrisse (2016), sont alors mobilisés, construits à partir du champ de la psychanalyse. Ceux-ci sont définis dans les trois points suivants.

2.5.1. Le « sujet supposé savoir »

Cette formule, utilisée par Chevallard (Terrisse, 2009), renvoie à la place symbolique de l'enseignant. Il est censé, pour les élèves, savoir mais il sait aussi qu'il ne connaît pas tout, ou n'est pas compétent, notamment en début de carrière, face à la multitude des activités physiques qui peuvent être proposées en EP. Pour Terrisse (2009, p. 25), cette référence à la structure psychique lacanienne du sujet (Réel, Symbolique et Imaginaire), « permet d'insister aussi sur l'intérêt porté à l'imaginaire dans l'analyse des pratiques d'enseignement, notamment en EPS où l'image du "prof. de gym" est essentielle, à la fois pour lui-même mais aussi pour celle qu'il donne de lui aux élèves ». Cette notion permet de mettre au jour les stratégies didactiques utilisées par l'enseignant pour préserver ou assurer cette position symbolique de sujet sachant.

Dans l'observation des pratiques des enseignants débutants, cela permet de comprendre la recherche de légitimité didactique car, en tant que stagiaires, leur position symbolique est mal assurée. Enonçant quelques exemples issus des différentes recherches menées en DC, Terrisse (2006) décrit des indicateurs de l'apparition de cet analyseur. Il s'agit du cas d'un enseignant qui n'intervient pas directement auprès des élèves à propos du savoir enseigné ; celui-ci, se sentant impuissant par rapport aux difficultés rencontrées par les élèves, enseigne au moyen d'une gestion serrée du contrat didactique et d'aménagements didactiques conséquents. Il est également question de cet autre enseignant qui agit de manière incessante en proposant un contenu abondant, empreint de nombreuses verbalisations et de démonstrations malhabiles, car il ne connaît pas bien l'activité et cherche à faire illusion. Pour des enseignants plus chevronnés, il constitue également un outil utile dans le cas de l'analyse d'une APS moins connue, dans laquelle des difficultés de traitement didactique se manifestent, notamment par une plainte récurrente de manque de temps, marquant ainsi « le manque à savoir » et la difficulté de prévoir un contenu pertinent.

2.5.2. L'« impossible à supporter »

Des tendances contradictoires marquent l'enseignant, comme toute personne, à travers des dilemmes, ou des alternatives, nommés ainsi en sciences de l'éducation. Etudiant cette problématique chez les enseignants débutants, Ria et al. (2001, p.48) distinguent deux origines aux dilemmes : l'une exogène, « résultant de l'intériorisation par l'enseignant de multiples enjeux sociaux contradictoires » dont les attentes des élèves, et l'autre, endogène, dû à la complexité et à la contingence de la tâche d'enseignement « divisant les enseignants qui sont constamment confrontés à de multiples actions contradictoires ». À partir des travaux en DC, Terrisse (2016, p. 428) propose quelques exemples permettant de comprendre en quoi cet analyseur se révèle être « un outil efficace pour retrouver les enjeux subjectifs des savoirs que se proposent de transmettre les enseignants d'EPS ». Le premier cas révèle l'intervention d'une enseignante qui

interrompt le cours pour ajouter un tapis alors qu'*a priori*, aucun problème ne se posait et que la séance se déroulait selon ses intentions. Cette décision a été prise à son insu, de façon à « y être pour quelque chose » dans l'apprentissage des élèves, traduisant ainsi « un refoulé » (op. cit.), de son activité professionnelle dans la mesure où cette enseignante ne souhaitait pas revivre un accident vécu préalablement avec une autre classe.

L'autre exemple réside dans le cas de ce professeur de judo qui arrête l'exercice pour expliquer aux élèves la bonne position à adopter en vue de préserver leur dos. Il lui est impossible à supporter une situation dans laquelle les élèves risqueraient de se blesser car lui-même a souffert du dos en étant plus jeune.

D'autres cas exemplifient cette notion par un autre biais que celui d'un traumatisme et, notamment, celui d'une enseignante en danse pour qui l'absence d'esthétisme et de rigueur technique, inhérente à son vécu en tant que danseuse classique, est difficilement acceptable dans l'activité des élèves. Enfin, le dernier cas proposé est celui d'un professeur d'EP enseignant le rugby et fortement influencé par sa formation théorique à l'université. Celui-ci ne peut s'empêcher d'ajouter constamment des éléments théoriques dans ses cours, ne supportant pas enseigner exclusivement des contenus pratiques.

De façon générale, « cette expression rend compte du fait que la situation didactique devient "insupportable" à l'enseignant, pour des raisons qui lui appartiennent et qui ne peuvent toujours être conscientes au moment où elles se produisent » (Terrisse, 2016, p. 430). Cet analyseur permet de mettre en évidence l'enjeu de savoir sous-jacent à la situation didactique. Les indicateurs proposés révèlent une origine commune, liée à l'expérience personnelle de l'enseignant, et s'observent dans des ruptures de contrat didactique ayant pour but la modification ou le maintien des exigences relatives au savoir enseigné.

2.5.3. La « conversion didactique »

Les travaux de recherche de Buznic-Bourgeacq (2008) portant sur l'expérience en didactique l'ont amené à analyser la façon dont les références extérieures au système didactique sont transposées en savoirs enseignés aux élèves. En effet, dans ce cas, il ne s'agit pas d'une référence à un savoir savant ou à une pratique sociale de référence, mais bien à l'expérience personnelle de l'enseignant. « Nous décrivons ainsi le processus de transposition des savoirs à partir de ce sujet qui le génère et l'oriente et le définissons en terme de "conversion didactique" (Buznic-Bourgeacq, 2005) : la conversion d'une expérience subjective en objet de savoirs enseignés » (Buznic-Bourgeacq, 2008, p. 78-79). L'utilisation de ce concept permet, d'une part, de questionner les savoirs au-delà de la référence institutionnelle en considérant la singularité de l'expérience de l'enseignant, et d'autre part, de repérer la façon dont cette référence à l'expérience, incluse dans l'intention didactique de l'enseignant, va orienter son intervention didactique.

2.5.4. Vue synthétique des trois analyseurs

- Le sujet supposé savoir : « situe l'enseignant dans sa fonction symbolique jamais totalement assurée de la transmission de savoirs » (Buznic, Terrisse & Iestel, 2008, p. 92)
- L'impossible à supporter : « renseigne sur ce qui pourrait constituer le symptôme de l'enseignant, soit le grain de sable qui grippe la machine, souvent à son insu » (op. cit.)
- La conversion didactique : met en exergue que « les éléments de savoir construits par l'enseignant dans son expérience personnelle vont organiser le contenu de ses pratiques effectives d'enseignement » (Buznic, Terrisse & Margnes, 2010, p. 28).

2.6. Méthodologie de la DC

La DC propose une méthodologie qui suit la temporalité de l'activité enseignante. Celle-ci sera développée plus en détails dans la partie méthodologique mais il s'avère indispensable, étant donné son utilisation pour la seconde étude exploratoire décrite ci-après, d'en présenter les grandes lignes.

Le recueil des données s'organise selon trois temps distincts qualifiés de « déjà-là », d' « épreuve » et d' « après-coup ».

Le premier entretien vise à accéder au « déjà-là décisionnel » du sujet, en rapport avec ses conceptions de l'enseignement de l'EP, son expérience de l'activité qu'il enseigne, son histoire personnelle en tant que sportif, ou comme ancien élève. Un second entretien, *ante* séance, a pour but de préciser les intentions du professeur sur la nature du savoir mis en jeu dans la leçon analysée. Ces informations vont se révéler être des indicateurs importants quant à la façon dont il va traiter l'activité enseignée et d'accéder ainsi à sa conception des APS.

Le second temps correspond à la confrontation de l'enseignant « à l'épreuve de transmission du savoir (...) où le sujet, avec ses incertitudes quant à l'atteinte de l'apprentissage du savoir par les élèves, est convoqué pour en rendre compte » (Terrisse, 2006, p. 34). Pendant la séance, le chercheur va observer le déroulement de celle-ci et s'effacer au profit d'un enregistrement des événements. En plus de l'enregistrement, il va prendre des notes sur le déroulement de cette séance, notamment des éléments remarquables qui questionnent le déroulement prévu (comme les ruptures de contrat didactique), qu'il retiendra afin de questionner l'enseignant sur les raisons de ces modifications. L'entretien *post* séance permet de recueillir à chaud, juste après la séance, les appréciations de l'enseignant sur ce qui vient de se passer pour en donner une première description et, éventuellement une justification sur les écarts entre intention et décision.

Le postulat de la recherche clinique en didactique de l'EPS est en effet que « seul le sujet peut dire quelque chose sur la part qu'il prend dans ce qui lui

arrive et d'en tirer les conséquences », ce que l'utilisation de l'après-coup va permettre de préciser. Au cours de ce dernier temps, suite à une première interprétation du chercheur, le sujet reconstruit les événements et donne « une logique à son enseignement et un sens à ce qui s'est passé » (op. cit., p. 35).

La recherche en DC valorise le cas par cas, prenant en compte la singularité du sujet et la singularité des pratiques. Cette option oriente la recherche sur les études de cas « puisque le terrain est toujours unique » (Terrisse, 2008, p. 183). Les résultats révèlent des pratiques enseignantes marquées d'inédits, colorées par des touches personnelles qui modifient et renouvellent chaque fois le savoir à enseigner.

2.7. Seconde étude exploratoire : la mobilisation du cadre théorique

2.7.1. L'entretien *ante* séance sous la forme d'une « instruction au sosie »

Une seconde étude exploratoire est menée en vue de se familiariser avec le cadre conceptuel et méthodologique, d'une part, et de le mobiliser dans la situation étudiée afin de mieux la comprendre, d'autre part. Il s'agit, en effet, d'analyser la pratique d'enseignement de deux étudiants-stagiaires (Fabienne et Jérémy) de dernière année de FI en EP, en situation de stage, afin de cerner les savoirs enseignés, ainsi que leur rapport au savoir et aux APS au travers de deux études de cas (Albarello, 2011). Ces deux sujets ont été recrutés dans le même contexte que lors de la première étude exploratoire, c'est-à-dire, à partir du groupe d'étudiants que nous accompagnons dans le cadre de leur TFE.

Nous avons également expérimenté une seconde méthode de recueil de données pour la même raison que celle évoquée pour la première étude. En effet, questionner un étudiant en situation de stage revient, généralement, à

adopter, pour un formateur, une posture de superviseur, c'est-à-dire, d'évaluateur (dans le contexte belge francophone). Or, le but de la recherche n'est pas de fournir une rétroaction sur l'acte d'enseignement-apprentissage des étudiants, mais bien de les interroger de façon approfondie sur leur pratique, à partir de leur préparation de leçon, des objectifs et des situations d'enseignement-apprentissage proposées, en vue de l'analyser et la comprendre.

La récolte des données s'est effectuée en suivant la méthodologie temporelle de la DC, avec pour particularité de mettre en place un entretien *ante* séance sous la forme d'une instruction au sosie (Oddone, 1981). Utilisée dans le champ de la psychologie du travail et la clinique de l'activité, cette méthode a été mise au point par Oddone (1981) dans les années septante dans le cadre de séminaires de la formation ouvrière à l'université de Turin. Il était question de recueillir les détails du comportement des ouvriers au travail, de façon à comprendre comment ils développent leur expérience. Pour ce faire, le sujet volontaire se voit amené à instruire, à expliquer à un sosie qui le remplace, le déroulement de sa journée ainsi que les détails de son travail de façon à ce que l'on ne s'aperçoive pas de la substitution. Au cours de cette interview, l'instructeur prend conscience de ses actions et de la réflexion sur ses actions et contribue à l'éclairer quant à ses comportements (qu'il met en œuvre). Celle-ci permet d'appréhender l'expérience ouvrière dans sa globalité mais se focalise sur quatre domaines : le rapport à la tâche, aux pairs, à la hiérarchie et aux organisations du monde du travail.

La méthode est utilisée dans le cadre de l'enseignement de la psychologie du travail au CNAM par Clot, de façon sensiblement différente, pour aider ses étudiants à réfléchir à l'expérience qu'ils ont du travail et de comprendre que la description de celle-ci est liée à la subjectivité du sujet. La démarche d'instruction se déroule en deux phases. La première consiste à répondre à la question suivante : « suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? » (Clot, 1995, p. 55). La verbalisation provoquée par la mise

en situation d'instruire le sosie amène le sujet à dévoiler sa pensée, révélatrice des choix et des dilemmes qui la constituent (Werthe, 1997). Puis, dans la deuxième phase, l'instructeur va se confronter aux résultats de son échange et les commenter par le biais de l'écriture. Dans notre étude, nous mobilisons une forme d'instruction au sosie plus proche de celle d'Oddone car nous n'avons mis en place que la première phase de l'instruction relative uniquement à la verbalisation de la pratique. Cette représentation que l'étudiant-stagiaire se fait de son activité d'enseignement se verra confrontée à l'« épreuve » par le chercheur lors de la première phase d'interprétation des données précédant l'entretien d'« après-coup ». Nous considérons qu'il s'agit, en quelque sorte, d'une valeur ajoutée à l'analyse de la pratique ; pratique décrite par le sujet lui-même, guidé par le questionnement du sosie pour « aider l'instructeur à déployer sa pensée et aller au-delà de la première activité » (Mieusset, 2013, pp. 171-172).

Cet entretien *ante* séance amène donc l'étudiant-stagiaire à relater de façon très précise, et anticipativement, la façon dont il va mettre en œuvre sa préparation, la façon dont il va mettre en scène les objets de savoir et comment il compte interagir avec les élèves pour faire évoluer les contenus enseignés. De plus, avant de démarrer son instruction, il évoque ses intentions didactiques pour la séance observée. Il s'agit, dans cette deuxième phase, de susciter le discours sur la pratique et de mettre au jour la pratique déclarée, d'accéder à son expérience. « Il s'agit donc de s'intéresser aux détails du travail de l'enseignant, en focalisant sur le "comment" plutôt que sur le "pourquoi". L'objectif est de conduire l'instructeur (l'enseignant à "remplacer") à dialoguer avec lui-même par l'entremise des questions que lui pose le sosie, d'essayer de l'amener à regarder son expérience avec les yeux de son "sosie" » (Saujat, 2005, p. 1).

2.7.2. Traitement des données

Pour construire le cas de chaque sujet, les données recueillies au cours des entretiens de déjà-là, *ante*, *post* et après-coup, ont été découpées et catégorisées à partir des concepts théoriques présentés *supra*. Pour ce faire, tous les entretiens ont été intégralement retranscrits. Une démarche de

triangulation (Albarelo, 2011) des informations récoltées au cours de l'entretien *ante* permet de confronter celles-ci à celles issues du visionnage de la séance en vue de percevoir d'éventuels décalages. Un premier traitement des données est effectué en vue de préparer le dernier entretien d'après-coup. Il s'agit d'une analyse de contenu procédant « par décomposition d'unités » (Albarelo, 1999, p. 77) ordonnées et intégrées dans des catégories présentées à l'intérieur d'une « matrice » (Albarelo, 2011) construite de la façon suivante :

Concepts didactiques Temps	Transposition didactique	Contrat didactique			Rapport au savoir
		Dévolution /institutionnalisation	Rupture de contrat	Processus d'ostension	
Déjà-là					
Epreuve					
Après-coup					

Concepts cliniques Temps	Sujet singulier	Sujet assujetti	Sujet divisé	Analyseurs de pratique		
				Sujet supposé savoir	Impossible à supporter	Conversion didactique
Déjà-là						
Epreuve						
Après-coup						

Tabl. 2: catégories d'analyse du contenu des entretiens présentées sous forme matricielle

Cette matrice présente dans sa partie de gauche les trois temps de recueil liés à la méthodologie DC et les autres colonnes font apparaître les concepts théoriques mobilisés comme outils d'analyse. L'ensemble du verbatim est ainsi codé et sert de base au questionnement mené au cours du dernier entretien. L'objectif de cet entretien d'après-coup est de retourner sur des éléments marquants relevés dans la matrice ci-dessus et nécessitant les commentaires de l'étudiant-stagiaire. Comme le précise Margnes (2009, p. 55), « cette étape de "l'après-coup" est essentielle car elle permet au sujet enseignant de revenir sur son action pour éviter au chercheur les contresens

et interprétations abusives ». Il en ressort la construction de deux cas, Fabienne et Jérémy, contrastés dans leur approche de l'enseignement de l'EP, dans leur rapport au savoir disciplinaire, didactique et professionnel.

2.7.3. Résultats des deux études de cas

Fabienne, tout comme Jérémy, a une certaine expérience d'enseignement⁶, datant d'avant leur arrivée en école de formation. Elle influence fortement la façon dont ils conçoivent et gèrent leur leçon. Fabienne conçoit l'EP comme un cours qui développe des compétences, mais surtout qui a une fonction utilitaire dans la vie de tous les jours. Elle évoque également sa conception non compétitive du sport, en lien avec son expérience d'encadrement en club, dont l'objectif est la « recherche de bien-être » qu'il apporte. La conception de Jérémy revêt un double caractère, personnel et lié au développement des élèves. En effet, il s'agit de leur donner le goût et l'envie de pratiquer une APS. Le cours d'EP doit leur permettre de découvrir de nouvelles activités et susciter l'envie de continuer la pratique en club. De façon plus personnelle, enseigner l'EP c'est prendre part activement au cours, c'est avoir l'occasion et la chance de « *pouvoir bouger* » avec les élèves. Ces conceptions et expériences constituent autant de déjà-là décisionnels qui vont influencer leur rapport au savoir.

Chez Fabienne, le rapport à l'APS enseignée est fortement déterminé par la FI dans laquelle elle dit « *être partie de 0 et avoir tout appris* ». N'étant pas spécialiste dans la discipline enseignée, le handball, elle a accueilli les contenus des cours proposés et s'en est imprégnée totalement. En effet, les situations d'enseignement-apprentissage vécues au cours l'ont séduite et l'ont amenée à les proposer à ses élèves en pensant, comme identifié dans

⁶ Fabienne entraîne des filles faisant partie d'un groupe non compétitif dans un club de gymnastique. Jérémy encadre des jeunes au cours de stages sportifs durant les vacances scolaires.

les travaux de Vause (2010) sur les « connaissances ouvragées » à propos des futurs enseignants, que ce qui a bien fonctionné pour elle fonctionnera aussi bien avec ses élèves. Pour Jérémy, le rapport à l'APS enseignée démontre l'influence de son déjà-là expérientiel, qui le conduit à ne pas s'inspirer des contenus proposés en FI, au cours de didactique de l'athlétisme et, au contraire, de proposer ce qui lui plaisait en tant qu'ancien élève. L'abondance des périodes de démonstrations-explications insistant sur les critères techniques au cours de l'épreuve est le signe d'une volonté de faire apprendre et de s'investir personnellement dans la leçon qui dissimule le maintien d'une position symbolique de sujet supposé savoir. Par ailleurs, son implication physique dans le cours, le fait de participer avec les élèves pour montrer qu'il est « *capable de le faire aussi* », lui facilite sa relation d'autorité et de confiance, pour « *être plus proche* » et prendre plaisir avec eux en lien avec sa conception de l'enseignant en EP.

La MS de Fabienne, de façon générale, approuve et valide sa façon de faire. Elle se place dans une posture d'accompagnement, selon la perception qu'en a Fabienne, qui vise davantage le conseil que la prescription. Cette posture prise par la MS, peu assujettissante, l'a amenée à fonctionner selon son déjà-là décisionnel : « *elle ne m'a pas influencée. Elle m'a dit comment elle faisait (...) voilà, c'est bien, tu les mets en cercle, devant toi, moi je les mets debout sur une ligne et je leur parle. Maintenant, tu fais comme tu veux* ». Pour Jérémy, le choix de l'échauffement et de l'organisation de la leçon sont dictés par le MS qui souhaite voir un échauffement « *comme en athlétisme* ». Jérémy se trouve face à un assujettissement important à l'égard de son MS et s'en accommode, malgré le fait que, personnellement, il aurait proposé un échauffement plus ludique. Par contre, on relève peu d'impact des avis du MS quant au fait de proposer une approche plus globale de l'apprentissage du lancer du javelot. Pour Jérémy, sa propre conception de l'enseignement l'amène à proposer une séance plus technique dans laquelle les élèves doivent être bien placés avant de lancer, parce qu'il a « *toujours fait de cette manière-là* ». Plus loin dans l'analyse de son discours, Jérôme justifie son choix par le fait qu'au cours de la FI, « *on nous a toujours dit (...) d'abord beaucoup de critères techniques et après le rendement, une fois que les critères techniques ont été acquis* ». Ce qui, finalement,

démontre l'influence de la FI sur son enseignement et son rapport au savoir pratique et didactique.

Enfin, le superviseur et la supervision de façon générale, sont perçus comme très assujettissants à travers la pression générée par celle-ci. En effet, Jérémy met clairement en évidence sa position de sujet divisé, pris entre un souhait de proposer des situations d'apprentissage innovantes (pour les élèves et/ou pour le stagiaire) et la mise en place d'exercices « *traditionnels, qui fonctionnent toujours* » et qui conditionnent pour une part la réussite du stage et des études.

Chez Fabienne, lors du passage du superviseur, deux types de critiques ont été émises. La première, relayée par la MS, concernait le manque de feedbacks individuels. Suite au constat fait dans la leçon, mais en maintenant des réserves quant à la véritable raison de ce changement, on peut penser que celle-ci a peut-être abouti. Quant à la seconde, portant sur la préparation, elle n'a pas amené de changement et a même été perçue par Fabienne comme inutile car « *en troisième, on sait tout ça* ». On peut considérer que, dans son cas, l'assujettissement à la supervision est minimal voire inexistant.

2.7.4. Contribution de l'étude exploratoire pour la suite de la recherche

L'apport de cette étude exploratoire nous amène à valider les concepts de la didactique clinique et de prendre conscience de l'importance du vécu personnel du sujet, celle de son rapport au savoir et, plus spécifiquement, à la discipline enseignée.

A ce stade de la recherche, il apparaît dès lors opportun de mettre davantage le focus sur un des trois concepts didactiques, celui de rapport au savoir, laissant au second plan celui de transposition et de contrat didactique.

Il est question d'aller au-delà de l'examen du triangle didactique enseignant, élève et savoir pour prendre en compte la particularité du statut d'étudiant-

stagiaire situé au centre du quadrilatère didactique proposé par Vanlerberghe (2007) et présenté précédemment. Comme le précise Ben Jomâa et Terrisse (2011, p. 16) à propos du fonctionnement singulier du processus de transmission des savoirs, celui-ci « peut gagner en intelligibilité, lorsque le chercheur prend en compte l'histoire de l'enseignant et son rapport à l'activité enseignée, éléments subjectifs qui semblent organiser sa pratique de l'enseignement de l'EPS ».

La verbalisation de l'activité de l'étudiant permet, d'une part, de faire émerger les savoirs en jeu et d'autre part, de mettre au jour sa position subjective au cours de l'épreuve. Ceci nous renvoie à ce que Jourdan et Brossais (2011, p. 20) ont défini comme étant le « rapport à l'épreuve », permettant d'analyser « les pratiques du sujet enseignant pris dans la situation didactique au travers de ses tensions ». Elles identifient quatre dimensions constitutives de celui-ci : l'impossible à supporter, la construction identitaire, la conversion didactique et le sujet supposé savoir. Les outils de la clinique apportent ainsi un éclairage supplémentaire et permettent de prendre en compte les troubles, les préoccupations, les angoisses vécues par l'étudiant-stagiaire « confrontés à la contingence de l'épreuve de la classe et à leur désir de transmettre des savoirs ».

La réflexion menée *a posteriori* sur l'utilisation de l'instruction au sosie nous amène à conserver, pour la suite de la recherche, ce type d'entretien pour deux raisons essentielles. D'une part, cette technique permet de trianguler les données recueillies suite à l'observation filmée de la séance d'enseignement. En effet, l'instruction au sosie demande au sujet interviewé, de « commenter » de façon très précise la préparation écrite de la leçon. Ce commentaire s'avère très proche de ce qui est observé au cours de l'épreuve. Questionnant Jérémie, dans l'entretien d'après-coup au sujet de l'écart réduit (voire son absence) constaté entre l'entretien et l'analyse de la séance filmée, celui-ci s'en explique en ces termes : « *déjà c'est parce que je prépare ma leçon un maximum, j'étudie ma leçon comme si je devais la réciter par cœur. Et ce que je fais, c'est que la veille, je me fais un post-it et je note les exercices que je vais donner sur un morceau de papier que j'ai*

toujours en poche (...) le fait de préparer, préparer ma leçon, ça se passe globalement comme je l'avais prévu, quoi ! »

Ce constat nous amène à considérer, à ce stade de la recherche, que l'instruction au sosie conduit à l'obtention d'informations très précises, notamment sur le déroulement de la séance, qui orientent le travail d'analyse des données observées au cours de l'épreuve. D'autre part, la mobilisation de cette technique particulière, en guise de recueil d'informations, permet, d'une certaine façon, de neutraliser les contraintes inhérentes à notre posture, considérée habituellement dans le contexte des stages, comme celle du formateur-superviseur. Par conséquent, nous pensons, au vu de la pertinence des données recueillies, qu'elle autorise probablement le sujet à verbaliser plus librement, détaché, pour un moment, du cadre de la formation, et immergé dans la narration de sa pratique professionnelle.

2.8. Les concepts de savoir et de rapport au savoir

Fort de ces premières expériences empiriques, et ancré dans un cadre théorique, nous sommes donc amenés à approfondir un des concepts de la didactique, celui de « rapport au savoir », présenté brièvement au point 2.4.3, ainsi que le concept de « savoir », de façon à mieux comprendre l'articulation des différents types de savoir, la manière dont les étudiants-stagiaires les mobilisent et la relation qu'ils entretiennent avec ceux-ci.

2.8.1. La question des savoirs des enseignants

A partir d'une recherche socio-historique relative au savoir du corps enseignant, Tardif, Lessard et Lahaye (1991, p. 58), définissent celui-ci comme « un savoir pluriel, formé par l'amalgame plus ou moins cohérent de savoirs issus de la formation professionnelle, de savoirs disciplinaires, curriculaires et d'expérience ». Les savoirs de formation professionnelle

sont issus de la FI et constitués de l'articulation des savoirs issus des sciences de l'éducation et de savoirs pédagogiques orientant l'action éducative. Les savoirs disciplinaires sont sélectionnés à partir des savoirs sociaux et transmis également par le biais des programmes de l'institut de formation. Les savoirs curriculaires correspondent aux programmes scolaires à appliquer. Enfin, les savoirs d'expérience se développent à partir de la pratique quotidienne des enseignants, confrontés aux conditions du métier, et « s'incorporent au vécu individuel et collectif sous forme d'habitus et d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être » (op. cit., p. 60). Ce vécu personnel est, au démarrage de la vie professionnelle d'enseignant, déjà marqué par sa propre histoire, son parcours, sa formation, ce qui le constitue en tant que personne (attitude, valeurs, etc.) et influence son savoir-faire et son savoir-être. En effet, toutes les croyances et connaissances structurant la personnalité du futur enseignant « seraient réactualisées et réutilisées, de manière non réflexive, dans la pratique du métier » selon Tardif et Lessard (1999, p. 377). Ces connaissances, qualifiées de connaissances professionnelles par ces auteurs, rejoignent le concept de « *working knowledge* », proposé par Kennedy (1983, cité dans Tardif & Lessard, 1999) ou de connaissances ouvragées (Vause, 2010), déjà abordé dans le chapitre 1.3 traitant du champ de la FI des enseignants. Cette conception permet de comprendre que le savoir d'expérience, prenant tout autant appui sur le travail au quotidien que sur les étapes de socialisation primaire et secondaire, conduit les enseignants à fonctionner selon un enseignement traditionnel, magistral, traduisant ainsi la reproduction d'un modèle, résistant et persistant, appris en tant qu'élève. Par conséquent, Tardif et Lessard (1999, p. 377) avancent que « la formation professionnelle offerte par les institutions de formation des maîtres, formation qui prône des nouvelles pratiques pédagogiques et des approches critiques et innovatrices de l'enseignement, a en vérité très peu d'effet sur bon nombre d'enseignants ». Ce qui n'induit pas une généralisation car toutes les histoires de vie et tous les parcours scolaires ne sont pas uniformes et peuvent également entraîner, par réaction, un rejet de l'école traditionnelle et une volonté de ne pas répéter les mêmes pratiques vécues.

Dans le cadre de la formation des enseignants, l'étude menée par Malo (2000), met en évidence que le savoir d'expérience se situe en continuité avec les savoirs acquis en formation. Ceux-ci ne sont pas directement utilisés, ni appliqués mais plutôt incorporés dans la pratique au moyen d'une relecture, d'une traduction personnelle en fonction des situations auxquelles les enseignants font face. C'est donc à travers la variété des contextes rencontrés au quotidien et l'apparition de difficultés, qu'ils font preuve d'une réelle capacité d'adaptation et développent ainsi des « habitus (c'est-à-dire des dispositions acquises dans et par la pratique réelle) » qui peuvent « se fixer en style d'enseignement, en "trucs du métier", voire en traits de la "personnalité professionnelle" » (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991, pp. 65-66). Le rapport entretenu entre les savoirs de formation et le savoir d'expérience peut se comprendre à la façon d'une « double conversation » selon Malo (2000). La première consiste en une évaluation des savoirs acquis au cours de la FI, « les enseignants retenant ceux qui paraissent à leurs yeux pertinents pour répondre aux réalités quotidiennes qu'ils vivent et "rejetant" ceux qui leur semblent moins utiles (op. cit., p. 233). Quant à la seconde, elle permet de considérer les savoirs de formation comme arguments pour alléguer leur savoir d'expérience.

S'accordant avec les autres recherches définissant le savoir des enseignants comme un amalgame de savoirs théoriques et pratiques, Altet (2003) propose une typologie descriptive, identifiant la nature des différents types de savoirs. Elle distingue les savoirs théoriques – qu'elle scinde en savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner – des savoirs pratiques. Les savoirs à enseigner constituent les savoirs académiques, scientifiques et disciplinaires, didactisés pour être enseignés aux élèves. Les savoirs pour enseigner sont les savoirs pédagogiques et didactiques destinés à outiller les enseignants dans les différentes disciplines. Quant aux savoirs pratiques, ils proviennent de l'expérience et peuvent être nuancés en savoir sur la pratique – les savoirs procéduraux, le comment faire – et les savoirs de la pratique, se référant plutôt au savoir y faire, construits à partir des situations vécues. Ces différents savoirs, dans l'action, s'articulent l'un avec l'autre, formant à l'issue de l'expérience nouvelle, des savoirs nouveaux, « savoirs de la

pratique qui permettront au sujet de s'adapter à la situation » (Altet, op. cit., p. 35).

Le savoir de la pratique est élaboré dans l'action, il est contextualisé et incarné ; il est donc adapté à la situation comme il a été évoqué précédemment. Cette qualité d'adaptation du savoir se construit dans l'expérience vécue et sur la base des perceptions et interprétations faites d'expériences passées. « La construction du savoir de la pratique et son transfert semble se faire par l'articulation de deux dimensions : la dimension des savoirs existants et la dimension "adaptation de ces savoirs à l'action" et ceci à deux niveaux : au niveau des routines intériorisées, non conscientes ou au niveau conscient des schèmes » (op., p. 36). Le professionnel en action mobilise ses savoirs de la pratique qui intègrent les différents éléments de la situation lui permettant de s'adapter et d'être efficace. Dès lors, si l'on souhaite faire émerger ces savoirs, une analyse de la pratique est nécessaire étant donné que l'articulation des savoirs et l'adaptation dans l'action est implicite. Or, pour analyser, nommer et théoriser les pratiques, une réelle compétence d'analyse est indispensable ; cette compétence s'outillant de « savoirs-outils » pour « mettre en mot des pratiques » se développe et devient le « savoir-analyser », une « métacompétence qui permet de construire les compétences professionnelles » (op. cit., p. 37). Le développement de ce savoir-analyser va aider l'enseignant à se décentrer et prendre conscience de ce qu'il fait. La mise en place d'un dispositif d'analyse des pratiques semble être une démarche nécessaire à la construction de la professionnalité enseignante par le développement de ce savoir analyser.

La typologie proposée par Altet a le mérite de structurer les savoirs de façon générale. Après s'être penché sur les savoirs pratiques, ou savoirs d'expérience selon Tardif, Lessard et Lahaye (1991), il semble nécessaire de préciser, en EP, ce qui relève des savoirs théoriques, les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner. Selon Amade-Escot et Loquet (2010), le savoir en EP est considéré comme un savoir agir dans lequel sensori-moteur et cognitif sont intimement liés. « Savoir en APSA, c'est pouvoir faire en situation, pouvoir réfléchir, calculer et pouvoir parler (dans la mesure du

possible de ce qu'on fait, qu'il s'agisse par exemple de "savoir nager", "savoir faire un ATR", "savoir souffler dans l'eau", "savoir arbitrer la règle du marcher en basket-ball" ou encore "savoir formuler une règle d'action" » (op. cit., p. 228). Pour ces auteures, les savoirs enseignés sont constitués, implicitement, de savoirs savants, experts et personnels et leur mobilisation par les enseignants est influencée par les institutions fréquentées et les assujettissements qui en découlent.

Dans sa thèse réalisée en didactique clinique, et portant sur la référence de l'enseignant d'éducation physique en karaté, Heuser (2009) distingue différents savoirs à enseigner. A partir des savoirs particuliers liés au karaté, il propose de répertorier, à partir des travaux de Loizon (2004), les savoirs qui définissent les contenus d'enseignement de cette pratique. Cette classification est présentée ici, interprétée et généralisée de façon à répondre aux différentes APS proposées en éducation physique. :

- Les savoirs techniques, en rapport avec les gestes techniques qui visent l'efficacité dans l'action.
- Les savoirs stratégiques, en rapport avec les stratégies défensives et offensives rencontrées dans les activités dans lesquelles existent des rapports d'opposition entre les pratiquants.
- Les savoirs éthiques, en rapport avec les valeurs inhérentes aux activités enseignées.
- Les savoirs règlementaires, en rapport avec les règles, qu'elles soient liées à l'établissement scolaire ou propres à l'activité enseignée.
- Les savoirs sécuritaires, en rapport avec le fait de pratiquer dans le respect de l'intégrité physique des élèves.
- Les savoirs proprioceptifs, en rapport aux sensations propres que l'enseignant veut transmettre.
- Les savoirs expérientiels, en rapport aux expériences vécues par l'enseignant en tant que pratiquant de l'activité enseignée.

Ces savoirs à enseigner, considérés comme « savoirs disciplinaires » par Tardif, Lessard & Lahaye (1991), se traduisent en contenus d'enseignement,

permettant ainsi de repérer plus facilement le type de savoir privilégié par l'enseignant.

Quant aux savoirs pour enseigner, ils permettent de concevoir l'enseignement et l'apprentissage en référence à des modèles pédagogiques (Astolfi, 1991), ou théories de l'apprentissage (Bourgeois, 2006) ou encore, courants ou approches pédagogiques (Boutin, 2000). Cette pluralité d'appellations reflète les paradigmes, ou approches issues de la psychologie, qui impactent le monde de l'éducation. Il s'agit des courants behavioriste, constructiviste, socioconstructiviste et humaniste. Les fondements théoriques des réformes de l'enseignement, promulguant une approche par compétences, relèvent d'un modèle constructiviste « qui vient en rupture avec la vision behavioriste » (Astolfi, 2010), plus largement répandue et dominante depuis quelques décennies. Comme l'expose Boutin (2004, p. 39), la rencontre de ces deux courants, s'inscrivant dans deux paradigmes différents, « est à l'origine d'un paradoxe que subissent les enseignants soumis aux diktats des réformes actuelles ». Les conséquences pragmatiques se manifestent alors dans une imbrication, plutôt qu'une fusion impossible, proposant une approche superficielle du concept de compétence, soutenue au moyen d'une pédagogie par objectifs. En EP, en Belgique francophone, « l'inconscient behavioriste » (Astolfi, 2010) semble peser sur l'approche pédagogique communément partagée parmi les enseignants. Selon l'étude menée par Frédéric, Gribomont et Cloes (2009), les stratégies employées par les professeurs d'EP sont considérées comme traditionnelles, s'appuyant sur une conception techniciste. Comme le précisent ces auteurs (op. cit.), cette approche enseignante est « majoritairement behavioriste » et conduit à adopter un style plutôt directif. Une autre étude (Cloes, Berwart & Frédéric 2010) conduite dans le même contexte belge, portant sur la connaissance et l'utilisation de l'approche socioconstructiviste, fait ressortir que les enseignants ont une connaissance limitée de ce courant. Les chercheurs expliquent ces résultats par l'absence d'une mise à jour des connaissances de ces enseignants, ou par le refus de modifier leur pratique. Soit ils estiment leur méthode valable, soit ils acceptent difficilement une méthode qui va à l'encontre de leur fonctionnement habituel. Une autre hypothèse

proposée réside dans le fait que les enseignants utilisent diverses méthodes sans avoir connaissance des principes et fondements de celles-ci.

De façon plus ciblée, en lien avec l'enseignement des sports collectifs, l'étude de Brau-Antony (2001) réalisée en France porte sur les conceptions des enseignants en EP et en distingue trois : techniciste, structurale et dialectique. Dans la conception structurale, les savoirs à enseigner sont déterminés à partir des principes d'actions défensives et offensives. La conception dialectique définit l'activité collective « comme un système de prises de décisions propre à chaque joueur qui est conditionné par un but commun : battre l'équipe adverse » (op. cit., p. 97). Les résultats montrent une certaine diversité parmi les conceptions des enseignants ainsi que le caractère « plus composite » de celles-ci.

Pour Lemonie et Robin (2010), s'intéressant à l'analyse de l'activité d'enseignement des enseignants français, c'est le « style techniciste » qui semble dominer les pratiques. En effet, pour ces auteurs, le style exprime l'adaptation et l'assimilation d'un genre professionnel partagé des professeurs d'EP ; « l'intelligence des situations rencontrées dans l'exercice du métier s'alimente indissociablement dans une mémoire collective et impersonnelle mais aussi une mémoire individuelle et personnelle » (op. cit., p. 91).

Un dernier détour par une étude suisse fait apparaître une conception diamétralement opposée à celle rencontrée dans le contexte belge. En effet, la recherche menée par Wanlin et Crahay (2015) questionne le processus de diffusion du courant socioconstructiviste dans le monde de l'enseignement et fait apparaître que « c'est parmi les étudiants en deuxième et troisième année de formation à l'enseignement primaire que l'on trouve le plus d'adeptes du socioconstructivisme, opposés à la transmission » (op. cit., p. 267), révélant ainsi un effet formation. Cependant, ces résultats ne sont pas aussi catégoriques pour l'ensemble de la formation car les futurs enseignants du secondaire sont plutôt favorables à une pédagogie transmissive, ce qui interpelle les chercheurs dans le sens d'une harmonie dans le système éducatif.

La mise en parallèle de ces différentes recherches, dans le contexte général de l'enseignement, fait apparaître de forts contrastes liés à la formation ou à la doxa présente dans les pays concernés. En interrogeant les étudiants-stagiaires quant aux savoirs pour enseigner, notre étude s'efforce de faire le point sur leur conception, leur pratique d'enseignement ainsi que leur rapport à ce savoir.

2.8.2. Le rapport au savoir comme objet d'étude

Le concept de rapport au savoir est abordée dans différentes approches du champ des sciences de l'éducation : clinique (Blanchard-Laville, Beillerot & Mosconi, 1996), sociologique (Charlot, Bautier & Rochex, 1992), anthropologique (Chevallard, 1992) et didactique (Maury & Caillot, 2003). Dans le champ de la formation des enseignants, les travaux d'Altet (2000) méritent que nous nous y attardions un instant. Les points suivants présentent ainsi les éléments essentiels de ces diverses approches et permettent d'appréhender ce concept de façon plus complète.

2.8.2.1. L'apport du champ de la formation des enseignants

L'étude réalisée par Altet (2000) identifie le rapport aux savoirs appris en formation par les étudiants et détermine comment ceux-ci mobilisent ces savoirs. Pour ce faire, elle propose la typologie suivante (op. cit., p. 35).

- 1) Le rapport au savoir est instrumental. Il s'agit d'un savoir qui sert et qui est mis en relation directe avec les savoir-faire professionnels. Les stagiaires qui ont ce type de rapport au savoir (42% dans l'étude) rejettent les apports théoriques reçus en formation.
- 2) Le rapport au savoir est professionnel. Il s'agit d'un savoir qui a pour fonction une prise de recul et qui favorise un regard critique sur les pratiques permettant d'analyser et comprendre l'action. Les stagiaires qui ont ce type de rapport au savoir (33%) allient théorie,

pratique et analyse de la pratique. Il s'agit de s'inscrire dans une logique professionnelle de développement.

- 3) Le rapport au savoir est intellectuel. Il s'agit d'apprendre les savoirs professionnels pour le plaisir d'apprendre. Les stagiaires qui ont ce type de rapport (21%) apprennent par curiosité et s'inscrivent dans une logique personnelle plus que professionnelle.

Cette classification donne un angle de vue très pragmatique et permet d'appréhender globalement la relation établie avec le savoir professionnel appris en formation. Comme le rappelle l'auteur, le rapport aux savoirs professionnels de l'enseignant est un rapport identitaire.

2.8.2.2. L'approche clinique

Dans l'approche clinique, Beillerot, Mosconi et Blanchard-Laville (1996), travaillant dans l'équipe « savoirs et rapport au savoir » de l'université Paris-Ouest-Nanterre, ont contribué au développement de ce concept, à l'origine, émanant de Lacan. Il s'agit de le situer comme concept de base permettant de comprendre les phénomènes éducatifs. Ces chercheurs s'intéressent au sujet dans sa dynamique psychique et comprennent le savoir comme objet de désir.

Le désir est une aspiration fondamentale à la base de laquelle on trouve « l'expérience précoce de la satisfaction et du plaisir, mais aussi l'expérience spécifique de l'absence à propos de "quelque chose" (...) que l'on n'a plus et le désir est tendance constante vers l'objet qu'on se représente » (Beillerot, 2014, p. 83). Dans le cas du savoir, il s'agit du désir de connaître, de maîtriser ; c'est davantage l'idée de savoir qui constitue l'objet de satisfaction. En effet, ce désir constitue une recherche de certitude, de « connaître avec des preuves ». L'analyse du désir de savoir, comme recherche de jouissance, permet de comprendre la volonté de savoir, le désir d'apprendre et constitue le soubassement de la notion de rapport au savoir. Pour le chercheur, il est alors question de s'intéresser à la constitution de la personnalité psychofamiliale et psychosociale (Mosconi, 2008) d'un sujet,

permettant de comprendre les remaniements du rapport au savoir observé au cours de la scolarisation et de la formation professionnelle. Comme l'explique Mosconi (2008, p. 11), « la scolarisation n'est donc pas l'étape première de la constitution du rapport au savoir mais une étape seconde qui est dépendante de la manière dont se sont déroulés, dans l'histoire du sujet, les processus antérieurs. C'est de cette première étape que proviennent les dimensions inconscientes du désir de savoir et tous les fantasmes et les projections qui entourent le savoir et la relation pédagogique. Ainsi la nécessité d'apprendre que l'école va imposer ne se transformera pas automatiquement en désir d'apprendre, car celui-ci peut entrer en conflit avec des motions inconscientes ou peuvent exister aussi des désirs inconscients de savoir mais aussi de "ne pas savoir", d'où les peurs, les refus d'apprendre ».

Dès lors, appréhender le rapport au savoir d'un sujet consiste à percevoir la façon dont il construit sa relation aux savoirs existants à partir desquels il met en œuvre sa propre démarche de compréhension et de transformation du monde. Ce rapport se caractérise par le fait qu'il constitue un concentré de son histoire familiale et sociale mais aussi par sa dimension inconsciente, empreinte de pulsions complexes (pulsion de voir, d'emprise, de plaisir).

Enfin, pour Beillerot (2014, pp. 86-89), prendre le rapport au savoir comme objet d'étude ne peut « s'affranchir du soubassement psychanalytique ; non que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir de la théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports qui lient le psychologique au social qu'il sera possible de prendre le risque de faire travailler et évoluer la notion ; une évolution qui n'oubliera pas une chose essentielle, sous peine de lui faire perdre son sens : il n'y a de sens que du désir ».

2.8.2.3. L'approche sociologique

Cette approche s'est développée dans l'équipe ESCOL du département des sciences de l'éducation (Charlot, Bautier et Rochex) de l'université Paris 8.

Prenant au départ comme objet d'analyse l'échec scolaire, Charlot (2002) construit une « sociologie du rapport au savoir » qui se doit d'être une « sociologie du sujet » selon lui. En effet, pour comprendre l'échec scolaire, il faut s'intéresser à l'élève en échec, non pas en tant que sujet handicapé socio-culturellement mais plutôt en termes de rapport à l'école et rapport au savoir. Cherchant à dépasser les théories sociologiques de la reproduction sociale, a priori insuffisantes pour expliquer ce phénomène d'échec (même dans les milieux populaires, il y a des enfants qui réussissent), Charlot (op. cit.) choisit de mobiliser le concept de rapport au savoir. En effet, ce dernier permet la prise en compte d'autres dimensions telles que la singularité et l'histoire de l'élève, le sens qu'il donne à sa position dans la société (dépendant des relations entretenues avec les adultes et d'autres jeunes), ses activités (en lien ou non avec le champ du savoir), la position sociale de sa famille ainsi que le sens qu'il attribue aux savoirs délivrés par l'école. Dès lors, étudier le rapport au savoir consiste à s'intéresser au sujet faisant partie d'un monde partagé avec d'autres et contraint d'apprendre.

La réflexion sociologique menée par Charlot (2002) part de l'idée « qu'il n'y a de savoir que pour un sujet engagé dans un certain rapport au savoir » (op. cit., p. 70). Le savoir consiste en une relation, un « rapport au monde ». Dès lors, pour cet auteur, il ne peut exister de classifications ou d'inventaires des différents types de savoir. A partir de la question consistant à se demander en quoi un savoir peut être qualifié de pratique ou théorique, il s'agit de préciser que c'est l'utilisation faite du savoir qui est pratique ou théorique, et non le savoir lui-même. Quand un enseignant en EP utilise un énoncé de physiologie de l'effort pour justifier un exercice d'endurance, il n'utilise ni un savoir pratique, ni un savoir théorique en tant que tel. L'adjectif accolé au savoir n'a pas lieu d'être et la nuance réside dans le fait que ce savoir a été produit dans un rapport scientifique au monde et il est utilisé par l'enseignant dans un rapport pratique au monde, c'est-à-dire contextualisé. Il n'y a donc de savoir, c'est-à-dire, de sens et de valeurs au savoir, que dans un certain rapport au monde et par conséquent dans un rapport à soi, aux autres et en même temps au savoir.

Dans son développement, Charlot apporte des nuances à cette relation. Il distingue les rapports de savoir et le rapport du sujet à ce savoir. Attardons-nous quelque peu sur cette analyse très clarifiante pour notre propos. Dans le premier cas, le savoir est à considérer comme étant inscrit dans une histoire collective, « en tant que tel, il est le produit de rapports épistémologiques entre les hommes » (op. cit., p. 73) mais aussi de rapports sociaux. En effet, le savoir est considéré comme tel à partir du moment où il est reconnu et soutenu par la société. Dans le second cas, le sujet s'approprie le savoir à condition qu'il s'installe dans un rapport au monde qui soit favorable à l'élaboration de ce savoir ; c'est-à-dire un rapport de savoir au monde. Pour poursuivre l'exemple présenté plus haut, l'élève qui suit le cours d'endurance donné par ce professeur d'EP peut apprendre pour avoir un bon bulletin, pour éviter la sanction, etc. Dans ce cas, comme l'exprime Charlot (op. cit., p. 74), l'appropriation du savoir est fragile et « ne s'accompagne pas de l'installation dans une forme spécifique de rapport au monde et elle n'a guère d'effet de formation, ni de "transfert" ». Les conséquences de cette analyse, sur le plan de l'éducation et de la formation, conduisent à considérer que le processus qui amène à s'inscrire dans un rapport de savoir au monde doit être intégré dans toute forme d'enseignement.

Un autre aspect important mérite d'être souligné dans cette approche. L'attention est clairement portée sur la distinction opérée entre « le savoir » et « l'apprendre », ce dernier pouvant revêtir différentes figures. Il est essentiel de les préciser au regard de notre exemple de ce cours d'EP. En effet, apprendre à courir n'a pas la même signification pour le professeur et pour les élèves. Si ce constat semble évident, les travaux menés par Charlot (op. cit., p. 77) conduisent à la conclusion que « beaucoup d'élèves s'installent dans une figure de l'apprendre qui n'est pas pertinente pour acquérir du savoir, et donc pour réussir à l'école ». Il définit le fait d'apprendre comme « une activité d'appropriation d'un savoir que l'on ne possède pas mais dont on pose l'existence dans des objets, des lieux, des personnes » (op. cit., p. 80).

Ce point essentiel renvoie à la question du « rapport épistémique à l'apprendre » se formulant de la façon suivante : « apprendre, c'est avoir quel type d'activité » (op. cit., p. 78) ? Les figures de l'apprendre se perçoivent ainsi à travers les objets utilisés pour apprendre, les activités à maîtriser et la situation dans laquelle l'activité d'apprendre se développe. Cette situation se définit dans un espace-temps dans lequel interviennent d'autres personnes. En effet, le lieu et les rencontres sont déterminants dans l'apprentissage, de même que les moments au cours desquels celui-ci se réalise ; il y a des occasions d'apprendre, des moments où l'on est disponible et d'autres pas. Dans ce cas, apprendre devient une obligation.

Le « rapport à l'apprendre », que Charlot exprime par l'expression de « rapport au savoir » au sens large, du fait de sa généralisation dans le vocabulaire de la recherche, englobe aussi une dimension identitaire. En effet, « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à ses conceptions de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (op. cit., p. 85). Le rapport au savoir est ainsi rapport à soi, dans sa construction personnelle, et aux autres avec qui on entre en relation pour accéder au savoir.

2.8.2.4. L'approche anthropologique

Dans l'approche anthropologique, Chevallard (2003, pp. 81-82) distingue quatre notions fondamentales qui caractérisent le rapport au savoir :

- l'objet, qualifié comme « toute entité, matérielle ou immatérielle, qui existe pour au moins un individu » ;
- le rapport personnel d'un individu x à un objet o , désignant « le système, noté $R(x, o)$, de toutes les interactions que x peut avoir avec l'objet o » ;
- la personne, définie comme « le couple formé par un individu x et le système de ses rapports personnels »
- l'institution I , caractérisée comme étant « un dispositif social "total", qui peut certes n'avoir qu'une extension très réduite dans l'espace

social (il existe des "micro-institutions"), mais qui permet – et impose – à ses sujets, c'est-à-dire aux personnes x qui viennent y occuper les différentes positions p offertes dans I , la mise en jeu de manières de faire et de penser propres ».

L'établissement scolaire, la classe, ou encore le système éducatif, constituent des institutions dans lesquelles des individus, enseignants et élèves, construisent ou modifient leur univers cognitif. Du fait de la position qu'ils occupent dans l'institution, ils s'assujettissent aux rapports institutionnels qui vont réorganiser leurs rapports personnels à l'objet. « D'une manière générale, nos rapports "personnels" sont ainsi le fruit de l'histoire de nos assujettissements institutionnels passés et présents. Réciproquement, une institution I , et les différentes œuvres O auxquelles elle sert d'habitat, ne sauraient exister sans sujets » (op. cit., p. 83). Le rapport qu'entretient le sujet avec l'objet de connaissance peut évoluer en apprentissage et « le bon sujet », selon Chevallard, est celui qui a un rapport personnel qui concorde avec le rapport institutionnel à l'objet. Par conséquent, évoquer la notion de rapport au savoir consiste à parler de la relation qu'un sujet établit avec les savoirs institutionnels ou non institutionnels qu'il a appris ou auxquels il est confronté.

Le concept d'assujettissement tient une place déterminante dans cette approche et signifie que l'individu est tout à la fois « soumis à et soutenu par » de multiples institutions. Celles-ci, depuis la naissance, jalonnent son histoire de vie, à commencer par sa famille dont il devient le sujet. L'assujettissement aux disciplines enseignées dans un institut de formation entraîne des conséquences qui peuvent fragiliser les formés dans leurs rapports personnels à celles-ci. En effet, tout individu s'est constitué en tant que personne, avec un bagage de connaissances, au fil des institutions qu'il a fréquentées et auxquelles il a été assujéti. Dès lors, les rapports imposés par l'institut peuvent entrer en conflit avec ses rapports personnels, constitutifs de sa personnalité.

Inversement, les enseignements antérieurs peuvent entraver le bon déroulement de la formation actuelle et ce, d'autant plus qu'ils sont

totallement incorporés dans des assujettissements permanents, au point d'en faire partie intégrante. Dans une formation, ce genre de résistance doit être considérée, non pas comme l'ignorance du formé mais plutôt comme « une certaine forme de connaissance, c'est-à-dire un rapport personnel déterminé » qui peut fonctionner « à son insu, silencieusement, comme autant d'obstacles à l'évolution souhaitée de ses rapports personnels » (op. cit., p. 92).

2.8.2.5. L'approche didactique

Enfin, l'approche didactique conduite par Maury et Caillot (2003) s'appuie, à la base, sur les recherches menées en sociologie (Charlot) et en anthropologie (Chevallard), tout en reconnaissant l'influence de la psychologie dans l'étude entre l'élève et le savoir. Les recherches en didactique empruntent ainsi aux autres disciplines et vont s'intéresser à l'histoire de leurs propres disciplines et leur épistémologie, ainsi qu'à l'histoire des savoirs scolaires, les savoirs à enseigner.

En didactique des disciplines, la locution est utilisée au pluriel ; on parle des rapports aux savoirs car, tant les savoirs que les rapports sont pluriels. « Un enseignant a de multiples rapports aux savoirs : rapports aux savoirs disciplinaires qu'il a appris et qu'il doit faire apprendre et les rapports aux savoirs professionnels acquis dans une formation professionnelle ou sur le tas, qui eux-mêmes se déclinent en de nombreux savoirs (savoirs didactiques, savoirs de gestion de classes et de conflits, savoirs administratifs, etc.). On ne se trouve donc plus tellement face à des rapports à l'apprendre, mais plutôt face à des rapports au " faire apprendre " et à des rapports aux savoirs professionnels, en fait à ce qui touche directement à la professionnalité des enseignants » (Caillot, 2014, p.13).

2.9. Modélisation de l'objet de recherche

Le concept de rapport au savoir n'est donc pas défini de façon univoque. Cependant, cette pluralité d'approches permet une compréhension et une analyse de celui-ci intégrant la construction du sens par le sujet déterminé par son histoire, sa singularité et par l'institution dans laquelle il se positionne. En présentant les résultats de différentes études relatives à l'analyse des pratiques en sports de combat, André Terrisse (2010) introduit cette notion en évoquant les raisons particulières qu'a chaque enseignant de choisir et de traiter un savoir : « dans son activité quotidienne, le professeur met l'accent sur tel ou tel type de savoir auquel il tient et non sur un autre. Nous émettons alors l'hypothèse, maintes fois observée en recherche, que ce choix est dicté à l'enseignant par son propre rapport au savoir, lui-même dépendant de son histoire de pratiquant ou de celle d'enseignant, voire d'entraîneur » (Terrisse, 2010, p. 4).

Les recherches, déjà présentées et menées dans le cadre de la DC par Jourdan (2009) puis par Ben Jomâa et Terrisse (2011), s'intéressent au rapport au savoir en éducation physique. Il est défini par Ben Jomâa & Terrisse (2011, p. 64) comme « la façon dont l'enseignant conçoit et traite l'activité qu'il enseigne au moment de l'épreuve de transmission des savoirs ». Ces auteurs analysent le rapport au savoir de deux enseignants d'éducation physique de spécialités sportives différentes et ils tentent de percevoir, dans les savoirs transmis, ce qui provient des programmes de l'institution scolaire, de ce qui ressort de leur pratique corporelle et personnelle de l'APS dont ils sont spécialistes. Il en ressort que les connaissances issues de l'expertise personnelle et corporelle de l'enseignant pèsent significativement sur sa façon d'enseigner et sur ses choix d'enseignement. « Les savoirs ainsi transmis ne sont pas seulement issus de son rapport « officiel » au savoir (...) mais ils ressortent aussi de sa pratique corporelle de spécialiste dans une APS » (Ben Jomâa & Terrisse, 2011, p. 17). La perspective de recherche dégagée au terme de leur étude a pour objet de repositionner les enjeux spécifiques de la formation des professeurs d'EP dans une optique plus transversale et de rendre compte de l'importance du rapport au savoir dans la formation professionnelle des enseignants.

Jourdan (2009), quant à elle, précise que ces derniers entrent à l'université avec leurs expériences, leur vécu et leur histoire. Sa recherche s'intéresse à la façon dont ils s'approprient les savoirs, à la façon dont ils vivent leur formation et aux répercussions sur leurs pratiques professionnelles.

Pour ce faire, cette auteure s'appuie sur les travaux menés par Charlot (2002) s'inscrivant dans une approche centrée sur une "sociologie du sujet" et qui interroge « la singularité de l'élève dans sa mobilisation face à l'école et aux apprentissages demandés » (op. cit., p. 35). Au moyen d'un « bilan de savoir » (Charlot, 2001), il s'agit de questionner les étudiants quant aux savoirs appris durant la formation, à la place des APS et des stages dans celle-ci, et au rapport à la formation.

La spécificité de la discipline EP l'a amenée à étudier le rapport au corps des formés, en se focalisant sur l'objet de savoir que sont les APS, afin de percevoir leurs logiques professionnelles. Le rapport aux activités physiques sportives et artistiques (APSA) est envisagé comme point de focus du rapport au savoir des formés et de la spécificité de la discipline EP. « Cerner le rapport aux APSA consiste alors à interroger le rapport – toujours singulier et personnel –, qu'entretiennent l'étudiant et le professeur stagiaire à l'APSA en tant qu'objet de savoir. En suivant l'approche anthropologique d'Yves Chevallard, le rapport au savoir va se définir en termes de rapport personnel et rapport institutionnel aux APSA, notamment à travers les textes officiels qui les définissent comme objets et moyens d'apprentissage : un rapport "didactique" aux APSA » (Jourdan, 2009, p. 36).

Le croisement des approches théoriques sociologique, anthropologique et clinique, portant sur le rapport au savoir, lui permet d'analyser plus précisément le rapport aux APS et le rapport au corps des étudiants. Pour ceux-ci, les activités physiques sont tout autant des savoirs à acquérir que des savoirs à enseigner. D'après ces résultats, il existe une cohérence entre le rapport personnel aux APS et les choix d'enseignement : « ainsi transparaît dans la transmission de ces savoirs sur le corps, toute l'expérience de l'enseignant » (op. cit., p. 47).

A partir du quadrilatère didactique de Vanlerberghe (2007) décrit au point 3, et prenant appui sur les éléments théoriques et empiriques émanant des études exploratoires, nous sommes en mesure de proposer une modélisation de la FI des étudiants en EP dans laquelle nous introduisons le concept de rapport au savoir, objet d'étude de cette recherche.

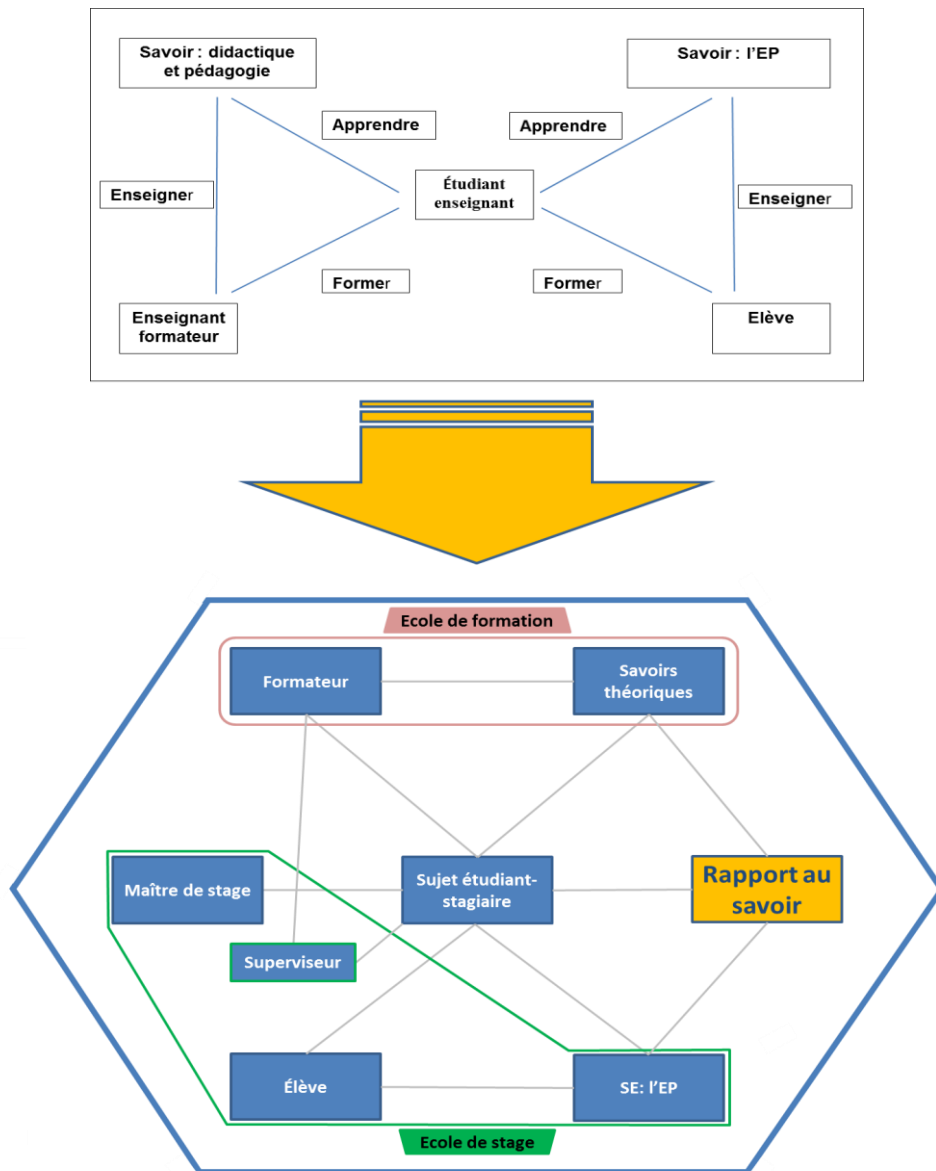


Fig. 7: l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI en EP (Leroy & Carlier, 2017)

Le modèle proposé par Vanlerberghe nous semble incomplet dans la mesure où les places du MS et du superviseur sont absentes, alors que ceux-ci, nous l'avons montré au travers des deux études exploratoires, jouent un rôle

capital dans la FI, selon le point de vue des étudiants. Dans cette modélisation, le sujet étudiant-stagiaire est placé au centre de sa formation et il entretient avec le savoir un rapport situé au confluent des savoirs enseignés en FI et des savoirs enseignés en stage (flèches jaunes dans la figure ci-dessous). Ceux-ci subissent également l'influence des différents intervenants : formateurs, maîtres de stage et superviseurs (flèches rouges ci-dessous).

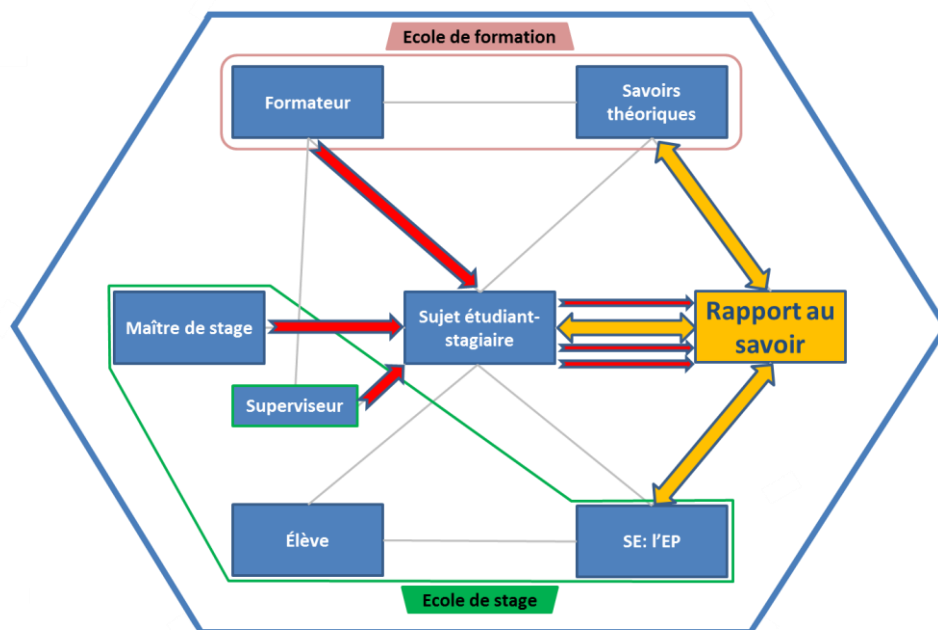


Fig. 8: l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI en EP. L'étudiant stagiaire au centre d'un carrefour d'influences.

Le rapport au savoir du sujet étudiant-stagiaire se comprend dès lors comme la relation personnelle, singulière qu'il entretient avec le savoir appris en école de formation et le savoir enseigné en école de stage.

Rappelons-le, notre cadre théorique s'inscrit dans une théorie du sujet et dans une double filiation, didactique de l'EP et clinique, avec des emprunts et importations aux didactiques des autres disciplines (Carnus, 2010). Cette théorie du sujet se fonde sur les trois présupposés interdépendants suivants : le sujet est assujéti à de multiples institutions ; le sujet est divisé, dans et

par son inconscient, ainsi qu'entre « sphère privée » (ce qu'il sait) et « publique » (ce qu'il est supposé savoir) ; enfin, le sujet est singulier dans la mesure où il est déterminé, dans ses actes, par un déjà-là décisionnel (Carnus, 2009). Carnus et Pédèches (2017) proposent de modéliser cette option théorique au moyen d'un « triangle didactique clinique et la théorie du sujet pris dans le didactique ».

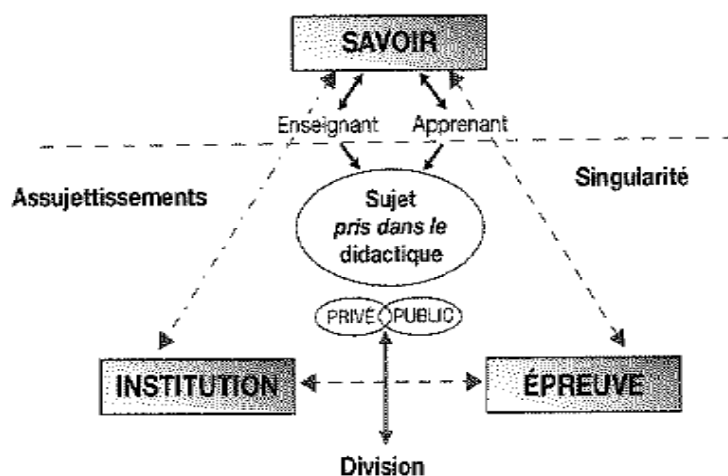


Fig. 9 : Le triangle didactique clinique et la théorie du sujet pris dans le didactique (Carnus & Pédèches, 2017, p. 95)

Nous opérons l'insertion du modèle de Carnus et Pédèches (op. cit.) dans notre « hexagone didactique et le RaS en FI ». Nous construisons, de cette façon, la modélisation de l'objet de recherche ancré dans le cadre théorique de la didactique clinique que nous convenons d'appeler « l'hexagone didactique clinique et le rapport au savoir en FI ».

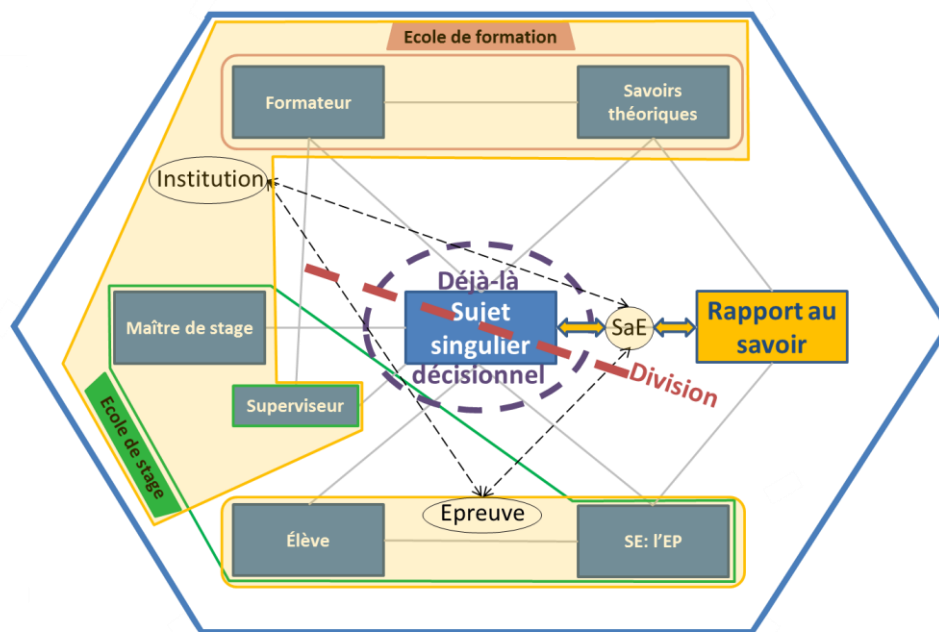


Fig. 10: l'hexagone didactique clinique et le rapport au savoir en FI

Comme l'indique Loizon (2015, p. 50), le concept de rapport au savoir, « construit par l'expérience du sujet confronté au savoir, tient une place toute particulière car il se situe à l'interface du didactique et de la clinique ».

2.10. Objectif, question de recherche et hypothèses

L'objectif de cette étude consiste à analyser le rapport au savoir du sujet étudiant-stagiaire en EP en situation de stage. Il s'agit d'étudier la façon dont il conçoit et traite l'activité qu'il enseigne à ses élèves. Pour atteindre cet objectif, trois objectifs spécifiques peuvent être formulés à présent :

1. Mettre au jour le déjà-là du sujet, révélateur de son rapport au savoir, quant à ses conceptions de la FI et ses intentions didactiques.
2. Identifier la nature des savoirs enseignés à travers des traces marquantes issues de la formation ou d'ailleurs.
3. Déterminer ⁷ les conséquences, tant des savoirs enseignés en FI, que des savoirs acquis grâce aux expériences de stage et/ou personnelles, sur le rapport au savoir du sujet.

L'analyse de la pratique effective d'enseignement d'une APS permet de « s'intéresser à la question du savoir qui constitue l'enjeu de la relation entre un professeur et des élèves » et de « comprendre ce qui se joue dans cette relation » (Loizon, Margnes & Terrisse, 2008, p. 69).

Cette recherche tente donc de répondre à la question suivante : quels sont les liens entre le rapport au savoir du sujet étudiant-stagiaire en dernière année de formation et le savoir mobilisé en situation de stage ?

Pour répondre à cette question, au regard des études menées dans le cadre de la DC, nous formulons les deux hypothèses suivantes :

H1. Les savoirs enseignés par les étudiants-stagiaires en éducation physique ne sont pas seulement issus de l'institut de formation. Au contraire, ils proviennent de la pratique personnelle de l'APS, du vécu scolaire antérieur en tant qu'élève et d'expériences précédentes et actuelles d'enseignement hors du cadre de la formation.

⁷ Déterminer : « Établir quelque chose, le définir avec suffisamment de précision au terme d'une recherche, d'une réflexion, d'une analyse ; préciser ». Larousse (2018). *Déterminer*. En ligne <http://www.larousse.fr>.

H2. Les étudiants-stagiaires enseignent des savoirs en situation de stage différemment selon que l'activité abordée est l'APS qui constitue leur spécialité sportive. La FI n'a que peu d'impact dans le cas où celle-ci est ancrée dans un vécu personnel et corporel important.

Nos deux études exploratoires nous conduisent à prendre en considération la place importante tenue par le MS et le superviseur dans la formation, d'une part, et l'influence plus ou moins prégnante de ceux-ci sur les savoirs enseignés et le rapport institutionnel au savoir des étudiants-stagiaires, d'autre part. Nous sommes ainsi amenés à formuler, à partir de ce constat, une troisième hypothèse de recherche :

H3. Les étudiants-stagiaires sont influencés de façon variable par le MS et par le superviseur, en fonction de l'assujettissement à l'institution qui organise leur rapport personnel aux savoirs à enseigner.

Pour vérifier ces hypothèses, notre démarche consiste à analyser la pratique d'enseignement de l'étudiant en situation de stage. Il s'agit de mieux comprendre le fonctionnement du système didactique en se focalisant sur les influences s'établissant entre deux des trois pôles du triangle, à l'intérieur de l'hexagone, que sont l'étudiant-stagiaire et le savoir qu'il transmet à travers la notion de rapport au savoir (voir figure 9). L'analyse du système didactique, et, plus particulièrement, du savoir enseigné, devrait permettre d'identifier sa nature, son origine et son statut (sa position par rapport au sujet).

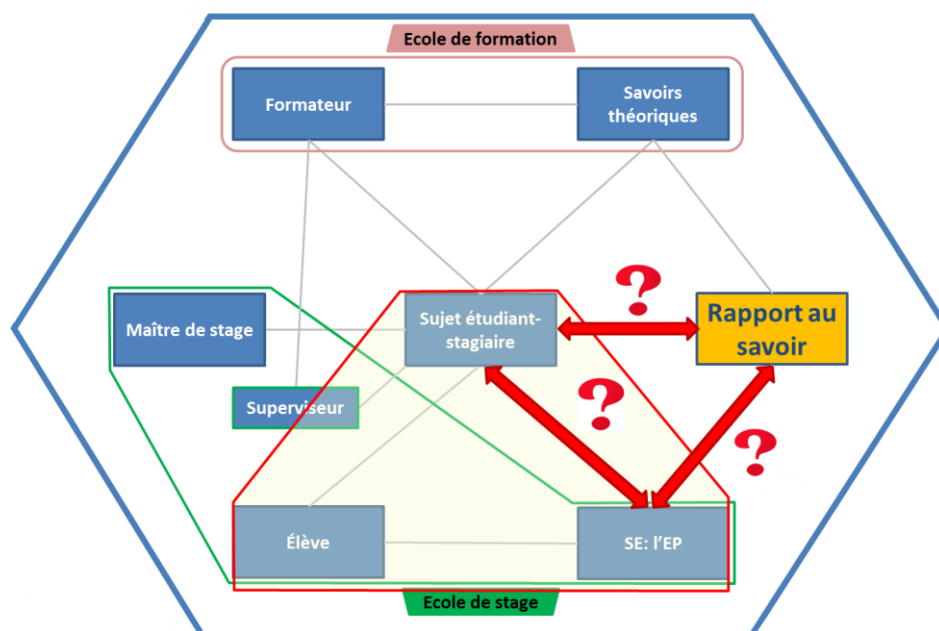


Fig. 9: l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI en EP. La démarche d'analyse de l'enseignement de l'étudiant en stage.

« Ainsi la recherche, si modeste soit-elle, commence par un geste d'indignation. On a l'impression que quelque chose dans l'existence humaine, n'est pas tel que cela devrait être. Ou bien on part d'un désir dont on ne peut distinguer l'objet et qu'on souhaite satisfaire. L'un ou l'autre nous pousse à un travail systématique et logique pour découvrir ce qui leur correspond dans la réalité des choses. Que la transformation de l'indignation ou du désir s'opère, et notre science sera plus sûre d'elle-même et plus ancrée dans les faits ».

Serge Moscovici (1988)

Chapitre 3. Méthodologie de la recherche

3.1. Méthodologie de la didactique clinique

Sur le plan méthodologique, l'approche clinique implique de centrer l'analyse sur un ou plusieurs sujets, singuliers, ce qui suppose l'inscription de la recherche dans une optique qualitative en utilisant des études de cas pour comprendre les raisons à l'origine des actions observées. La partie théorique qui précède indique que tel événement didactique est très souvent en rapport, d'une part, avec l'histoire personnelle de l'enseignant, sa formation, son passé sportif et/ ou professionnel, et d'autre part, avec les contraintes liées à l'institut d'enseignement, les élèves et le savoir enseigné.

D'autre part, le recueil des données suit la temporalité de l'acte d'enseignement basé sur l'avant et l'après séance, ainsi que la séance proprement dite. L'entretien de déjà-là se déroule en amont de la phase interactive entre l'enseignant et les élèves et il consiste à faire émerger le déjà-là décisionnel de l'enseignant. Ces informations vont se révéler être des indicateurs importants quant à la façon dont il va traiter l'activité enseignée, permettant d'accéder à sa conception des APS. Une seconde rencontre, l'entretien *ante* séance, a pour fonction de préciser les intentions didactiques du professeur sur la nature du savoir mis en jeu dans la séance. Ce moment est, dans notre recherche, bien distinct du premier, puisqu'il met en œuvre une autre technique de recueil de données.

Le temps de l'épreuve constitue le temps des interactions didactiques entre l'enseignant et les élèves au sujet du savoir enseigné, pendant lequel le chercheur observe et s'efface au profit d'un enregistrement des événements. L'utilisation de ce vocable est en lien avec les premières recherches menées dans le domaine des sports de combat en EP. Comme l'exprime Terrisse (2003, p. 60), « la question fondamentale que pose la recherche en didactique est de savoir ce que fait l'élève ou le sportif, au moment où il en a besoin, c'est-à-dire au moment de l'épreuve de combat (à incertitude

maximale), des savoirs transmis par l'enseignant ou l'entraîneur sous la forme d'exercices, d'apprentissages moteurs ou de conseils ». Ce second temps de recueil correspond ainsi à l'observation en classe, au moment de « "mise à l'épreuve" des savoirs choisis » (Terrisse, 2010), à l'instar de la compétition sportive. Quant aux entretiens *post* séance, ils permettent de recueillir « à chaud », juste après la séance, les appréciations de l'enseignant sur ce qui vient de se passer pour en donner une première description et, éventuellement, une justification sur les écarts entre intention et décision.

Enfin, les entretiens d'après-coup sont réalisés longtemps après l'observation des séances et servent à réélaborer le savoir mis en jeu par l'enseignant. L'après-coup permet d'accéder à certaines causes des observations faites par le chercheur, notamment celles qui le questionnent au regard de l'avancée du savoir (ou son arrêt) et de tenter de répondre à la question du pourquoi. L'enseignant ne peut être conscient de tout ce qui se passe dans sa classe au moment où il enseigne. Dans ses travaux, Terrisse (2007) évoque deux exemples d'actions de transformation de situations et d'arrêts de déroulement de séance qui n'auraient pu être exprimés par les enseignants dans l'immédiateté. En effet, les explications données après-coup font émerger des expériences personnelles, intimes de ces enseignants, qui permettent d'identifier trois types d'écart pour analyser ce qui se passe en classe :

- Entre ce que l'enseignant prévoit et ce qu'il réalise (écart souvent prévisible par le chercheur *a priori*).
- Entre ce qu'il réalise et la conscience qu'il en a (écart difficile à mettre en évidence).
- Entre la conscience qu'il en a et ce qu'il n'a pu s'empêcher de faire (écart facile à identifier mais dont il est difficile à l'enseignant de « rendre raison » du fait de son inscription très personnelle dans sa propre expérience de sportif ou d'enseignant).

Selon la définition qu'en donnent Laplanche et Pontalis (2009, p. 33), en se référant à Freud, il s'agit : « des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences

nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement ». La recherche en DC mobilise ainsi une méthodologie permettant à ce « refoulé » professionnel d'être pris en considération dans la recherche de l'explication des faits et gestes de l'enseignant. L'après-coup est le « moyen par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position, "un remaniement" » (Terrisse, 2009, p. 27).

Le laps de temps relativement long laissé entre l'épreuve et cet entretien, permet à l'enseignant de revenir sur les événements avec un autre point de vue ; celui de la « réalité psychique » fonctionnant à partir de ses interprétations et différant de la « réalité objective » en tant qu'observateur de sa propre pratique (Buznic-Bourgeacq, 2009). « Alors, dans cette perspective, le temps qui sépare la description de ce qui est décrit, devient fondamental. Car, lors d'une description d'un événement présent ou qui vient de se produire, les informations présentes dans la réalité objective "ajustent" les interprétations subjectives. En revanche, la description d'un événement achevé depuis longtemps est principalement constituée des interprétations du sujet, de son remaniement, de sa réélaboration, dans la mesure où la réalité objective ne peut former une base d'information à l'instant de l'explicitation. Ainsi, lorsque le chercheur souhaite avoir accès à la part du sujet dans ses actes, à sa réalité psychique, il est opportun qu'il prenne en compte ce temps nécessaire » (op. cit., p. 138).

Les travaux de Jourdan (2005) montrent que le dispositif de l'après-coup permet une compréhension du choix du métier et une façon de l'exercer, très dépendante des identifications à des modèles professoraux ou familiaux, entre autres. Ci-dessous, nous proposons un schéma récapitulatif de la méthodologie mobilisée en didactique clinique.

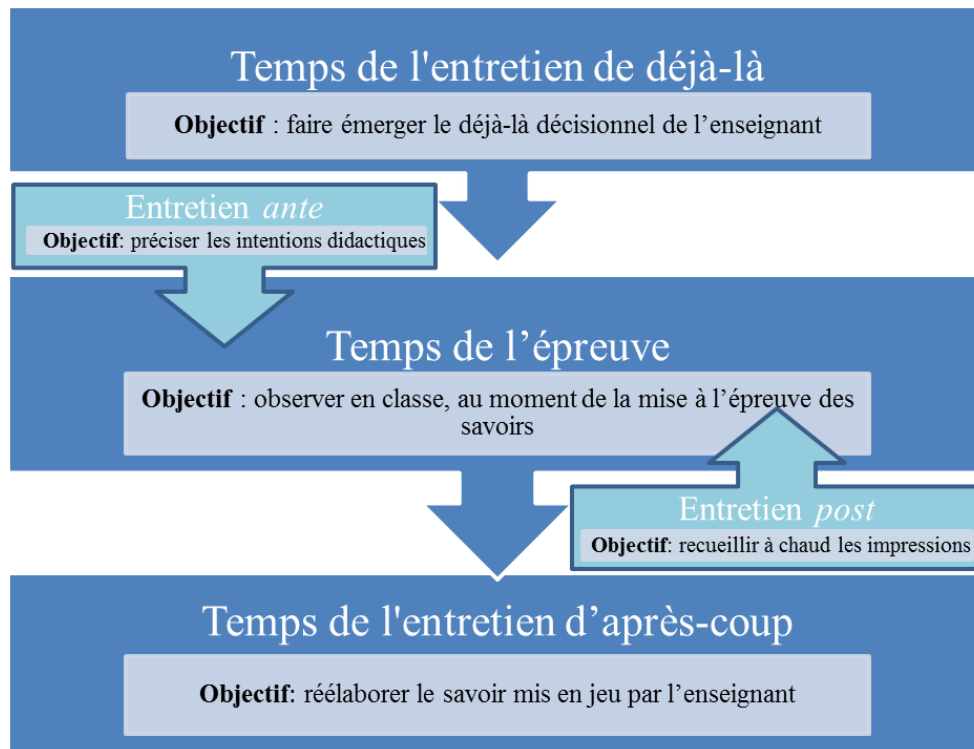


Fig. 10 : schéma récapitulatif de la méthodologie temporelle de la didactique clinique

3.2. Positionnement épistémologique des études de cas

L'étude de cas est une méthode de recherche qui combine différentes techniques qui permettent d'étudier un lieu, une activité, un événement ou plusieurs individus en prenant en compte les relations entre le phénomène et son contexte: il s'agit d'appréhender les logiques d'action en présence dans un établissement scolaire par exemple, d'analyser un programme (un dispositif pédagogique) ou un projet. Cette démarche semble parfaitement adaptée à la présente recherche. En effet, notre étude s'attache à analyser plus finement la nature du rapport aux savoirs et, comme le précise Jourdan (2005, p. 35), « d'aller au plus près du vécu singulier de chaque sujet pendant son année de formation ». Cependant, ainsi que le fait remarquer Albarello (2011), il est important de baliser l'espace à travers un ancrage théorique explicite ainsi que des techniques et outils de travail rigoureux car

l'étude de cas est extrêmement ouverte. En effet, comme de nombreux aspects sont à prendre en considération, le chercheur va recourir à des outils d'observation variés.

Avant d'aborder la phase de récolte des données, précisons que notre objet de recherche, ainsi que nous l'avons construit dans la partie précédente, nous inscrit dans une perspective compréhensive, c'est-à-dire que nous visons à « faire émerger des significations » (op. cit., p. 110) à partir de nos données. La mise en relation de celles-ci avec les référents conceptuels à disposition rend possible la construction de connaissances dans notre champ disciplinaire et, comme nous l'évoquions dans la présentation du cadre théorique, dans le champ de la formation des enseignants. Ce constat aboutit à une visée transformative, découlant de notre double posture de praticien-chercheur telle que définie précédemment. Ce positionnement amène à considérer la recherche comme une ressource pour la formation, tant du point de vue des formateurs que de celui des étudiants.

3.3. Préparation de la récolte des données

3.3.1. Recrutement des sujets

Début février 2016, lors d'une réunion avec les étudiants de troisième année de la HE2B, une brève présentation orale, relative à la recherche menée dans le cadre de cette thèse, a été réalisée. L'étude est présentée comme une analyse de pratique, effectuée avec les sujets volontaires, en vue de comprendre et d'envisager des possibilités d'amélioration des dispositifs de stage et de formation à la HE. Etant donné qu'il est nécessaire « de faire percevoir aux acteurs du terrain l'intérêt de leur collaboration » (Gagnon, 2008, p. 55), nous avons également mentionné les bénéfices en terme d'analyse approfondie et personnelle d'une leçon permettant la compréhension de son propre mode de fonctionnement en situation d'enseignement.

Au terme de cette présentation, un questionnaire succinct (voir annexe 1) est distribué. Il a pour but de sélectionner, parmi les volontaires, les sujets dont

le profil s'avère pertinent en fonction des hypothèses de la recherche. Il est donc construit à partir des deux premières hypothèses, mettant en évidence certaines variables facilement et rapidement identifiables de prime abord. Concernant les variables de la troisième hypothèse, celles-ci ne nous semblent pas directement identifiables au moyen d'une simple question. Nous reprenons ainsi dans le tableau ci-dessous les quatre questions posées et les mettons en relation avec les variables soulignées en gras dans les deux hypothèses.

Questions posées	Hypothèses et variables soulignées
1. Quel(s) est (sont) ton (tes) sport(s) de prédilection / quelle (s) est (sont) ta (tes) spécialité(s) sportive(s) ?	H1. Les savoirs mobilisés par les étudiants-stagiaires ne sont pas seulement issus du rapport à l'institut de formation mais proviennent aussi de la pratique personnelle de l'APS , du vécu scolaire antérieur en tant qu'élève et d' expériences antérieures et actuelles d'enseignement hors cadre de formation
2. L'as-tu pratiqué en club et si oui, le pratiques-tu toujours et depuis combien de temps ?	
3. As-tu déjà donné des cours ou encadré des jeunes/ des enfants, <u>avant d'arriver</u> à la HE Spaak ? Si oui, quelle était cette activité (club, scout, moniteur, stage, plaine ...) ?	H2. Les étudiants-stagiaires mobilisent des savoirs en situation de stage différemment selon que l'activité enseignée est l'APS qui constitue leur spécialité sportive . La formation initiale n'a que peu d'impact dans le cas où celle-ci est ancrée dans un vécu personnel et corporel important.
4. Donnes-tu cours ou encadres-tu des jeunes / des enfants <u>depuis ton arrivée</u> à la HE Spaak ? Si oui, quelle est cette activité ?	

Tabl. 3 : questions de sélection en fonction des hypothèses posées

Sur la base du questionnaire distribué, quinze étudiants ont répondu positivement à la demande de participation volontaire à l'étude. Suite à un deuxième appel lancé par email début mars, trois réponses ont été reçues dont deux positives. Certains étudiants font part du fait de ne pas avoir bien compris en quoi consistait leur implication dans la recherche.

Voici ci-dessous un tableau de condensation des données, présentant les réponses des dix-sept étudiants répondant, sur septante et un au total :

NOM d'emprunt	Spécialité sportive	Pratique en club	Encadrement / enseignement AVANT arrivée HE	Encadrement / enseignement DEPUIS arrivée HE
1. SAM	FOOTBALL	Depuis l'âge de 5 ans jusqu'à aujourd'hui (4-5x/semaine)	NON	Stages multisports en vacances + cours de natation les samedis
2. QUENTIN	FOOTBALL	Depuis 18 ans	NON	NON
3. ANTOINE	FOOTBALL	DEPUIS l'âge de 4 ans jusqu'à aujourd'hui	NON	NON
4. MAXIME	FOOTBALL	DEPUIS l'âge de 12 ans	NON	Oui, ADEPS, gymnastique
5. NICOLAS X	FOOTBALL	DEPUIS l'âge de 7 ans	NON	OUI, ADEPS, football et Volley- ball
6. NICOLAS Y	FOOTBALL et UNIHOCKEY	OUI pour le FOOTBALL	NON	OUI, plaine de jeux et club de football
7. ANTHONY	BASKETBALL	DEPUIS 17 ans jusqu'à aujourd'hui	OUI, stages de basket-ball	Oui, stages de basket-ball

NOM d'emprunt	Spécialité sportive	Pratique en club	Encadrement / enseignement AVANT arrivée HE	Encadrement / enseignement DEPUIS arrivée HE
8. MARC	BASKETBALL	OUI jusqu'à l'année dernière	NON	Pendant 1 an, cours de gymnastique (mercredi) et de natation (samedi)
9. XAVIER	BASKETBALL	NON	OUI, camps de jeunes et scouts	NON
10. MICHEL	TENNIS	OUI depuis l'âge de 6 ans mais pas en compétition. Arrêt depuis le début des études	OUI, au club de tennis, stages durant les vacances	Oui, au club de tennis, cours tous les samedis matins
11. CELESTIN	TENNIS	OUI durant 9 ans	OUI, club de tennis et stages d'animation	OUI, stages d'animation et encadrement en club d'athlétisme
12. ANNABELLE	RUGBY, TENNIS et TENNIS DE TABLE	RUGBY 5 ans, TENNIS 10 ans et TENNIS DE TABLE 15 ans	Chef scout 5ans, monitrice en club pour les 3 sports et stages	IDEM
13. ALAIN	COURSE A PIED et VOLLEY-BALL	OUI pour les 2 mais le VOLLEY n'est plus pratiqué depuis le début des études	OUI, moniteur en plaine de vacances et animateur Patro	Oui, animateur Patro
14. CHRISTIAN	ATHLETISME (SPRINT)	OUI, depuis 6 ans	NON	OUI, gym, athlétisme, multisports
15. FLORENT	HOCKEY SUR GLACE ET HOCKEY SUR ROLLER	OUI, depuis 13 ans	OUI, au club de Hockey ponctuellement	OUI, cours de psychomotricité
16. ELIOT	BOXE THAILANDAISE	OUI, depuis 5 ans	OUI, Moniteur d'arts martiaux et multisports	IDEM
17. MARTIN	NATATION et BADMINTON	OUI, NATATION 15 ans et BADMINTON 2ans mais arrêt de pratique	OUI, scoutisme et stages sportifs	NON

Tabl. 4 : condensation des données issues du questionnaire de sélection des sujets

Sur les dix-sept étudiants, un seul (Xavier) n'a pas pratiqué « sa spécialité sportive » en club. Peut-on dès lors parler de spécialité sportive ou plutôt d'affinité pour une APS ? Nous le mettons de côté.

Sur les seize étudiants restants, au regard des hypothèses formulées, nous constatons une longue pratique en club. L'expérience d'encadrement est faible voire nulle chez les six étudiants footballeurs. Nous pensons qu'il est pertinent d'en choisir deux dont un avec faible expérience et l'autre sans. Le choix se porte ainsi sur Sam qui paraît avoir un bagage technique issu d'une pratique intense en club. Quentin, quant à lui, possède également une longue expérience d'entraînement en club mais, contrairement à Sam, n'a jamais encadré de jeunes, ni au cours des études, ni avant.

Dans la mesure où l'APS Basket-ball est enseignée en FI et que celle-ci se retrouve régulièrement dans les contenus de cours proposés par les MS en stage, il paraît judicieux de choisir des étudiants dans ce groupe de spécialité. Anthony possède une longue pratique en club et a également une expérience d'encadrement avant et au cours de la formation. Quant à Marc, il s'entraîne également en club de basket-ball mais n'a qu'une faible expérience d'enseignement acquise au cours de la formation. Le choix de ces deux étudiants permettra probablement d'apporter des éléments utiles pour discuter notre première hypothèse.

Une seule étudiante (sur onze au total ; elles sont peu nombreuses en regard du groupe masculin), Annabelle, s'est portée volontaire pour cette étude. Etant donné qu'au cours des deux études exploratoires précédentes une représentante féminine était présente, et pour prendre en compte la question du genre, il est pertinent de choisir cette étudiante d'autant plus qu'elle a un profil très intéressant au regard des hypothèses posées : grande expérience de pratiques sportives (trois APS pratiquées en club de longue date) et expérience d'encadrement en club et en mouvement de jeunesse.

Comme notre recherche se focalise, *a priori*, sur sept études de cas et que nous en sommes à cinq, le choix des derniers sujets devient délicat et difficile. En effet, dans l'idée d'un possible contraste entre deux étudiants de même spécialité sportive comme c'est le cas pour le football et le

basketball, le choix de Célestin s'avère intéressant : l'APS tennis lui est en effet commune avec Annabelle.

Enfin, Alain possède une spécialité sportive (Volley-ball) enseignée en FI et celle-ci se retrouve également très souvent proposée par les MS comme contenu de cours. Il en est de même pour Tristan (athlétisme) et Martin (natation). Enfin, Florent est également un sujet potentiellement intéressant car, même si sa spécialité (hockey) n'est pas enseignée en tant que telle en formation, une adaptation de celle-ci, l'unihoc, est proposée et est également souvent mise au programme des cours des étudiants en stage. Sans autres critères de sélection que les APS qui viennent d'être énoncées, nous faisons finalement le choix de prendre Alain comme dernier sujet.

3.3.2. Planification et Saturation

Cette dernière étape de la préparation du recueil de données nous amène à prendre contact avec la direction des écoles dans lesquelles les étudiants, participants à l'étude, réalisent leur stage, ainsi qu'avec les MS qui les accueillent. Une fois l'accord de mener cette recherche obtenu, une demande d'autorisation parentale, pour l'enregistrement vidéo des séances, est introduite pour une des sept écoles (voir annexe 2). Ensuite, avec les sujets, un planning de rencontres (voir annexe 3) est dressé en vue d'organiser les entretiens et de prévoir le filmage de la séance analysée.

Celle-ci est choisie en fonction :

- des APS proposées dans l'horaire déterminé par le MS,
- des critères de sélection des sujets,
- et de notre propre horaire de cours et de supervision d'autres étudiants-stagiaires.

Signalons dès à présent deux modifications majeures relatives aux sujets impliqués depuis le départ. La première consiste en l'abandon de Célestin. Bien qu'il se soit investi avec beaucoup de sérieux et de rigueur dans le dispositif, à l'instar des six autres d'ailleurs, il n'a pas répondu positivement

à la demande de rendez-vous concernant le dernier entretien d'après-coup. La seconde concerne le retrait volontaire de deux sujets, Alain et Sam. Ce choix s'est imposé une fois effectué le traitement de l'ensemble des données. En effet, la construction du premier cas, celui d'Annabelle, a fait l'objet d'une publication dans la revue eJRIEPS⁸. Cette étude de cas a révélé le volume conséquent du matériau empirique. Il a donc été décidé de réduire le nombre de cas à construire pour des raisons de faisabilité au regard du temps imparti et d'une certaine forme de saturation de l'information. En effet, les contrastes observés parmi les quatre sujets restants nous conduisent à formuler la question suivante, reprise par Albarello (1999, p. 73) : « dans quelle mesure l'analyse d'une interview supplémentaire représente-t-elle un apport significatif d'informations et de connaissance ? »

3.4. Récolte des données

La collecte des données s'est effectuée au moyen d'enregistrements audio (à l'aide d'un dictaphone), au cours des différents entretiens ainsi que d'enregistrements vidéo, réalisé *in situ* (l'étudiant-stagiaire étant équipé d'un micro-cravate), lors de la séance donnée aux élèves.

Tout en respectant la méthodologie cohérente par rapport au cadre théorique auquel nous nous référons, nous avons adopté une méthode de recueil de données originale et inhabituelle, dans la mesure où elle prend inspiration dans deux autres champs de recherche. Ce choix nous est apparu stratégique au regard de notre double posture de formateur-chercheur. En effet, nos préoccupations se sont portées d'une part, sur la volonté, *a priori*, de limiter les biais inhérents à cette posture et d'autre part, de favoriser la verbalisation

⁸ Leroy, F., & Carlier, G. (2018). Identifier la singularité du rapport au savoir d'un étudiant-stagiaire en éducation physique en situation d'enseignement. *eJRIEPS*, 43, 53-82.

en tenant compte des limites que pourraient imposer le fait, pour un étudiant, de s'exprimer face à un formateur avec qui il est encore en contact dans le cadre de sa formation.

De Ketele et Roegiers (2015) énoncent les différentes phases d'élaboration d'un outil de recueil de données valide et fiable. Nous souhaitons les rappeler brièvement afin de les mettre en relation avec la construction de notre outil méthodologique.

La première phase s'apparente donc à la première étude exploratoire, décrite dans le chapitre précédent, dont le but était de se familiariser avec les personnes et le domaine. Vient ensuite le choix de la méthode de recueil en termes de pertinence. Celle utilisée pour cette première étude s'est révélée appropriée et convaincante, tant pour la détermination de l'objectif de recherche, que pour la récolte de données du corpus principal.

Après la revue de la littérature et le choix du cadre théorique, un approfondissement des démarches empiriques s'est avéré judicieux pour confronter la théorie et les faits en vue de réaliser les étapes suivantes. Celles-ci consistent à associer les concepts théoriques à la situation étudiée afin de mieux la comprendre. A ce propos, la seconde étude exploratoire a été menée, notamment pour se familiariser avec les concepts de la DC. Au cours de celle-ci, nous avons également pu expérimenter une seconde méthode de recueil de données pour la même raison que celle évoquée pour la première étude.

Toutes ces étapes sont mises en place afin de construire la pertinence et la validité de la démarche de recueil de données. L'objectif de mettre en évidence ce cheminement, comme le précisent De Ketele et Roegiers (op. cit., p. 165), est de guider la démarche de recherche par une réflexion épistémologique : « on épistémologise l'observation par un regard réflexif sur le processus de connaissance engagé. Les acquisitions méthodologiques, outils pour analyser une démarche, constituent en elles-mêmes des connaissances considérables permettant à tous une poursuite ultérieure de leur propre formation, au-delà de la situation de formation instituée ».

3.4.1. Les entretiens de déjà-là réalisés à partir de la « méthode des scénarios »

Prenant appui sur la première étude exploratoire, nous avons menés des entretiens de déjà-là en nous inspirant de la « méthode des scénarios » telle que nous l'avons exposée dans le chapitre précédent. Nous avons ainsi ciblé plus précisément le temps de la formation, à l'instar des travaux de Jourdan (2009), relatifs à l'étude du rapport au savoir d'étudiants en FI en EP. L'apport des données théoriques issues des travaux de Charlot (2001, 2002) nous a permis de préciser, pour chaque scénario, l'objectif du questionnement, en lien avec le rapport au savoir. Cette objectivation du scénario, dont nous n'avons pas encore mesuré la portée au stade exploratoire, est ainsi ajoutée dans le tableau ci-dessous.

Scénario guide	Ce que l'on cherche à identifier
→ Premier scénario : <i>Celui-ci projette l'étudiant dans le cas extrême d'une situation dans laquelle la conjoncture économique est catastrophique et impose des restrictions budgétaires draconiennes limitant le nombre de cours de la formation. Concrètement, la question posée consiste à savoir quels seraient les cours qu'il faudrait conserver à tout prix pour devenir un bon professeur d'EP s'il ne fallait en garder que deux ou trois?</i>	Dans ce premier scénario, nous cherchons à savoir quels sont les cours marquants de la formation (ceux qui présentent suffisamment d'importance, de sens et de valeur pour être évoqué) et indirectement, ce qui va être utile – et utilisé – dans le métier d'enseignant ainsi que la manière dont les étudiants perçoivent la formation. Objectif : questionner le rapport épistémique au savoir (selon Charlot, 2002) et le rapport à la formation.
→ Second scénario : <i>Celui-ci demande à l'étudiant d'imaginer que la caméra de surveillance placée dans la cour de récréation enregistre la conversation d'un groupe d'élèves à propos de leur stagiaire, en l'occurrence l'étudiant interviewé. Qu'est-ce que l'étudiant pense que les élèves diraient de lui ?</i>	Dans ce deuxième scénario, il s'agit de questionner les représentations qu'ont les étudiants d'eux-mêmes (leur identité professionnelle), leurs conceptions quant à l'enseignant « idéal » et la place des stages pédagogiques dans la formation. Objectif : questionner le rapport identitaire au savoir (selon Charlot, 2002), l'identité professionnelle naissante et le rapport à la formation.

Tabl. 5: les scénarios proposés pour l'entretien de déjà-là

3.4.2. Entretien *ante* séance réalisé à partir de « l'instruction au sosie »

Comme au cours de la seconde étude exploratoire, cet entretien se déroule en deux temps. Dans un premier temps, l'étudiant-stagiaire évoque « les savoirs à enseigner » (première page de la préparation écrite, les objectifs de la leçon), ses intentions didactiques.

Dans un deuxième temps, l'analyse de la préparation de la séance se déroulera sur la base d'une « instruction au sosie » (Oddone 1981, Saujat, 2005). L'objectif est de conduire l'instructeur (l'enseignant à remplacer) à dialoguer avec lui-même par l'entremise des questions que lui pose le sosie. Pour rappel, cette instruction démarre par la question suivante : suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?

Bref aperçu du contexte de l'entretien de déjà-là et de l'entretien <i>ante</i> séance
Le point de vue du chercheur : Facilité de démarrer l'entretien grâce à une première mise en situation imaginaire proposée par les scénarios et une seconde mise en situation professionnelle conduite par l'instruction au sosie.
Les réactions des sujets perçues par le chercheur : Temps de réflexion relativement court avant de verbaliser tant au sujet de la formation suivie que des représentations personnelles ou encore, pour le second entretien, de la leçon donnée. Les scénarios et l'instruction au sosie semblent adaptés au contexte ; pas de reformulation de ceux-ci. Les interventions en cours d'entretien visent à relancer ou approfondir le questionnement sur certains faits.

Tabl. 6: aperçu du contexte des entretiens

3.4.3. L'épreuve

Après avoir mené l'entretien *ante*, nous sommes allés observer les pratiques effectives d'enseignement. Le temps de l'épreuve réside dans des observations de la pratique réelle réalisées *in situ* soutenues par un enregistrement vidéo visant « à identifier la "mise à l'épreuve" des savoirs détenus par l'enseignant dans la contingence des situations de classe » (Buznic-Bourgeacq, 2009, p.136).

Bref aperçu du contexte de l'épreuve
La situation des étudiants en stage en troisième année à la HE2B : La dernière année est programmée sur deux quadrimestres dont le premier est organisé autour de tous les cours proposés dans le curriculum de troisième. Au cours du second quadrimestre, les étudiants ne suivent plus de cours et sont en stage, respectivement, dans l'enseignement spécialisé, primaire et secondaire pour terminer. Ceux-ci peuvent alors s'appuyer sur leur bagage de pratique des APS et sur les acquis théoriques des trois années, ainsi que sur les premières expériences de stage vécues en première et deuxième.
La situation des sujets en stage au cours de l'épreuve : Ils sont en stage dans l'enseignement secondaire, dernier stage de la formation. Celui-ci dure cinq semaines et, pour les quatre sujets, la leçon observée et analysée est la deuxième. Excepté Annabelle qui évoque ressentir un léger stress lié à la présence de la caméra, les autres sujets ne manifestent pas de gêne particulière dans leur enseignement.

Tabl. 7: aperçu du contexte de l'épreuve

3.4.4. Entretien *post* séance

Cet entretien permet de recueillir à chaud, juste après la séance, les appréciations de l'enseignant sur ce qui vient de se passer pour en donner une première description et, éventuellement une justification sur les écarts entre intention et décision.

Faisant directement suite à cette épreuve, un entretien *post* séance est mené dans le but de recueillir les impressions de l'étudiant-stagiaire sur la séance, de questionner les écarts éventuels entre pratique déclarée et pratique réelle et de revenir sur l'un ou l'autre événement marquant observé au cours de la séance. L'objectif de cet entretien réside dans l'examen des objets de savoirs effectivement enseignés par les étudiants-stagiaires: au cours de la séance, qu'est-ce que les élèves ont appris ? Qu'as-tu mis en place pour

qu'ils apprennent ? Cela s'est-il passé comme tu me l'avais précisé et comme tu l'avais préparé ? Si non, quelles différences ?

A ces questions prévues initialement se sont ajoutées des questions issues de la discussion amorcée en cours de leçon avec le ou la MS. Cette discussion informelle s'est révélée très riche d'enseignement quant à la vision du MS de son stagiaire, des contenus enseignés, de son influence relative, de son assujettissement fort ou faible sur le stagiaire. Ces informations ont alimenté l'entretien d'après-séance qui s'est déroulé directement après la leçon dans un local proche de la salle et enregistré à l'aide d'un dictaphone.

3.4.5. Entretien d'après-coup

Un premier traitement des données réalisé à partir de la triangulation des données récoltées au cours de l'entretien *ante* (instruction au sosie et préparation écrite) et au cours de l'épreuve permet au chercheur d'établir des hypothèses interprétatives en vue de préparer l'entretien d'après-coup.

Réalisés six mois après l'épreuve, alors que les sujets sont diplômés, l'entretien d'après-coup est construit à partir de la méthode des scénarios telle qu'utilisée pour l'entretien de déjà-là. La mise en situation, à travers le scénario proposé, permet au sujet de reconstruire sa position à partir des traces mnésiques conservées. Il s'agit d'identifier le point de vue du sujet sur sa propre pratique et sa formation. L'intérêt principal relève de l'interprétation en questionnant les hypothèses du chercheur au regard de la logique singulière du sujet. Pour Carnus (2009, p. 71), « la confrontation du point de vue du sujet-enseignant aux hypothèses interprétatives du chercheur (lui aussi sujet) met en lumière d'une part, des convergences et des divergences et d'autre part, une part d'insu dans l'activité décisionnelle des enseignants ». Dans le cas présent, le concept d'après-coup prend d'autant plus de sens car les étudiants ont quitté la HE et le questionnement sur « l'après FI » est engagé dans une mise à distance aussi bien temporelle que spatiale.

Scénario guide	Ce que l'on cherche à identifier
→ Premier scénario : <i>Un nouveau collègue te parle de sa difficulté à donner une leçon de ... (choisir l'APS enseignée au cours de l'épreuve). Si tu devais l'aider, lui proposerais-tu ta leçon (celle observée) comme référence ? Si tu lui proposes cette leçon, comment t'y prendrais-tu pour le convaincre que le contenu de cette leçon correspond bien au contenu à proposer pour une leçon spécifique à cette APS ? Et quant à l'approche pédagogique, lui préconiserais-tu celle que tu as utilisée pour cette leçon ? Enfin, par rapport à la relation didactique avec les élèves, lui conseillerais-tu de procéder de la même façon que tu avais procédé pour cette leçon ?</i>	Dans ce premier scénario, nous cherchons à replacer le sujet dans le contexte de sa leçon avec pour objectif le remaniement de cette expérience singulière. Il s'agit de saisir le sens que le sujet attribue aux savoirs théoriques et pratiques (savoirs enseignés, savoirs pour enseigner, savoirs de la pratique, savoirs sur la pratique) ainsi que le rapport aux MS et à la supervision. Objectif : questionner le rapport au savoir et le rapport à l'épreuve.
Questions complémentaires au scénario selon les réponses obtenues : - Dans cette leçon, as-tu proposé des contenus innovants ou des contenus connus ? Et pour les autres leçons ? Les autres stages ? - As-tu mis en pratique ce que tu as appris dans les cours pratiques ? Didactiques ? Scientifiques ? Pédagogiques ? Comment tu t'y es pris ? - Sur quelle approche pédagogique t'étais-tu basé(e) (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme) ? Pourquoi ce choix ?	

Tabl. 8 : scénario 1 proposé pour l'entretien d'après-coup

Scénario guide	Ce que l'on cherche à identifier
→ Second scénario : <i>Ton voisin, élève de classe terminale, te demande conseil car il veut devenir professeur d'EP. Si tu dois le conseiller à propos des études et du métier, que lui dirais-tu ? Que lui dirais-tu à propos de la formation ? Que va-t-elle lui apporter ? Et les stages, que vont-ils lui apporter de plus, de différent, de complémentaire par rapport aux cours ? A quoi doit-il s'attendre comme difficultés, comme découverte positive, comme enrichissement, comme déception ?</i>	Dans ce second scénario, nous cherchons à accéder à la signification que prend pour lui, après-coup, la FI tant sur le plan du développement professionnel, qu'au niveau du curriculum de formation : - cours marquants, - place des stages dans le dispositif de formation et dans l'acquisition des savoirs. Objectif : questionner le rapport à la FI
Questions complémentaires au scénario selon les réponses obtenues : - évolution constatée entre le stage 2.1 et le stage 3.3 : évolution constatée quant à la gestion du groupe et raison invoquée quant à cette évolution ? Evolution constatée sur le plan des savoirs (contenus) enseignés et raison invoquée quant à cette évolution ? Evolution constatée quant aux savoirs pour enseigner, approches didactiques et pédagogique (modèle d'enseignement – behavioriste, cognitiviste, constructiviste) et raison invoquée quant à cette évolution ? - les savoirs enseignés en FI sont-ils applicables sur le terrain : qu'as-tu pu appliquer de ce qu'on t'a enseigné aux cours pratiques (APS) ? Aux cours de didactiques des APS ? Aux cours théoriques – pédagogiques-scientifiques-cours généraux – ? - As-tu parfois perçu des contradictions entre savoirs de formation et savoirs issus des MS ou entre savoirs de formations et savoirs personnels (club, ancien élève) ? - Représentation du métier et de la formation : qu'est-ce qu'être un prof d'EP (fraichement diplômé) ? Donnes-tu toujours cours comme durant tes stages ?	
Question complémentaire relative à la correspondance activité prévue (entretien <i>ante</i>) et activité réelle (épreuve) et conscience que le sujet en a.	

Tabl. 9 : scénario 2 proposé pour l'entretien d'après-coup

Bref aperçu du contexte de l'entretien <i>post</i> séance et d'après-coup
L'entretien <i>post</i> séance: Entretien réalisé juste après la séance donnée, dans un local calme et proche du lieu de cours (classe ou vestiaire).
L'entretien d'après-coup: Excepté Célestin qui n'a pas répondu positivement à la demande de rendez-vous (cf. point 3.3.2), les autres sujets ont accepté volontiers la rencontre, organisée six mois après l'observation de la séance. Excellent souvenir de la leçon donnée malgré l'écart relativement important entre les deux dates. Il n'a pas été nécessaire de relire la préparation ou de visionner un extrait de la leçon pour que les quatre sujets verbalisent immédiatement après la mise en situation imaginaire proposée.

Tabl. 10: aperçu du contexte des entretiens

3.5. Méthodologie du traitement des données

A partir de la récolte des données réalisée sur la base des cinq étapes présentées précédemment, nous explicitons la procédure de leur traitement qui comporte deux phases :

- la première phase consiste en une analyse de contenu des entretiens de déjà-là, *ante* séance et *post* séance. Au cours de cette étape, nous analysons également le temps de l'épreuve en triangulant les données recueillies grâce à l'entretien *ante* séance, la préparation écrite réalisée par l'étudiant et le visionnage de la vidéo de la séance.
- La deuxième phase est consacrée à l'analyse de contenu de l'entretien d'après-coup.

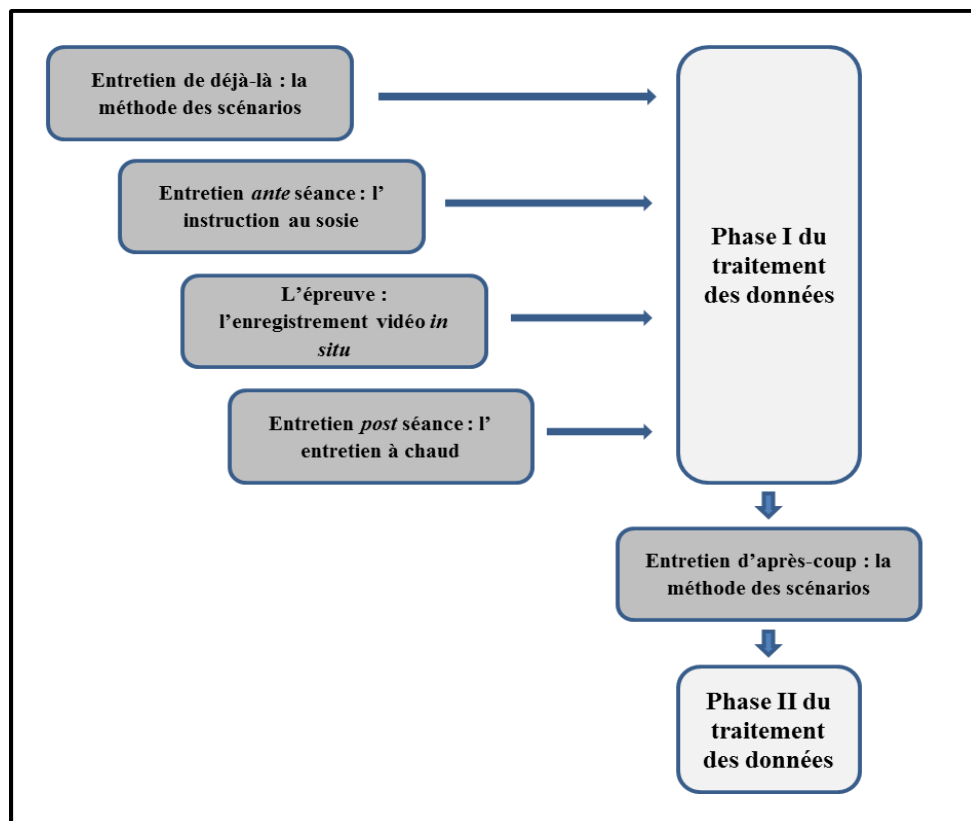


Fig. 11 : schéma récapitulatif du protocole de recueil (cinq étapes) et de traitement des données (deux phases).

Pour réaliser ces différentes analyses de contenu, nous entamons une première étape de condensation du corpus visant à le réduire, le synthétiser et le coder. Il s'agit dès lors de procéder au codage des données et à leur catégorisation de façon à mettre en ordre les données et classifier les matériaux recueillis (Albarelli, 2011, p. 76). Les catégories ou thèmes sont élaborés à partir des éléments conceptuels abordés dans le cadre théorique.

Une première analyse est effectuée au moyen de catégories ainsi créées. Puis, à partir du codage en catégories, la deuxième analyse a pour but d'extraire le contenu de chaque catégorie pour le présenter et construire le cas. Pour réaliser cette deuxième analyse, nous avons procédé à « l'indexation ou la caractérisation des réponses » ce qui correspond à résumer le sens des extraits du verbatim « pour les ramener à un concept

univoque » (Mucchielli, 1991, p. 47). Comme l'explique Mucchielli (op. cit., p. 33), il est question de rechercher de sens de l'énoncé c'est-à-dire, ce qui constitue « l'unité fonctionnelle » et, dans cette unité, y découvrir le « noyau de sens » c'est-à-dire « les plus petites unités de sens qui peuvent être, dans une même suite de textuelle, tantôt un mot, tantôt un groupe de mots, tantôt une phrase, tantôt un groupe de phrases, selon que c'est telle ou telle de ces unités linguistiques qui contient l'élément de sens ».

Enfin, pour accéder à ces éléments de sens, Mucchielli (op cit.) propose quatre opérations qui consistent à : collationner les noyaux de sens, pointer les indices permettant de les repérer, intégrer les noyaux dans des catégories, puis intégrer les unités dans des thèmes d'un niveau logique supérieur.

3.5.1. Analyse de contenu des entretiens de « déjà-là », *ante* séance, *post* séance et d'après-coup

3.5.1.1. Analyse de contenu et création des grilles de codage

Pour interroger le corpus et en retirer les informations nécessaires à notre recherche, nous réalisons une analyse de contenu rigoureuse selon une méthode logico-sémantique (Mucchielli, 1991). « L'analyse de contenu se veut une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective de données informationnelles (...) avec pour souci premier d'éviter le recours à l'intuition, aux "impressions personnelles" et d'éliminer la subjectivité de l'opérateur » (Mucchielli, op. cit, p. 17). Il s'agit dès lors de découper l'information en unités de façon à les classer selon des thèmes ou catégories comme nous l'avons précisé *supra*. Pour Mucchielli (1991, p. 34), « une analyse de contenu vaut ce que valent ses catégories ». Dès lors, la première étape du traitement des données s'oriente vers la création des catégories de façon à pouvoir coder les unités de sens du corpus. Cette phase se déroule selon une démarche déductive à partir des objectifs de la recherche. Notons cependant que cette démarche s'est transformée en démarche itérative au fur et à mesure du codage selon l'apparition de thèmes plus spécifiques à l'un

ou l'autre sujet. Cette opération est réalisée selon « un va-et-vient entre la constitution des rubriques et le dépouillement des réponses une à une », permet, selon Mucchielli (op. cit., p. 48) d'établir des indicateurs indispensables à la reconnaissance objective de la présence ou non de la catégorie. Aux indicateurs, il est également nécessaire d'y ajouter la définition rigoureuse des catégories, gage de valeur des résultats ultérieurs. Enfin, les catégories se doivent de répondre, en plus d'être clairement définies, à quatre autres qualités que sont l'exhaustivité, l'exclusivité, la pertinence et l'objectivité (Mucchielli, op. , cit.). Au sujet de cette dernière qualité, un test de fidélité inter-codeurs (deux codeurs) a été effectué et est décrit dans le point suivant.

L'analyse textuelle est effectuée à l'aide du logiciel NVivo reposant sur une approche réflexive du chercheur au sens de Lejeune (2008), c'est-à-dire sans automatisation de la démarche et mobilisant d'avantage une approche thématique. « Il s'agit d'un travail délicat soumis à la subjectivité et l'interprétation de l'analyste (Trudel, 1999) lequel devra faire preuve de rigueur méthodologique et de transparence, c'est-à-dire, assurer une forme de traçabilité du « chemin » parcouru depuis l'acquisition des données jusqu'à la proposition de résultats » (Derobertmasure & Dehon, 2009, p. 41). A partir des concepts théoriques évoqués ci-dessus, des grilles de codage sont établies en lien avec les quatre entretiens réalisés. L'utilisation du logiciel NVivo demande à l'analyste de créer des « nœuds » correspondant aux catégories construites et de lire le corpus afin de marquer, comme à l'aide d'un surligneur, et de coder les éléments textuels significatifs.

Nous raisonnons à partir de cinq regroupements en lien avec les savoirs et le rapport au savoir ainsi qu'avec les concepts cliniques identifiés dans le cadre théorique. Il s'agit ainsi d'identifier :

- le rapport aux savoirs professionnels, à l'aide de la typologie proposée par Altet (2000) ;
- la nature des savoirs, à l'aide de la typologie proposée par Altet (2003). Dans celle-ci elle distingue, pour rappel, les savoirs théoriques, qu'elle subdivise en savoir à enseigner et savoir pour

enseigner, des savoirs pratiques, parmi lesquels se retrouvent les savoir de la pratique et sur la pratique ;

- les savoirs à enseigner à partir des travaux de recherche d'Heuser (2009) dans lesquels il distingue des savoirs techniques, stratégiques, éthiques, règlementaires et sécuritaires ;
- les savoirs pour enseigner, à l'aide des travaux de Boutin (2000) et Bourgeois (2006) qui définissent les courants pédagogiques behavioriste, cognitiviste, constructiviste et humaniste ;
- le positionnement singulier du sujet dans l'acte d'enseignement-apprentissage au moyen des concepts théoriques issus de la DC.

Le tableau suivant synthétise les catégories et items utilisés pour le codage du verbatim. L'annexe 4 reprend l'ensemble de ceux-ci, ainsi que leur définition rigoureuse, et les indicateurs s'y rapportant.

Catégorie A : type de rapport au savoir chez les étudiants en formation (Altet 2000)	
1)	instrumental
2)	professionnel
3)	intellectuel
Catégorie B : la nature des savoirs (Altet, 2003)	
1)	théoriques : les savoirs à enseigner (SaE) et les savoirs pour enseigner (SpE)
2)	pratiques : les savoirs sur la pratique (SsP) et les savoirs de la pratique (SdP)
Catégorie C : type de SaE en éducation physique (Heuser, 2009)	
1)	techniques
2)	stratégiques
3)	éthiques
4)	règlementaires
5)	sécuritaires
Catégorie D : type de SpE (Boutin, 2000 ; Bourgeois, 2006)	
1)	behavioriste
2)	cognitiviste
3)	constructiviste
4)	humaniste
Catégorie E : présupposés à la base de la « théorie du sujet enseignant » (Terrisse et Carnus, 2009)	
1)	le sujet enseignant est singulier à partir de ses « déjà-là » décisionnels
2)	le sujet enseignant est assujéti
3)	le sujet enseignant est divisé
4)	le sujet enseignant est supposé savoir (position symbolique).

Tabl. 11 : tableau récapitulatif des catégories de codage des verbatims

Nous ajoutons également la catégorie des « savoirs de référence » dans la mesure où l'étude du rapport au savoir passe par l'évocation, pour l'étudiant du ou des savoirs au(x)quel(s) il se réfère pour sa leçon.

3.5.1.2. Test de fidélité

Un test de fidélité inter-codeurs (deux codeurs) est effectué par l'intermédiaire du logiciel NVivo grâce à « une requête de comparaison d'encodage ». Dans le cas présent, l'entretien de déjà-là du cas Annabelle, a été codé entièrement par un autre chercheur, après avoir pris connaissance des catégories établies. La démarche s'est déroulée en quatre temps dont le premier a été consacré à la lecture du tableau et la prise de connaissance des concepts cliniques pour un chercheur étranger au champ. Ensuite, après une première partie de codage, des précisions ont été apportées au collègue chercheur de façon à bien saisir le sens de certaines catégories pour la suite du codage de l'entretien. Au cours du troisième temps, la « requête de comparaison d'encodage » réalisée par le logiciel propose des résultats sous la forme d'un tableau dans lequel apparaît à gauche les catégories dans lesquelles ont été codés les extraits du verbatim et à droite une valeur « Kappa », correspondant à un degré d'accord inter juges.

Noeud	Source	Kappa
FRED Annabelle\entretien Déjà-là\D-L concept	FRED Entretien d	0,6743
FRED Annabelle\entretien Déjà-là\D-L expé	FRED Entretien d	0,4587
FRED Annabelle\entretien Déjà-là\D-L intention	FRED Entretien d	0
FRED Annabelle\entretien Déjà-là\position assujetti	FRED Entretien d	0,6441
FRED Annabelle\entretien Déjà-là\position divisé	FRED Entretien d	0
FRED Annabelle\entretien Déjà-là\position symbolique	FRED Entretien d	0,595
FRED Annabelle\entretien Déjà-là\RaS instrumental	FRED Entretien d	0,4931
FRED Annabelle\entretien Déjà-là\RaS intellectuel	FRED Entretien d	1
FRED Annabelle\entretien Déjà-là\RaS professionnel	FRED Entretien d	0,6533
FRED Annabelle\entretien Déjà-là\Savoir de référence	FRED Entretien d	0
Degré d'accord et valeur de Kappa		
Accord		Kappa
Excellent		³ 0,81
Bon		0,80 - 0,61
Modéré		0,60 - 0,41
Médiocre		0,40 - 0,21
Mauvais		0,20 - 0,0
Très mauvais		< 0,0

Tabl. 12 : résultats de la requête de comparaison d'encodage

Le Kappa de Cohen est utilisé pour mesurer l'accord inter-juges lorsque les données sont qualitatives (Santos, 2015). Plus ce coefficient est proche de 1, plus on se rapproche de l'accord parfait entre deux observateurs. Il permet donc de révéler les désaccords et les divergences entre ceux-ci donnant lieu ainsi à la mise en place de stratégies d'améliorations. Cependant, Santos (2015) met en évidence deux précautions au sujet de l'interprétation du Kappa de Cohen. En effet, celle-ci doit être modulée selon le nombre de variables prises en compte. Le Kappa aura toujours tendance à être plus faible pour un grand nombre de variables.

Concernant le codage de l'entretien de « déjà-là » d'Annabelle, nous constatons un degré d'accord modéré à bon selon les catégories codées. La comparaison de codage effectuée avec le collègue chercheur a permis de mettre en évidence les raisons des différences de codage du verbatim liées fréquemment à la sensibilité du codeur dans le choix de l'extrait : les noyaux de sens sont fréquemment identiques mais c'est le nombre de mots ou de phrases dans l'extrait qui diffère (cf. l'extrait ci-dessous : codeur 1, JD ; codeur 2, FD ; et différence de codage entourée).

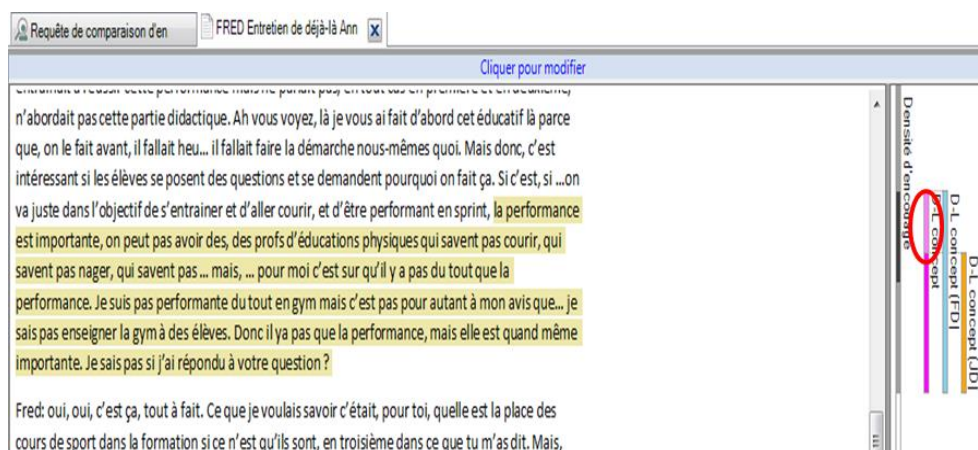


Fig. 12 : extrait de verbatim lié à la comparaison de codage

Comme nous l'évoquions, la nuance peut être fine selon la taille de l'extrait codé. Mais dans certains cas, des différences de codage ont été identifiées

comme étant relatives à la définition incomplète ou au manque de précision d'un item. Cette démarche de comparaison de codage permet, d'une part, la mise en évidence des raisons de divergences d'encodage et d'autre part, la redéfinition de deux catégories autorisant ainsi de poursuivre le codage des autres entretiens avec une meilleure objectivité. Il s'agit des catégories « savoir sur la pratique » (SsP) et « savoir de la pratique » (SdP). Les précisions suivantes sont apportées en gras :

- **Le SsP** : Cette catégorie de savoirs pratiques est constituée de savoirs procéduraux, il s'agit du « comment faire » pour agir efficacement. **Ce « comment faire » est en lien direct avec le milieu d'enseignement ; il s'agit de savoir faire avec « ces élèves, dans cette classe, dans cette école ». Ces savoirs proviennent du MS (conseils, trucs, ficelles) ou acquis en formation (dédoubler les files pour augmenter le temps de pratique). S'il est question d'un enseignant expérimenté, cela peut concerner également des savoirs acquis en formation continue au sujet d'une discipline nouvelle ou moins bien connue.**
- **Le SdP** : Cette catégorie correspond aux savoirs d'expérience, aux savoirs y faire, aux savoirs d'action, souvent implicites ; le savoir de l'enseignant professionnel qui permet de distinguer l'expert du novice, se situe à ce niveau. Il s'agit d'expériences d'enseignement scolaire, donc en lien avec les stages. Les expériences d'enseignement hors stages sont **considérées comme étant davantage** en lien avec le déjà-là expérientiel.

3.5.2. Analyse de l'épreuve et triangulation des données : de l'anticipation à la réalisation

Cette phase d'analyse des planifications va, d'une part, nous renseigner sur les intentions didactiques et le SaE, et d'autre part, donner lieu à une démarche de triangulation des données mettant en parallèle la préparation

écrite de la séance, la retranscription de l'entretien *ante*, le visionnage et la retranscription du verbatim de la séance.

Ces données recoupées et mises en relation permettent de « tenter de comprendre les éventuels décalages entre des perceptions différentes de situations identiques » (Albarello, 2011, p. 50). Comme l'explique Albarello (op. cit.), la démarche de triangulation constitue une « spécificité » de l'analyse de cas car l'objet d'étude porte généralement sur les « représentations subjectives » des sujets à propos de leur pratique et « rarement sur les pratiques réelles ». C'est la raison pour laquelle il est utile pour le chercheur de « connaître ce que pensent et disent les sujets sur telle situation spécifique mais il est aussi important d'avoir une idée (...) la plus proche possible de la réalité » (Albarello, 2011, p. 50).

Pour mener notre analyse, sachant qu'il est difficile de rendre compte de façon exhaustive ce qui se passe dans une leçon d'EP, nous nous focalisons sur les tâches proposées aux élèves, sur l'organisation de la séance, sur les consignes de travail et les actes de l'étudiant-stagiaire (consignes données dans la présentation de l'exercice et régulation de celui-ci). L'analyse de l'épreuve est couplée avec l'analyse de la préparation écrite. Notons que cet outil est un support particulièrement travaillé en cours de FI et qui est également évalué lors des visites de supervision par les formateurs de la HE. Elle consiste en une référence pour l'étudiant-stagiaire (E-St) qui y apporte un soin tout particulier.

Pour rendre compte de la structure de la séance, nous proposons une grille d'analyse basée sur les travaux de Paolacci (2008, p. 122) en didactique du français, présentant un découpage (temporel) selon les différentes tâches proposées aux élèves, les modalités de travail ainsi que les consignes données par l'étudiant-stagiaire.

Le tableau ci-dessous présente un extrait de cette grille pour le début de la séance. Il s'agit de présenter en parallèle : la fiche de préparation, les extraits de verbatim issus de l'instruction au sosie réalisée en tant qu'entretien *ante*, et le scénario de la séance retranscrit suite au visionnage de la leçon effective.

Déroulement prévu (fiche de préparation écrite)
1. Echauffement général basé sur la course et des sauts variés Objectif rédigé : augmentation de la fréquence cardiaque et de la température corporelle + échauffer les muscles sollicités lors de la course Organisation prévue : sous la forme d'un circuit Consignes rédigées : réaliser trois tours
1. Echauffement spécifique orienté vers des éducatifs de course Objectif rédigé : amélioration de l'action des bras, initiation au « griffé » et travail de l'action haute des genoux Organisation prévue : en vagues et retour par l'extérieur Consignes rédigées : action des bras en opposition

Déroulement anticipé (entretien <i>ante</i>)
1. Echauffement général en circuit basé sur de la course et des sauts variés Objectif annoncé : échauffement des chevilles, des abducteurs, adducteurs et des mollets Consignes annoncées : réaliser trois tours complets avant de s'arrêter Actes de l'E-St (mise en œuvre et régulation) : - explication et démonstration du circuit - placement des élèves à différents endroits du circuit
1. Echauffement spécifique orienté vers des éducatifs de course Objectif annoncé: aucun Consignes annoncées : - en lien avec la bonne exécution et le placement correct des jambes dans les éducatifs de course - importance du rythme lors du multi bonds Actes de l'E-St (mise en œuvre et régulation) : - désigner et placer les élèves en file sur la ligne de départ - expliquer et démontrer les éducatifs en rappelant les consignes techniques d'exécution - donner le départ pour chaque vague - tenter de repérer une élève qui réalise correctement l'exercice pour la mettre en valeur lors d'une démonstration devant le groupe-classe - réexpliquer et démontrer à nouveau si un éducatif n'est pas bien réalisé - placer des cônes pour matérialiser la zone de décélération

Déroulement effectif (épreuve)
1. Echauffement général en circuit basé sur de la course et des sauts variés Objectif énoncé : aucun Consignes énoncées : - réalisation de trois tours complets avant de s'arrêter - encouragements et consignes relatives à la bonne exécution des mouvements Actes de l'E-St (mise en œuvre et régulation) : - démonstration du circuit et explications simultanées - placement des élèves à différents endroits du circuit
1. Echauffement spécifique orienté vers des éducatifs de course Objectif énoncé : aucun Consignes énoncées : - qualitatives quant à la bonne exécution technique des mouvements de jambes - liées à l'organisation de l'exercice pour l'aller et le retour - liées au rythme et à l'enchaînement des multi bonds Actes de l'E-St (mise en œuvre et régulation) : - placement des élèves en 5 files et placement de cônes pour marquer la zone de décélération - explication et démonstration simultanée des éducatifs - démonstration réalisée par une élève devant la classe - mise en évidence des défauts observés et relance

Tabl. 13 : extrait de la grille d'analyse de la séance (triangulation des données)

L'utilisation de ces trois modes de recueil permet d'appréhender l'épreuve dans sa complexité et leur mise en parallèle dans ce tableau synthétique donne lieu au constat d'une adéquation entre les données récoltées. A l'instar de Mieusset (2013, p. 176), « en utilisant l'instruction au sosie, nous pensons pouvoir accéder à l'activité réelle (...) sans avoir participé à cette activité au moment de la réalisation ». Dans ce cas, **l'épreuve** devient en quelque sorte **les preuves**, les traces, dans la pratique réelle, de ce qui est anticipé lors de l'entretien *ante*, démontrant par-là, la pertinence de celui-ci.

3.5.3. Tableau récapitulatif de la méthodologie de traitement des données

Les trois phases du traitement des données		
1 ^{ère} phase : Analyse du contenu des entretiens de déjà-là, <i>ante</i> et <i>post</i> séance	2 ^{ème} phase : analyse de l'épreuve et triangulation des données	3 ^{ème} phase : analyse de contenu de l'entretien d'après-coup
Analyse effectuée à partir des catégories de codage (nœuds) à l'aide du logiciel NVivo mettant en évidence le rapport au savoir, les savoirs théoriques et pratiques ainsi que le positionnement singulier du sujet dans le système didactique.	Triangulation des données issues de la préparation écrite (déroulement prévu), de l'instruction au sosie (déroulement anticipé) et de l'épreuve (déroulement effectif).	Analyse effectuée à partir des catégories de codage (nœuds) à l'aide du logiciel NVivo mettant en évidence le rapport au savoir et le rapport à la FI.

Tabl. 14 : les trois phases du traitement des données

3.6. Conclusion

La réflexion menée *a priori* quant à notre posture de praticien-chercheur, se situant entre implication et distanciation, et la prise de conscience de ce phénomène, nous a conduits à accorder une attention particulière à l'élaboration du dispositif empirique. A l'instar de Lelubre (2013, p. 24), nous pensons nécessaire pour le chercheur « de faire preuve d'un travail constant de réflexivité pour que les valeurs ayant présidé à son engagement initial sur un terrain ne viennent pas perturber l'analyse des données qu'il aura pu récolter ». En privilégiant une telle approche, nous estimons avoir limité les biais méthodologiques et avoir tendu vers un travail fiable pour la suite de notre recherche. En effet, le dispositif présenté a été mis au point et

testé, à partir des deux études exploratoires, en vue de l'étude de quatre cas, constituant le corps de la recherche doctorale.

La mobilisation du cadre méthodologique de la DC, à travers ces études de cas, nous permet d'une part, de vérifier nos hypothèses, et d'autre part, de mieux comprendre le fonctionnement du système didactique chez les étudiants-stagiaires par la prise en compte de ce que Ben Jomâa (2015, p. 117) nomme les « implicites du métier d'enseignant : les ressources personnelles du sujet enseignant, sa singularité, son rapport personnel au savoir, son rapport personnel à l'activité, son rapport intime au corps selon l'expertise dont il témoigne ».

« On n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est ».

Jean Jaurès (1910)

Chapitre 4. Présentation des résultats

Comme l'explique Terrisse (2013, p. 125), l'étude de cas constitue un « moyen de recueil et d'interprétation des données en sciences humaines ». S'appuyant sur la psychanalyse, la DC envisage la question de l'interprétation des dires ou des actions d'un sujet à partir de la considération de Freud pour ce terme. En effet, pour Freud (1937, cité dans Terrisse, 2013, p. 128), le vocable « construction » semble plus approprié puisqu'en analyse, il est préférable que le patient « construise ce qui a été oublié ». Le chercheur doit alors déterminer les données qui vont servir à établir une cohérence et une articulation logique dans le cas étudié. Il est amené, dans l'entretien d'après-coup, à présenter au sujet ce qu'il a élaboré comme construction, afin que celui-ci l'accepte ou le refuse. « C'est la raison pour laquelle la question de l'"après-coup" est si importante pour les chercheurs en didactique clinique (...) en effet, la construction dans la recherche, même si elle n'est pas comparable point pour point avec celle de la cure analytique, doit se donner les moyens d'une validité interne en induisant un effet retour sur la construction toujours discutable de l'interprétation des données » (op. cit.).

Dès lors, la construction de chaque cas se réalise au moyen d'une « extraction de formules du sujet » (op. cit., p. 130) qui mettent en exergue la position singulière qu'il occupe dans sa pratique d'enseignement et les choix qu'il pose. Il s'agit, d'une part, de suivre la chronologie des entretiens menés, et d'autre part, de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche tels que définis précédemment et rappelés présentement:

1. Mettre au jour le déjà-là du sujet, révélateur de son rapport au savoir, quant à ses conceptions de la FI et ses intentions didactiques.
2. Identifier la nature des savoirs enseignés à travers des traces marquantes issues de la formation ou d'ailleurs.
3. Déterminer les conséquences, tant des savoirs enseignés en FI, que des savoirs acquis grâce aux expériences de stage et/ou personnelles, sur le rapport au savoir du sujet.

Les extraits de verbatim (voir annexe 6, tome 2, pour l'ensemble du verbatim) insérés dans les quatre études de cas sont référés aux différents entretiens menés au cours de la récolte des données. Les paragraphes successifs coïncident avec la chronologie de ces entretiens et les catégories utilisées pour traiter les données. La figure présentée ci-dessous schématise la construction de chaque cas.

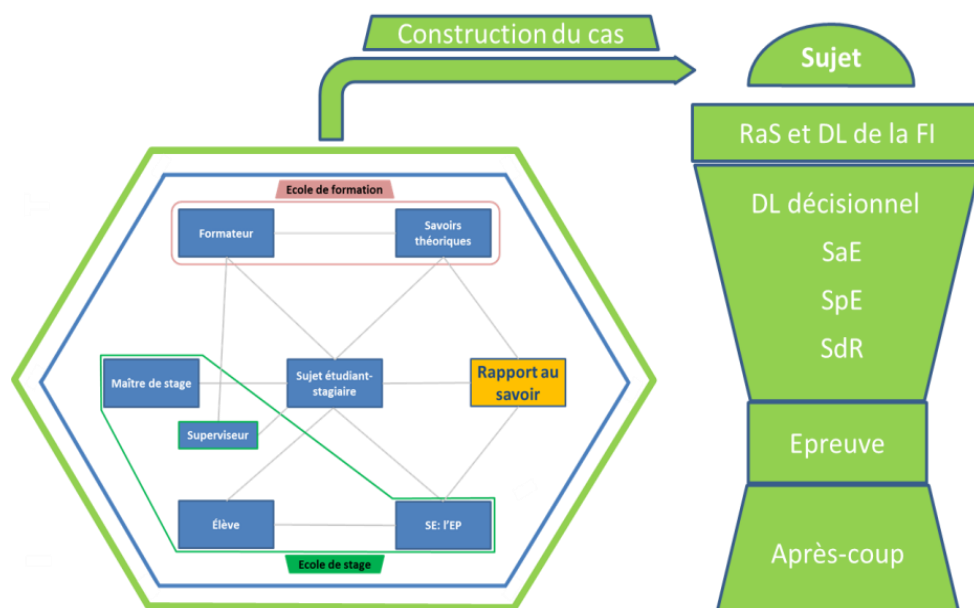


Fig. 13 : schématisation de l'étude de cas du sujet étudiant-stagiaire au centre de l'hexagone didactique

Pour éviter de trop alourdir la lecture du texte, il est convenu d'indiquer uniquement, à côté de l'extrait, deux chiffres entre parenthèses : le premier renvoie à la page concernée et le second se rapporte à la ligne correspondante. Les extraits n'ont pas été modifiés pour se conformer à un langage écrit acceptable de façon à correspondre fidèlement aux dires des sujets. Cependant, dans certains cas, une reformulation courte est ajoutée entre parenthèses pour permettre une meilleure compréhension du sens de l'extrait choisi. Enfin, il reste à préciser que tous les noms cités sont des noms fictifs.

4.1. Etude de cas : Annabelle

4.1.1. Présentation de l'étudiante-stagiaire

Inscrite tout d'abord pour des études de kinésithérapie, Annabelle s'est réorientée vers l'EP après avoir recommencé sa première année sans succès. Baignée depuis son enfance dans le monde du sport à travers une pratique personnelle du rugby et du tennis de table, Annabelle encadrait également des jeunes dans des mouvements de jeunesse et donnait des cours de tennis et de tennis de table lors de stages de vacances. Suite à des blessures à répétition lors de l'adolescence, elle a dû suivre de nombreuses séances de rééducation qui lui ont fait découvrir le métier de kinésithérapeute et l'ont amenée à envisager cette perspective professionnelle. L'EP était donc un choix davantage lié à l'obligation de s'inscrire pour des études plutôt que pour le métier d'enseignant, gardant à l'esprit la possibilité de pouvoir, en fin de formation, reprendre ses études initiales. Au terme de son parcours, elle confie que c'est le vécu de la formation qui l'a conduite à considérer l'enseignement comme une possibilité d'orientation professionnelle: *« les stages m'ont montré que finalement l'enseignement c'était pas si catastrophique, c'était pas si...ennuyeux »* (17, 642).

L'étude de cas réalisée avec Annabelle repose sur une séance d'EP de deux périodes groupées (ce qui correspond à deux fois cinquante minutes) qu'elle a donnée à des élèves de deuxième année du secondaire. Ce bloc de deux périodes était scindé en deux et, suivant les consignes de la MS, abordait deux disciplines sportives différentes ; il s'agissait d'une leçon de sprint pour la première période et une leçon de tennis de table pour la seconde. Nous reviendrons sur les objets de savoirs visés lorsque nous traiterons des intentions didactiques et des savoirs à enseigner.

Etudiant-stagiaire	Spécialités sportives	Séance observée et objets de savoir
Annabelle	Tennis de table Rugby	Athlétisme : le sprint Tennis de table : le revers et le coup droit

Tabl. 15 : présentation de l'étude de cas d'Annabelle

4.1.2. Rapport au savoir et déjà-là de la FI

4.1.2.1. La théorie et la pratique

Contrairement à la majorité de ses condisciples interviewés, Annabelle se positionne principalement dans un rapport au savoir professionnel dans la mesure où elle accorde beaucoup d'importance aux cours suivis en FI permettant d'allier théorie et pratique de façon à « *comprendre les différentes manières d'enseigner* » (1, 14). Selon elle, ils traitent de l'enseignement des APS en fonction du niveau et de l'âge des élèves : « *en troisième le cours de sports collectifs en troisième le cours de sports collectifs c'était lié à l'école et comment avec les élèves le tchouck-ball, comment... et ça c'était intéressant (...) on faisait une demi-heure de didactique, et juste après on allait mettre en application sur le terrain ce qu'on venait de voir* » (6, 210). Par ailleurs, elle regrette le manque de liens entre les cours théoriques et les cours pratiques, l'inverse étant également vrai pour certaines disciplines : « *par exemple, on faisait du sprint, on faisait des éducatifs, on ne les apprenait pas dans le but après d'aller les (enseigner) apprendre, on les apprenait parce qu'on devait s'améliorer en sprint* » (5, 157).

Les cours d'APS sont donc vécus par les étudiants comme des séances d'entraînement pour réussir la performance demandée en fin d'année. En début de formation, ces cours sont parfois même considérés comme des heures pour « *se défouler* » (6, 201), les étudiants ne prenant pas conscience de l'intérêt, sur le plan didactique, de suivre ces séances, selon elle. En fin

de parcours, elle se rend compte, rétrospectivement, de l'utilité de vivre les cours avec un regard distancié. A travers les situations d'enseignement-apprentissage proposées par les formateurs, il s'agit de vivre le traitement didactique d'une discipline, « *donc moi, de temps en temps, je me disais, ah oui, ça c'est intéressant* » (5, 156). Cependant, cette démarche réflexive n'est pas généralisée auprès de tous les étudiants car « *ce n'est pas donné dans ce sens-là* ».

A propos des cours théoriques, ceux-ci pourraient gagner en intérêt et permettre, *a priori*, une meilleure appropriation des savoirs en étant abordés de façon plus concrète, de manière à donner du sens aux apprentissages : « *en première, les (étudiants) élèves se disent, pourquoi je dois apprendre autant de muscles, pourquoi je dois apprendre autant d'anatomie et de physio, on ne fait pas de lien donc on l'étudie, de nouveau parce qu'on a des évaluations (...) je pense que si on intégrait à ça des cours de renforcement musculaire, où on faisait une demi-heure, renforcement des quadriceps et après voilà, vous voyez, vous travaillez, c'est parce que les insertions... bein, ça aurait quand même nettement plus de sens* » (16, 578). Annabelle évoque également la difficulté à pouvoir appliquer certains savoirs théoriques, notamment les différents modèles pédagogiques vus dans les cours de pédagogie, du fait du manque de « *cas concrets* » (14, 526) ou de « *pistes de fonctionnement* » (14, 527). En effet, « *c'est pas du tout parlant, tant qu'on ne l'a pas testé, justement, tant qu'on n'a pas testé le behaviorisme, tant qu'on n'a pas testé le constructivisme, on sait pas dire si c'est ça être un bon prof* » (11, 376).

Du fait de la complexité de trouver des liens entre les cours théoriques et la pratique, qu'il s'agisse de pratique sportive ou de pratique liée à l'enseignement sur le terrain, Annabelle considère finalement que les stages et les AFP ont joué le rôle de révélateur de cette articulation. C'est au cours de ceux-ci qu'elle a pu se rendre compte de l'utilité des cours théoriques tendant dès lors vers un rapport au savoir plus instrumental, « *c'est là que j'ai appris le plus, c'est dans les stages. Et dans les AFP, donc, heu, c'est sur le terrain que j'ai vraiment pu me rendre compte de (l'utilité de) la théorie* » (2, 54).

4.1.2.2. D'un rapport au savoir professionnel à un rapport instrumental

Annabelle considère que les cours de didactique suivis en dernière année lui ont permis d'apprendre à enseigner, de comprendre quelles sont les étapes d'apprentissage et comment aborder telle APS avec tel type d'élève. Les cours de didactique, qui sont en lien « *avec le terrain* », sont donc perçus comme formateurs, « *c'est beaucoup plus parlant que de nous donner quatre heures de pratique (...) ou on jouait ou quoi et nous dire deux semaines plus tard, bein vous voyez, en tchouck ball, on peut apprendre comme ça ou comme ça* » (6, 211).

A propos des cours théoriques comme le cours d'anatomie par exemple, même si elle y trouve un intérêt particulier pour pouvoir travailler efficacement du renforcement musculaire, Annabelle considère que celui-ci est abordé en première année de façon décontextualisée. Ce manque de lien avec la pratique l'empêche d'ancrer ses connaissances à plus long terme. Elle ne fait le bilan qu'au final, c'est au terme de la formation qu'elle se rend compte, avec la pratique de stage, de l'importance de ces cours : « *mais à la limite à ce moment-là, c'est trop tard parce que, comme on n'avait pas fait de lien en première, je vais pas dire qu'anatomie on a tout oublié mais en tout cas, ça peut sembler beaucoup moins important (...) on ne fait pas de lien donc on l'étudie, de nouveau parce qu'on a des évaluations* » (16, 576).

4.1.3. Le déjà-là décisionnel d'Annabelle

4.1.3.1. Un déjà-là conceptuel en marge des intentions didactiques

Au cours de l'entretien de déjà-là, Annabelle nous fait part de sa conception de l'enseignant en EP et des études l'y amenant. Selon elle, un bon enseignant en EP est celui qui parvient à susciter l'intérêt pour les APS par la découverte de celles-ci et à donner le goût de la pratique sportive. Cette démarche de découverte sportive réalisée au cours d'EP a la prétention

d'amener les élèves à vouloir s'inscrire dans un club. Même si le cours d'EP peut ambitionner de séduire les jeunes pour une pratique sportive plus assidue, il s'agit de s'en distinguer au niveau de la démarche didactique proposée. En effet, l'enseignement de l'EP se veut davantage axé vers une approche globale et ludique ; il s'agit de « *donner l'envie de jouer et, par le jeu, ça peut susciter leur intérêt je pense* » (8, 269). Ce n'est pas à travers une approche « *technique* » que l'on va motiver les élèves, confie Annabelle.

L'EP, c'est également « *apprendre des choses qui sont importantes en dehors de l'école* » (7, 230); « *des choses qui serviront après, plus tard* » (6, 222), comme « *apprendre à l'élève à savoir tomber* », « *apprendre à s'échauffer correctement* » (18, 659), « *l'apprentissage de l'hygiène de vie* » (18, 655) ou encore enseigner « *à ses élèves à transporter du matériel* » (18, 657) ; bref, une certaine vision utilitariste de l'enseignement.

Pour devenir cet enseignant-là, Annabelle pense que la FI « *met sur la voie* » (8,289) mais « *qu'on ne l'est pas en sortant de l'école* » ni même en début de carrière car « *on reproduit ce qu'on a appris à l'école* » (11, 389), ce qui ne garantit pas le fait d'être un « *bon prof* » (11, 385). C'est seulement après avoir acquis de l'expérience, après avoir pu tester des choses qu'elle pense pouvoir « *trouver comment (enseigner) apprendre aux élèves à faire plein de choses (...), leur donner goût* » (11, 394).

Lors de l'entretien post séance, Annabelle insiste à nouveau sur la préférence qu'elle porte à l'apprentissage par le biais de situations ludiques et motivantes pour les élèves. Elle se projette en tant que future enseignante, fonction dans laquelle elle proposerait une approche moins techniciste que celle abordée dans les leçons observées : « *je préférerais, par exemple en sprint, faire toute une série de jeux, par deux, de courses relais ou de ... beaucoup plus amusantes qui travailleraient néanmoins leur sprint et où on pourrait aussi corriger un peu la technique mais beaucoup plus de situations de jeu* » (186, 296).

Les conceptions d'Annabelle se révèlent être en décalage avec son déjà-là intentionnel et avec la leçon observée dans la mesure où, ses intentions

didactiques sont davantage liées aux intentions de sa MS comme nous le verrons plus loin quand nous aborderons la notion d'assujettissement : *« plus tard, je pense que j'essayerai de faire beaucoup plus de formes jouées (...) peut-être donner un peu de technique mais pas trop insister sur la technique, plutôt par le jeu, les amener à être plus performantes quoi »* (187, 330).

4.1.3.2. Son déjà-là expérientiel: l'importance du vécu

Le vécu personnel entre pour une large part dans la façon dont Annabelle aborde ses séances de sprint et de tennis de table. C'est au cours de l'entretien *post* séance qu'elle nous confie l'impact de son expérience de joueuse de tennis de table sur son enseignement : *« l'histoire de la porte qu'on ouvre, on trouve jamais ça dans les livres mais c'est simplement mon entraîneur quand j'étais petite qui m'a appris cette image-là »* (182, 120). Cet apprentissage par l'utilisation de métaphores a bien fonctionné pour elle ce qui la conduit à le transposer dans son enseignement en constatant que *« ça fonctionne bien »* (236, 263) pour faire apprendre le mouvement du revers. Pour Annabelle, ce n'est pas possible de *« connaître des images à donner pour les gestes techniques »* (182, 135) sans avoir jamais donné cours de tennis de table. C'est grâce à l'habitude de *« faire le geste que l'on peut associer ce geste à une image »* (182, 126). Le fait d'entraîner les petits au club l'a amenée à réfléchir et trouver des consignes plus imagées, *« des repères »* (231, 62-63) de façon à faire comprendre et faire progresser.

A propos de la séance de sprint, Annabelle puise dans son vécu de débutante en sprint, quand, au cours de la formation, elle a vécu des difficultés à performer en athlétisme. Dès lors, l'abondance des consignes données aux élèves fait écho avec le besoin qu'elle a connu d'être bien suivie et aidée par la formatrice au cours : *« si on m'expliquait pas, j'avais tout le temps la jambe arrière beaucoup trop loin (...) j'étais complètement assise sur les talons mais si on m'expliquait pas à moi, je restais dans cette position là et quand on lançait le départ (...) j'arrivais vraiment pas à partir et donc je pense que ça m'a frustrée »* (180, 63). Cette situation d'échec vécue

l'amène donc à enseigner en apportant beaucoup d'explications, de précisions à ses élèves pour que « *ça les aide* » (107, 1283), désirant éviter par-là, de faire vivre aux élèves l'expérience frustrante de ne pas y arriver.

4.1.4. Le SaE : l'incorporation du déjà-là expérientiel, du déjà-là intentionnel et du SdP

Les objectifs de la séance de sprint consistent à enseigner la technique de départ ainsi qu'améliorer la technique de course. Les exercices préparatoires qu'Annabelle propose constituent ce que l'on nomme les « éducatifs de course », éléments fondamentaux en athlétisme qui permettent le travail analytique de la technique de course. Elle insiste, lors de ces éducatifs, sur l'action du genou, il s'agit d'« *apprendre à travailler avec le genou haut et loin devant* » (72, 29). Ayant déjà enseigné cette discipline lors d'un stage précédent, Annabelle considère cette première expérience comme une référence sur laquelle elle s'appuie pour relever quelques défauts dans la réalisation des exercices de courses : « *elles pensent un peu trop à la gymnastique (...) donc c'est souvent leur défaut ; donc bien insister sur la jambe avant qui doit être fléchie* » (81, 349).

Elle aborde ensuite la technique du départ et amène, dans un premier temps, les élèves à déterminer leur pied d'impulsion. Elle enchaîne ensuite avec l'apprentissage du départ au sol pour lequel elle passe beaucoup de temps sur l'explication et la démonstration des différentes positions : « *je leur décortique, je leur explique la technique de départ et je leur montre comment elles doivent se positionner* » (73, 35). De nouveau, au cours de cette partie principale de la séance, Annabelle se base sur son stage précédent pour corriger les erreurs repérées chez les élèves. Cette intervention visant l'amélioration du geste technique est vécue avec plus d'aisance pour Annabelle qui constate que, même si elle n'a pas beaucoup d'expérience, pour cette leçon, elle « *repère plus facilement les défauts* » (87, 543).

L'objectif poursuivi au cours de la deuxième période réside dans l'enseignement du revers en tennis de table. Dans un premier temps, Annabelle propose une situation visant le travail du déplacement suite au bilan effectué au cours précédent quant à l'attitude trop statique des élèves : « *le tennis de table, si j'oblige pas des déplacements, elles restent à la table, complètement figées, elles bougent pas* » (93, 798). S'appuyant à nouveau sur son vécu de stage, filtré par son expérience et son regard de joueuse et d'entraîneur, Annabelle ajuste sa deuxième séance. Bien qu'elle reconnaisse que l'on puisse jouer sans trop se déplacer, elle souhaite tout de même voir apparaître des comportements plus dynamiques de la part de ses élèves. Tout au long de la leçon, Annabelle s'attache à rappeler les critères de réussite du service et du revers ainsi que du coup droit. Pour ce faire, elle s'appuie sur de nombreuses explications verbales accompagnées de démonstrations.

A propos d'autres SaE relevés pour ces deux séances, nous pouvons pointer dans une moindre mesure des savoirs scientifiques, transmis au cours du retour au calme, partie finale de la séance consacrée aux étirements. Les étirements sont l'occasion d'apporter des savoirs théoriques scientifiques comme le nom des muscles étirés et leur localisation, « *c'est aussi des connaissances au niveau du corps et au niveau des muscles qu'on travaille quand on fait certains sports et donc ça fait aussi partie des objectifs de l'EP* » (89, 630). Bien que l'enseignement de ces savoirs fasse partie intégrante de l'EP, Annabelle éprouve de la difficulté à choisir ses exercices d'étirement en fonction des muscles sollicités. Elle attribue ce problème au manque de liens constaté entre les cours théoriques dit « scientifiques » comme l'anatomie, avec les cours pratiques : « *peut-être que si j'avais eu des cours d'anatomie avec des cours d'étirements en même temps ou des cours de sport, peut-être que j'aurais su plus facilement dire, ah, bein, cet étirement là...* » (89, 638).

4.1.5. Les SpE : un modèle pédagogique prégnant

En lien direct avec les SaE qui, comme nous venons de les décrire sont exclusivement des savoirs techniques, nous observons que les savoirs pour enseigner mobilisés sont basés sur le modèle pédagogique behavioriste. Annabelle, au cours des deux périodes d'enseignement, propose des gestes techniques que les élèves doivent reproduire. Son enseignement repose sur des explications verbales et des démonstrations des gestes à réaliser, « *c'est moi qui montre la technique de départ* » (84, 455), pour lequel des critères de réussite sont énoncés, « *je rappelle seulement deux, trois critères, élévation rapide des genoux, regard devant, garder le tronc droit ...* » (78, 218). Ses interventions didactiques se bornent à orienter les élèves pour les amener à la réussite des gestes proposés : « *si par exemple elles font un mauvais skipping, je remontre et je corrige, bein, elles doivent le refaire pour essayer d'elles-mêmes corriger pour que ce soit bon la fois d'après* » (79, 248).

4.1.6. Savoirs de référence évoqués

Annabelle se réfère aux livres qu'elle a consultés de façon à s'informer quant aux défauts à repérer et à corriger. Elle se base également sur la pratique qu'elle a vécue en cours d'athlétisme caractérisant la formation comme étant orientée vers l'apprentissage de gestes techniques, que ce soit dans les cours d'APS ou de didactique des APS : « *quand elles doivent le refaire pour essayer, on nous rappelle bien les critères de réussite (...) vraiment on insiste toujours fort sur la technique* » (188 , 342).

Elle évoque enfin l'apport de ses MS notamment pour les exercices d'étirement car l'utilisation de livres ne lui permet pas d'avoir suffisamment d'informations notamment au niveau des explications : « *je vois les positions, je visualise mais après, quand moi je dois l'expliquer ou quand moi je dois les montrer, j'ai du mal à mettre des mots sur les étirements que je fais* » (90, 655).

4.1.7. L'épreuve: la confrontation du sujet étudiant-stagiaire avec ses élèves et le SrE

4.1.7.1. La position symbolique mal assurée du stagiaire « sujet supposé savoir »

Pour faire face aux élèves, Annabelle se considère comme une stagiaire autoritaire, « stricte » (11, 411), de façon à imposer sa présence, à montrer « *qui décide* » (11, 412) et qui est « *le chef* » (11, 413) ; « *la position de stagiaire, c'est jamais simple parce que, en secondaire, les filles essaient souvent de tester un peu les stagiaires* » (12, 415). Elle admet modifier progressivement son attitude quand elle constate que les élèves la respectent et font ce qui est demandé. Il s'agit pour elle de faire reconnaître son statut d'enseignante et de faire respecter le contrat didactique.

Elle conçoit que c'est une position inconfortable due au stress généré par l'observation constante du MS, la pression qu'induisent la supervision et le fait que les élèves « *en profitent un peu* » (12, 431). Cet inconfort peut être vécu avec plus ou moins de sérénité selon que le MS adopte une attitude plus « protectrice » ou « bienveillante » en intervenant pour rappeler le statut du stagiaire et sa place d'enseignant auprès des élèves. Cette tension, fort présente en début de stage, amène Annabelle à « *être sur ses gardes* » (12 :443) vis à vis des élèves en cadrant le groupe avec beaucoup d'autorité et de discipline.

De façon à assurer sa position de sujet supposé savoir et donc, pour se « rassurer » (181, 112) elle-même dans les APS qu'elle maîtrise moins, Annabelle s'informe et se documente à partir de livres traitant de la discipline enseignée, « *j'aurais du mal à donner un départ en sprint sans connaître les critères de réussite pour avoir un départ correct en sprint* » (181, 112). Inversement, pour la séance de tennis de table, elle confie se baser uniquement sur ses connaissances précisant que les critères des livres la « *perturberaient peut-être plus* » (182, 116) que les siens.

Sa MS, ainsi que les superviseurs passés l'évaluer dernièrement, lui font remarquer son ton de voix très élevé et son débit de parole important. Elle s'explique en justifiant un besoin de se « *faire entendre par tout le monde* » (184, 218) ; « *je parle tout le temps beaucoup trop fort et j'ai du mal à changer* » (184, 213). Nous avançons alors l'hypothèse qu'il s'agit, pour Annabelle, d'une situation difficile à gérer voire « impossible à supporter » de ne pas obtenir l'attention de tous les élèves du fait de sa position de stagiaire : « *j'ai l'impression que je veux toujours parler et fort pour que tout le monde soit attentif* » (184, 221). Plus tard dans l'entretien, Annabelle présente une explication personnelle à ce constat en évoquant ses cours de rugby au club « *où là, c'est en extérieur, ils sont trente-cinq et il faut tout le temps parler fort parce qu'on n'a pas le choix* » (185, 255). Même si son déjà-là expérientiel exerce une influence à son insu, « *j'ai du mal à changer* », nous constatons que l'enjeu sous-jacent réside d'avantage dans la volonté d'aboutir à un apprentissage, le désir d'y être pour quelque chose dans les apprentissages des élèves : « *je voulais insister, qu'elles montent, qu'elles sautent (...) et en fait, je réexpliquais, je réexpliquais, elles sautaient pas assez haut* » (185, 232).

4.1.7.2. Une position en tension

Au cours de l'entretien post séance, Annabelle revient sur la séance de tennis de table et fait part de son insatisfaction car elle considère avoir consacré beaucoup de temps à expliquer la technique de départ au détriment des interventions pour proposer des remédiations aux défauts observés. Revenant sur la gestion temporelle de sa séance, elle rappelle l'importance de respecter sa préparation et de terminer en proposant les étirements initialement prévus, ce qui raccourci le temps à consacrer à ses situations d'apprentissage. Faisant le bilan de cette séance, Annabelle se trouve finalement divisée entre la nécessité de suivre ce qui est prévu dans la leçon « *je voulais quand même prendre le temps de faire les étirements* » (180, 47) et de faire évoluer les savoirs « *j'ai eu moins le temps de faire mes exercices et mes exercices de remédiation* » (180, 46). Cela se traduit par une situation

inconfortable, un constat de non satisfaction de la leçon « *j'ai l'impression de ne pas avoir eu le temps de bien leur expliquer* » (179, 27).

De façon générale Annabelle se trouve en école de stage, comme en école de formation, en tension, partagée entre la conception de l'enseignement des APS liée à la technique et la performance, et son déjà-là conceptuel. Celui-ci a déjà été évoqué et se veut davantage axé sur l'amélioration de la motricité des élèves et l'intention de susciter l'envie de poursuivre une pratique en dehors de l'école : « *on apprend aux élèves à courir vite pour réussir à faire un sprint (...) ce qui est important c'est apprendre à un élève à courir correctement, à savoir courir, pas sur les talons, parce que sinon, il risque d'avoir des problèmes plus tard, c'est plutôt ça qui est important* » (7, 243).

Les objectifs visés par les MS sont de l'ordre de l'apprentissage de gestes techniques et cette approche divise Annabelle qui se rend bien compte qu'elle ne va pas « *susciter des intérêts* » (8, 269) en enseignant de la sorte.

4.1.7.3. Une position assujettie à l'institut de formation

Malgré le constat d'une MS très assujettissante, Annabelle reconnaît s'être améliorée notamment au niveau de l'organisation pratique de ses leçons, même pour le tennis de table. En effet, elle a acquis des SsP grâce aux nombreuses interventions de sa MS. De façon générale, il s'agit de « *petites choses qui facilitent la leçon* » (183, 186), « *des petits trucs qu'elle a déjà testés et qui fonctionnent bien avec ses élèves* », ou encore « *des petits conseils d'organisation qui font que c'est plus facile* » (82, 380-385).

A propos des intentions didactiques des séances, celles-ci sont déterminées par sa MS en lien avec l'apprentissage de gestes techniques car selon elle, « *elles (les élèves) avaient pas la technique et donc il faut passer par la technique* » (184, 200). Ce qui conduit donc Annabelle à mettre l'accent sur ces objectifs et à trouver « *des stratégies* » pour garantir le respect du contrat didactique : « *je suis obligée de voir les techniques et je leur*

promets, on va dire entre guillemets, un match à la dernière leçon pour les stimuler et pour les encourager à apprendre ces techniques » (186, 281).

Les autres expériences de stage vécues ne lui ont pas permis de pouvoir tenter d'enseigner selon ses propres conceptions : *« j'essayerais de voir des mouvements gymniques, des compétences de la gym, sauter, se réceptionner, rouler (...) j'ai jamais pu faire en stage parce que les MS font ça rarement. Quand ils font gym, ils font gym » (187, 321).* Cette approche techniciste est renforcée par la FI au cours de laquelle l'apprentissage technique est prépondérant au sein des cours d'APS et de didactique des APS : *« on insiste fort sur la technique, moi j'ai l'impression d'avoir vraiment été influencée fort sur la technique » (188, 343).* Ce constat débouche, au final, sur la conclusion d'Annabelle qu'enseigner les APS ne passe que par l'apprentissage de gestes techniques *« souvent, on pense qu'apprendre c'est juste technique ; s'il n'y a pas de technique, on leur a rien appris » (188, 348).*

Ce focus mis sur l'approche techniciste, comme le décrit Annabelle, est perçu comme une obligation de la part de l'école de formation et les écoles de stage, *« pour les profs, pour les superviseurs et les MS, apprendre c'est technique ».* Dès lors, face à cette nécessité d'alignement didactique, ou d'isomorphisme, l'innovation se veut timide voire complètement inhibée : *« personne n'est assez franc en stage en deuxième, en troisième pour tester quelque chose de complètement nouveau et puis, de, je vais pas dire affronter, mais de pouvoir défendre cette manière d'apprendre » (188, 370).* Ce non dire d'Annabelle est révélateur de l'assujettissement prégnant à l'institut de formation et de la place, toute légitime, accordée à la réussite.

Le stagiaire doit souvent reproduire ce que le MS fait ou, en tout cas, poursuivre le travail entamé par celui-ci ; *« il nous met déjà sur la voie de comment il veut que l'on fasse » (8, 289).* Être en stage, c'est *« se mettre dans les pantoufles de son MS » (8, 294)* rappelle Annabelle en faisant référence aux dires d'un collègue de la HE, autrement dit, il s'agit de prendre ses habitudes, ses modes de fonctionnement.

Evoquant le cas d'un autre MS qu'elle a connu au cours d'un stage antérieur, Annabelle explique que celui-ci corrigeait ses préparations écrites et modifiait ses contenus parce qu'il n'avait pas l'habitude de fonctionner de la même façon la conduisant ainsi à reproduire « *les exercices que lui avait fait l'année d'avant* » (9, 304). Se basant sur son vécu en tant qu'entraîneur en tennis de table pour construire sa séance, elle a donc dû adapter sa préparation à la suite des corrections de ce MS car celui-ci « *était persuadé qu'un élève de quatrième primaire ne savait pas faire de la coordination avec une balle et une raquette* » (9, 309). Annabelle interprète cette intervention comme étant liée à la « *peur que ça ne fonctionne pas* » (9, 312) de son MS, étant lui-même, apparemment, assujetti à son propre déjà-là conceptuel ou expérientiel.

La MS qui l'accueille pour ce stage lui demande aussi ses préparations une semaine à l'avance pour avoir le temps de les analyser. Elle lui justifie cette analyse approfondie en évoquant le risque que la leçon se passe mal lors d'une supervision : « *ça ne va pas si tes superviseurs viennent te voir, que j'ai pas regardé ta préparation et que tu te plantes...* » (10, 349). Probablement cette MS est aux prises avec son « impossible à supporter » de voir sa stagiaire échouer du fait qu'elle n'a pas joué son rôle de « sujet supposé savoir encadrer » un stagiaire. D'autres arguments plaident en faveur de cette hypothèse mais l'objet de cette recherche n'est pas en lien avec l'étude des MS même si, comme on peut le constater pour ces deux situations, ceux-ci influencent de façon prégnante l'intervention d'Annabelle. Par ailleurs, elle regrette de ne pas avoir pu tenter au cours de ses stages de fonctionner à partir des situations qu'elles avaient préparées. Elle se voit contrainte d'attendre d'être diplômée pour pouvoir fonctionner selon « *ses idées et des façons de faire* » (10, 363) : « *à mon avis quand je vais aller enseigner l'année prochaine, je vais l'essayer* » (10, 355).

Le deuxième acteur institutionnel de l'assujettissement vécu par le stagiaire est le superviseur. Comme il avait déjà été mis en évidence au cours de l'étude exploratoire, certains étudiants agissent au cours de leur stage selon le superviseur qui vient le voir. Il s'agit donc pour les étudiants de repérer les préférences des superviseurs en termes de démarche didactique ou

pédagogique et de tenter de s'en approcher, afin de s'assurer une supervision favorable. Annabelle ne se voit pas fonctionner ainsi : « *moi j'essaye pas de faire comme ça parce que , si c'est pas ma façon de fonctionner (...) et que j'ai jamais fonctionné autrement, je vais pas, pour faire plaisir au superviseur fonctionner autrement, parce que ce sera pas ma façon de faire* » (13, 461-466). Dès lors, elle considère que certains superviseurs sont plus ouverts que d'autres et basent leur intervention sur le dialogue avec l'étudiant de façon à repérer « *si l'élève a réfléchi ou s'il a simplement reproduit* » (13, 477). Cependant elle regrette que pour certains superviseurs « *il faut rentrer dans leur manière de fonctionner et si on rentre pas dans leur manière de fonctionner, c'est pas bon ; et pour moi, ça, c'est pas juste* » (13, 477).

4.1.8. L'après-coup de la FI et de l'épreuve

4.1.8.1. L'après FI : une formation « prête-à-l'emploi »

Quand Annabelle parle de ses études dans l'entretien d'après-coup, elle fait état d'une formation dont le but est de former des enseignants, contrairement aux études d'EP proposées à l'université, perçues, de son avis, comme apportant « *un tas d'autres connaissances qui ne sont pas pédagogiques* » (239, 351). Evoquant un secteur professionnel « *bouché* », elle regrette le manque d'ouverture de la formation sur d'autres savoirs. Par ailleurs, faisant référence à son premier intérim dans l'enseignement, Annabelle reconnaît l'avoir vécu avec une certaine aisance, possédant tous les outils en mains « *pour pouvoir enseigner* » (20, 727). Elle présente une FI qui, pour l'étudiant qui s'y engage, l'amène « *à être prêt à enseigner quand il sort* » (240, 382), bien qu'elle considère que cette qualité attribuable à la formation ne soit pas une condition unique de professionnalité : « *c'est sûr qu'il faut à côté continuer à se former et continuer à apprendre parce qu'on n'est pas encore calé dans tout au niveau de l'enseignement* » (241, 430). Pour Annabelle, le développement professionnel est une démarche qui fait partie intégrante de la vie de l'enseignant débutant car même si les différents stages et les cours ont

permis de se construire professionnellement, « *c'est pas totalement défini en sortant de l'école* » (248, 691).

Questionnée sur son rapport au savoir et à la formation dans l'après-coup, Annabelle revient sur des cours marquants en lien avec les APS qui incorporaient la théorie à la pratique. Evoquant la difficulté qu'elle a rencontrée tout au long de son cursus à établir les liens entre les cours et les stages lors de l'entretien de déjà-là, ce n'est qu'après être sortie de sa formation, avec le recul de quelques mois et l'entrée progressive dans le milieu professionnel qu'Annabelle constate l'utilité des cours théoriques comme physiologie ou anatomie afin de pouvoir répondre aux questions des élèves notamment. Même si elle privilégie une approche plus ludique de l'enseignement, elle considère l'apprentissage des gestes techniques comme ayant une place importante dans la formation de façon à « *connaître ce que l'on enseigne* », « *d'en maîtriser la base* ».

Quant à son rapport aux APS, elle démontre l'importance du vécu dans la discipline et de l'apport didactique des cours de pratique sportive. Ne se considérant pas comme étant très douée dans tous les sports comme la gymnastique ou l'athlétisme, elle a profité des corrections et remédiations proposés par ses formatrices et s'en est imprégnées, reconnaissant que « *la plupart des choses apprises, c'est lors des cours pratiques* ».

Du fait que son premier choix d'études n'était pas l'enseignement, Annabelle manifeste un intérêt certain pour les savoirs enseignés qui ne sont pas en relation avec l'enseignement sachant qu'après la formation, elle n'allait peut-être pas travailler comme enseignante. Elle évoque le cours de physiologie qu'elle met en relation avec le cours de renforcement qu'elle dispense à ses nageurs de club, lui permettant ainsi de trouver un nouveau sens : « *c'est grâce au cours de physio qui était assez large et qui, dans l'enseignement ne sert pas énormément mais qui nous sert quand même en dehors et pour d'autres domaines* » (246, 631).

Enfin, comme tous les sujets interrogés, Annabelle place les stages au cœur du dispositif de formation considérant que c'est au cours des stages qu'elle a « *le plus appris* ». La questionnant sur son évolution au cours de la

formation, depuis son premier stage jusqu'en fin de troisième, elle fait part des progrès qu'elle a constatés au sujet de sa faculté à « *repérer les difficultés des élèves et pouvoir y remédier* » (244, 538). Ces SdP sont acquis grâce à l'expérience vécue en situation professionnelle et l'ont amené à se sentir plus compétente dans ses interactions didactiques avec les élèves : « *j'avais plus de solutions pour y remédier par rapport au premier stage et j'étais plus attentive à certaines choses qu'on avait apprises au fur et à mesure* » (244, 546).

4.1.8.2. L'après coup de l'épreuve : un assujettissement marquant

S'il lui fallait proposer à un collègue sa leçon d'athlétisme ou celle de tennis de table, Annabelle est catégorique : « *je ne lui donnerais pas celle-là* » (230, 20) ! En effet, comme nous l'avons constaté au cours des entretiens de déjà-là et *post* séance, l'approche techniciste n'est pas celle qui correspond à ses conceptions et ses intentions didactiques : « *il y a quand même moyen de faire de exercices plus rigolos que juste coup droit, renvoyer, revers, renvoyer* » (230, 35). Annabelle voit sa conception renforcée quand, au cours de son premier intérim, elle est amenée à enseigner dans une école technique et professionnelle dans laquelle le cours d'EP est considéré comme le parent pauvre ; il n'y a pas de salle ni de matériel : « *c'est un peu la garderie quoi* ». Dès lors, pour motiver ses élèves à participer à ses cours d'endurance, elle propose des situations ludiques comme des courses d'orientation ou encore « *un genre de cache-cache* » (232, 102). Elle en a conclu que les élèves avaient apprécié mais surtout qu'avec « *ce public-là, si on leur parle de technique pendant une demi-heure, pfffff, la fois d'après, c'est fini, on en a plus* » (232, 104).

Revenant sur la question du SpE, Annabelle conçoit que le modèle pédagogique constructiviste soit plus en relation avec sa conception de l'enseignement. Elle a déjà eu l'occasion de s'y essayer. En revanche, le modèle behavioriste reste celui qui est le plus utilisé et le plus facile à utiliser : « *voilà, je montre exactement ce que les élèves doivent faire et les*

élèves font exactement ce que j'ai montré, je sais à l'avance les défauts qu'il va y avoir » (245, 573). Elle avoue ne pas encore enseigner de façon constructiviste actuellement car cette approche pédagogique demande plus de qualités d'observation et demande que l'on connaisse bien ses élèves : « ça va peut-être partir dans tous les sens et donc ce sera plus compliqué pour trouver les défauts et les difficultés » (245, 577).

L'assujettissement au MS a été relevé de façon marquante au cours des trois entretiens précédents. Poursuivant l'analyse du rapport entre Annabelle et ses MS, l'après-coup apporte des informations complémentaires qui permettent d'approfondir l'étude de cette relation. En effet, avant de démarrer son dernier stage, elle a accompagné sa MS, Madame Wancker, lors d'une journée d'observation. Au cours de cette journée elle a constaté l'extrême rigueur avec laquelle celle-ci gère ses élèves : *« elle, c'est, tout est cadré, tout le temps et il n'y a pas une élève qui peut faire un pas de travers » (234, 174). En débutant son stage, Annabelle s'est décidée à suivre les pas de sa MS au point de « se mettre un peu dans le moule » (234,178) ; « j'essayais de me mettre à deux cent pour cent pour lui montrer que je faisais comme elle » (234, 181). A la fin de chaque leçon Annabelle vivait un débriefing très détaillé au cours duquel Madame Wancker lui faisait part de toutes les remarques et observations au sujet de sa leçon. De façon à modifier ses actions selon le feedback reçu et à « faire comme elle, elle faisait » (234, 182), Annabelle était constamment concentrée au cours de ses leçons sachant que sa MS prenait note de tous ses faits et gestes : « j'étais tout le temps attentive à deux cent pour cent (...) ça me fatiguait à un point, heu, j'avais du mal le soir » (235, 214). Annabelle nous confie qu'elle « jouait un rôle » (235, 225) et que l'écart entre les intentions didactiques de sa MS et les siennes révèle d'autres intentions plus profondes « de vouloir combler ses attentes » (236, 228). S'expliquant à ce sujet, elle dévoile une certaine « séduction » exercée à son insu et liée à cet assujettissement fort : « c'est bizarre à dire mais, on essaye de faire plaisir à son MS et de montrer vraiment ce que lui a envie de voir et pas ce qu'on est vraiment, enfin, en tout cas, c'est comme ça que je le perçois maintenant » (234, 179). Elle ajoute encore : « je pense que je l'ai fait automatiquement pour la satisfaire*

on va dire (...) (234, 186) c'était surtout pour lui faire plaisir, pour être vraiment parfaite on va dire, enfin, essayer en tout cas (235, 192) ».

La préparation écrite demandée aux stagiaires se révèle dans l'après-coup comme un second assujettissement important. En effet, le fait de devoir atteindre l'objectif prévu initialement dans la préparation place Annabelle en situation de tension : *« devoir tout faire pour arriver à l'objectif qu'on avait décidé en début de cycle c'était quand même un truc stressant quoi » (237, 273)*. Elle ne s'autorise pas à sortir de sa préparation écrite, ce qui explique l'absence d'écart entre le SaE et le SrE ; Annabelle en parle comme étant *« limitée par une préparation qu'on doit suivre »*. Nous reviendrons sur ce point plus tard dans la discussion.

Enfin, à propos des savoirs de référence, Annabelle mentionne à nouveau les SsP acquis sur le terrain grâce à sa MS : *« elle m'a apporté beaucoup d'infos au niveau du rendement justement, comment faire tourner les élèves pour qu'il y ai pas trop de temps d'attente » (231, 68)*.

Elle rappelle l'apport des cours de didactique des APS qui lui ont permis d'apprendre à *« gérer un cycle de leçons »* et qui lui ont donné des pistes pour proposer des situations d'enseignement-apprentissage grâce aux séances de micros enseignements : *« ça donnait quand même des idées et de façons d'aborder la discipline » (241, 448)*. Les SdP issus des expériences acquises au cours des stages et des AFP constituent également des savoirs de référence lui permettant d'avoir *« beaucoup plus d'idées et plus facilement du contenu en tête » (244, 564)*.

Enfin, Annabelle conclut de façon très globale en mettant en évidence des références multiples « filtrées » par son « déjà-là » : *« c'est à nous de prendre en sortant un peu tout ce qu'on... voilà, tout ce qui nous semblait bon et d'en faire notre bagage quoi (...) parce qu'à mon avis, chaque personne a sa propre manière d'enseigner » (247, 661)*.

4.1.9. Tableau synthétique de l'étude de cas d'Annabelle : correspondance entre les catégories d'analyse et les vignettes didactiques cliniques⁹

Catégories d'analyse	Titre des vignettes
Rapport au savoir et déjà-là de la FI	-Concilier la théorie et la pratique -D'un rapport au savoir professionnel à un rapport au savoir instrumental
Le déjà-là décisionnel	-Un déjà-là conceptuel en marge des intentions didactiques -Le déjà-là expérientiel: l'importance du vécu dans l'APS
Les SaE	L'incorporation du déjà-là expérientiel, intentionnel et des SdP
Les SpE	Un modèle pédagogique prégnant
Les SR évoqués	La formation et la prise d'informations
L'épreuve : la confrontation du sujet avec les élèves et le SrE	-La position symbolique mal assurée du stagiaire « sujet supposé savoir » -Une position en tension -Une position assujettie à l'institut de formation
L'après-coup	-L'après FI : une formation « prête-à-l'emploi » -L'après-coup de l'épreuve: un assujettissement marquant

Tabl. 16 : synthèse de l'étude de cas d'Annabelle

⁹ Le cas se construit au moyen des extraits significatifs du verbatim. Ces extraits sont organisés sous la forme de vignettes dont le titre synthétise les éléments saillant du cas.

4.2. Etude de cas : Quentin

4.2.1. Présentation de l'étudiant-stagiaire

Lorsque Quentin évoque son choix d'études, il fait référence à une pratique personnelle en club de football depuis l'enfance qui l'a incité à entreprendre les études d'EP. La passion pour le sport s'est transformée, en grandissant, en un désir de transmettre cette passion aux autres. Le plaisir perçu à travers la pratique personnelle l'a également amené à vouloir le partager.

L'étude de cas réalisée avec Quentin repose sur une séance d'EP de deux périodes groupées (ce qui correspond à deux fois cinquante minutes) qu'il a enseignée à des élèves de troisième et quatrième année de l'enseignement secondaire de type professionnel. Ce bloc de deux périodes était orienté exclusivement sur la pratique du futsal (mini-foot). Nous reviendrons sur les objets de savoirs visés lorsque nous traiterons des intentions didactiques et des savoirs à enseigner (SAE).

Etudiant-stagiaire	Spécialités sportives	Séance observée et objets de savoir
Quentin	Football	Futsal : la contre-attaque en 2 contre 1 et le tir au but

Tabl. 17 : présentation de l'étude de cas de Quentin

4.2.2. Rapport au savoir et déjà-là de la FI

4.2.2.1. « Savoir enseigner, c'est notre métier »

Quentin démontre clairement un rapport au savoir de type instrumental dans la mesure où, selon lui, la formation est considérée comme une préparation au métier d'enseignant en EP et est organisée autour des stages en enseignement. Pour lui, les stages, c'est « *le terrain* », c'est se retrouver

confronté à une classe. Dès lors, les AFP relèvent d'une grande utilité car ils permettent de se préparer aux stages de différentes façons :

- en se rendant compte de la réalité du métier,
- en apprenant à gérer un groupe,
- en observant les autres de façon à ne pas reproduire les mêmes erreurs.

Les cours de didactique des APS constituent la base du métier car ils apportent une méthodologie spécifique pour enseigner selon le public d'élèves et renseignent quant aux étapes d'apprentissage à aborder. Ce qui a marqué Quentin, c'est ce qu'il qualifie de « *méthodologie de l'apprentissage* » c'est-à-dire le fait d'avoir des « *bases* », des repères pour savoir comment débiter l'enseignement d'une discipline, savoir quelle direction emprunter et éviter « *de zapper des étapes qui sont importantes* » (20, 742). Pour s'en expliquer, il donne l'exemple de l'apport du cours de didactique de la gymnastique : « *on va pas apprendre à un enfant à faire un poirier s'il sait toujours pas faire une roulade avant* » (20, 738). Ces cours apportent ainsi une « *logique* » d'enseignement que l'on n'a pas si on n'a pas suivi le cours. Il s'agit de balises didactiques qui guident le futur enseignant mais aussi qui permettent de justifier auprès des élèves le choix des objets de savoirs enseignés car « *certaines enfants doivent savoir pourquoi sinon, ils apprennent pas* » (21, 760).

Quentin donne aux cours de didactique des APS la primauté sur les cours d'APS eux-mêmes car le métier d'enseignant consiste à enseigner une discipline sportive sans être amené à la pratiquer à un niveau élevé de performance : « *savoir enseigner, c'est avant tout notre métier, c'est pas de pratiquer, d'être des élites en basket, en football (...)* » (21, 775). Il précise tout de même la nécessité, pour être un bon enseignant, d'avoir un vécu personnel dans les APS. Ce vécu relève d'un double intérêt dans la mesure où il permet à l'enseignant, d'une part, d'être plus efficace dans son enseignement de l'APS quand il l'a pratiquée lui-même, et d'autre part, d'être capable de montrer aux élèves les objets de savoir : « *si moi je suis*

pas capable de le faire et bein, du coup, ça fait de moi un moins bon enseignant que si je sais lui dire comment faire et en plus de ça, lui montrer comment faire » (21, 785). Il s'agit d'un outil didactique dont l'enseignant dispose pour permettre à l'élève d'apprendre plus efficacement.

A propos des savoirs enseignés, Quentin constate les écarts entre la formation disciplinaire, ce que disent les formateurs « *sur papier* » (274,1698), et la formation pratique par l'intermédiaire des MS, « *sur le terrain* ». Les savoirs transmis par un MS « *qui a de l'expérience* » (23, 857) entrent parfois en conflit avec ce qui est enseigné à l'école de formation : « *tu le feras quand ce sera nécessaire mais ici, c'est pas possible* » (22, 810). Quentin insiste sur le fait que certains apprentissages se réalisent uniquement sur le lieu de stage mais reconnaît qu'« *on ne sait pas tout montrer à l'école non plus* » (23, 853) et qu'il faut s'adapter. Il évoque à ce sujet l'approche pédagogique de l'enseignement de la gymnastique, préconisée en formation, selon lui, sous l'angle de la discipline et de la rigueur dictée par un enseignement par commandements pour laquelle il se rend compte qu'en situation de stage, « *ça va être pénible pour les enfants* » (22, 826).

Poursuivant avec l'exemple d'une autre situation vécue dans l'enseignement spécialisé, Quentin décrit l'attitude plus laxiste du MS, observée avant le début du stage, suite aux insultes proférées par les élèves lors d'un cours d'EP. La prise en considération du contexte le conduit dans un premier temps à se rendre compte de la nécessité d'une certaine tolérance dans la gestion de cette classe, « *si à chaque fois, il doit réprimander dès qu'il y a une insulte, bein, il va passer son temps à faire ça* » (23, 841). Dans un second temps, il anticipe et appréhende les conséquences que ce type d'incidents pourrait avoir lors d'une éventuelle supervision: « *on a entendu une insulte ou deux mais... ça a fait siffler mes oreilles parce que je me suis dit, ouiais, peut-être que si on vient nous voir quand c'est comme ça, bein, on va se faire engueuler* » (23, 843). Avec cette anecdote, Quentin démontre son assujettissement à l'école de formation qui, selon lui, attend des étudiants stagiaires une gestion de groupe telle qu'elle ne tolère pas les comportements d'indiscipline, voire de violence verbale.

Au terme de la formation, Quentin considère que les rencontres avec les différents enseignants jalonnant son parcours permettent de se forger son style d'enseignement par identification ou, au contraire, par exclusion : « *en troisième année, on a créé notre personnalité, on a créé notre identité enseignante je veux dire* » (26, 968).

4.2.2.2. Des savoirs pratiques acquis à l'école de stage

Le MS est considéré par Quentin comme une personne ressource qui peut partager son expérience et apporter « *des petites astuces, des p'tits trucs en plus* » (23,862). Grâce à cette expérience, celui-ci est en mesure de transmettre des savoirs pratiques qui améliorent l'enseignement du stagiaire, notamment, au niveau organisationnel : « *il m'aurait dit, voilà, tu vas faire comme ça, bein, j'aurais gagné deux minutes parce qu'il m'aurait donné des consignes d'organisation* » (24, 870). Ce partage du vécu permet de préparer le stagiaire à ce qu'il va vivre durant son stage.

Quentin évoque la relation favorable qu'il a entretenue avec tous ses MS, de même que la grande liberté d'action qui lui a été octroyée : « *ils m'obligeaient pas, il y avait pas trop de contraintes en fait, ils me laissaient un peu libre et ils regardaient un petit peu à ce que je faisais* » (28, 1054). Il prend en exemple la MS chez qui il a effectué son stage précédent pour décrire l'encadrement idéal qu'il a vécu : un suivi de chaque leçon donnée par le biais d'un débriefing, un conseil lié à l'organisation, une idée d'exercices ou d'adaptation de la situation en fonction de la classe. Celle-ci est dès lors perçue comme une personne ressource plus qu'une personne contraignante, notamment au niveau de la préparation écrite « *parce qu'en troisième, on doit savoir faire une leçon* » (28,1062). Quentin exprime aussi l'importance d'une bonne relation, positive, constructive, entre le MS et le stagiaire de façon à vivre son stage de façon plus sereine : « *quand on a quelqu'un à côté de soi qui se dit, bein voilà, on est des humains, l'erreur est humaine, ça arrive, voilà, moi, je te conseille de faire ça* (29,1080)(...) *je pense que quand il y a un bon contact avec le MS, ça nous met dans une ambiance, c'est rassurant aussi* » (29, 1086). Le MS est donc considéré

comme la personne qui **fait évoluer** de par sa présence constante, alors que le superviseur, second intervenant dans les stages, est conçu comme la personne qui **va évaluer** lors de son passage ponctuel. De façon générale, Quentin accueille positivement les remarques ou conseils énoncés lors d'une supervision, considérant ceux-ci comme très constructifs et lui permettant de s'améliorer. Cependant, il émet une distinction entre les formateurs en charge de celle-ci : « *il y a les psychopédagogues, il y a des spécialistes du sport. Ça aussi, c'est deux choses totalement différentes* » (31, 1154). Il se montre très critique vis-à-vis des débriefings vécus avec les psychopédagogues car, selon lui, les remarques ou conseils dispensés par ces derniers sont souvent en lien avec les cours théoriques suivis et sont dès lors éloignés de la réalité de la classe : « *s'il (un psychopédagogue) était vraiment sur le terrain, il se rendrait bien compte que, il a beau dire ou faire ça, ça fonctionne pas* » (31, 1159).

4.2.3. Le déjà-là décisionnel de Quentin

4.2.3.1. La conception du métier d'enseignant en EP

Contrairement à certaines idées reçues, donner cours d'EP ne signifie pas simplement donner un ballon mais plutôt donner aux élèves les moyens d'utiliser ce ballon de façons diverses. Les apprentissages en EP passent par l'acquisition de « techniques » sportives nuancée par la nécessité de transmettre du plaisir de pratiquer à travers les situations ludiques proposées. Or pour transmettre ce plaisir de pratiquer, il faut avant tout que l'enseignant prenne plaisir personnellement dans sa tâche d'enseignement. Le bon enseignant en EP, pour Quentin, se trouve être celui qui facilite l'apprentissage tout en faisant en sorte que les élèves prennent plaisir à pratiquer une APS. Cet enseignant-là, celui qu'il envisage de devenir, est capable de transformer l'élève non sportif en un élève qui décide de s'inscrire dans un club de sport grâce au plaisir perçu aux cours et aux apprentissages réalisés. S'il parvient à le faire, alors il considère que « *c'est une mission accomplie (pour moi), c'est vraiment ce à quoi (j'ai) il a envie d'arriver quoi* » (35, 1312).

Ses intentions en tant que futur enseignant en EP sont guidées par la volonté de donner « *ce goût au sport* », vecteur de santé, en réaction à un constat personnel lié à une société dans laquelle règnent l'absence d'activité physique et l'utilisation abusive de nouvelles technologies. Pour lui, c'est au professeur d'EP de faire prendre conscience de la nécessité de vivre sainement et d'amener les élèves à opter pour des loisirs actifs.

4.2.3.2. Des intentions didactiques à faire accepter

Quentin sait qu'il a affaire à une classe de « *footeux* », d'après son MS, du fait que la plupart des élèves pratiquent le mini-foot et le football en dehors de l'école. Cet *a priori* détermine le fait de vouloir intéresser davantage les élèves et les faire progresser pour qu'ils ne s'ennuient pas et de façon à « *tirer la classe vers le haut* » (98, 962-964).

Pour son stage, ses intentions didactiques s'orientent à contre sens des pratiques usuelles de ses MS qui, selon lui, proposent plutôt des activités globales, peu encadrées. Quentin vise l'enseignement de phases de jeu et de gestes techniques : l'action de tir au but la contre-attaque en deux contre un. Sachant qu'il rompt avec les habitudes des élèves et du cours en souhaitant innover, il redoute les réactions négatives de ceux-ci : « *ce dont j'ai peur, c'est qu'ils disent, ouais, il est chiant (sic), c'est toujours des exercices, blablabla* » (27, 1018). Il envisage dès lors de passer par un enseignement davantage en lien avec des formes jouées en misant sur l'aspect ludique des situations d'apprentissage qu'il propose. De plus, il souhaite justifier le bien-fondé de ses exercices auprès des élèves dont les intentions ne rejoignent pas les siennes. Pour les élèves, prendre part au cours d'EP consiste à jouer un match de mini-foot alors que pour Quentin, il est nécessaire de maîtriser certaines bases avant de pouvoir jouer correctement le match.

Au-delà de ses intentions, Quentin aspire à une reconnaissance vis-à-vis de son travail au vu des efforts consentis pour réussir à intéresser ses élèves : « *les efforts que j'aurai faits pour leur faire plaisir, bein, j'espère qu'ils le*

ressentiront » (28, 1034). Il espère faire accepter ses objets de savoir en vue d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Ses intentions visent la mise en application des savoirs enseignés par la prise de conscience du bien-fondé des exercices proposés. Il souhaite que les élèves comprennent sa logique didactique et sa conception du métier d'enseignant qui dépasse la simple mise en activité des élèves : « c'est exactement ça que je veux leur faire comprendre en fait : qu'il y a une évolution dans tout ce qu'on fait, dans tous les sports, c'est pas simplement le foot, on donne une balle, on tape à dix dans la balle pour la faire rentrer dans le but. Il y a pas que ça » (103, 1154).

Il aspire donc à ce que les élèves perçoivent, par le biais de ses interventions verbales, d'une part, sa réflexion sous-jacente à la construction de sa leçon et d'autre part, les liens entre les exercices proposés et la finalité constituée par le match. Au cours de celui-ci, Quentin est « *sûr et certain qu'ils vont penser à cet exercice* » réalisé plus tôt au cours de la séance, et « *qu'ils voient l'objectif* » de celui-ci et en comprennent l'utilité.

Pour Quentin, il paraît donc indispensable d'expliquer constamment aux élèves la finalité des situations d'apprentissage proposées pour leur montrer qu'ils progressent et par conséquent qu'ils en retirent de la motivation et du plaisir : « *si j'avais marqué, ça aurait été grâce à ce deux contre un qu'on a fait pendant la leçon et donc c'était utile ce qu'on a fait tout à l'heure* » (127, 2018). Au final, il prend du plaisir à enseigner s'il voit les élèves prendre plaisir à jouer et à progresser.

4.2.4. Le SaE : des intentions didactiques mûrement réfléchies

4.2.4.1. Donner du sens et prendre plaisir

Les objectifs spécifiques de sa leçon sont donc constitués de SaE techniques, réussir une passe et un tir, et de SaE stratégiques, en lien avec les fondamentaux des sports collectifs : aller vers l'avant, se démarquer du défenseur et comprendre la contre-attaque. Avec cette notion de contre-

attaque, Quentin espère motiver les élèves par le fait de les placer dans une situation très dynamique dans laquelle il s'agit d'aller vite pour surprendre l'adversaire. De plus, tenant compte du fait que beaucoup d'élèves sont des footballeurs, il aborde directement, dans les exercices proposés, la notion d'opposition en vue de les stimuler à participer activement, avec engouement.

Pour construire sa leçon, il part du principe que le placement et la remontée offensive sans contre-attaque sont déjà acquis pour la plupart des élèves. Les SaE sont orientés vers la conduite de balle au début de la séance. Quentin insiste sur le fait, d'une part, de lever la tête, qu'il justifie par son application en match, pour éviter de se faire prendre le ballon, et d'autre part, de garder le contact avec le ballon (différents contacts du pied sur la balle).

Dans un deuxième temps, les SaE concernent les passes incluses dans un jeu au cours duquel Quentin insiste sur des consignes techniques : passes précises, regard vers le joueur à qui on passe, lever la tête, contrôle avant de passer.

Dans un troisième temps, Quentin aborde les tirs au but pour lesquels soit, il réalise lui-même une démonstration pour « *montrer la technique de tir* », soit, il laisse à un élève le soin de la réaliser. Faisant suite à cette démonstration, il questionne la classe quant à la réalisation de celle-ci dans le but d'amener les élèves à réfléchir à ce qui permet la réussite du tir, lui permettant ainsi d'institutionnaliser le savoir en parlant de l'efficacité du geste, espérant ainsi susciter l'intérêt des élèves.

Considérant que le premier objectif en sports collectifs est de marquer un but, il propose ensuite une situation d'apprentissage dans laquelle les élèves jouent en supériorité numérique pour favoriser la réussite, favoriser le tir au but. Au cours de l'entretien *post* séance, Quentin fait le bilan de cette situation de deux contre un au cours de laquelle les élèves ont manifesté plus d'attention du fait de la présence d'une opposition entre les joueurs, contrairement à l'exercice de tir au cours duquel les élèves ont plusieurs fois

réclamé un match, démontrant par là un étiolement de leur intérêt pour le cours.

Cette préoccupation liée à l'intérêt des élèves pour les savoirs enseignés se retrouve également dans le discours de Quentin quand il précise l'importance de justifier auprès des élèves les feedbacks donnés tout au long de la séance. Selon lui, ses interventions sont perçues comme ennuyeuses par les élèves: « *oh lui, il m'embête à toujours vouloir que je lève la tête, moi je dribble très bien en regardant mes pieds* » (101, 1081). Pour que les élèves s'impliquent, il faut donner du sens à l'activité, et il est primordial que les élèves perçoivent l'utilité de la tâche et des interventions faites par l'enseignant : « *pourquoi moi je t'embête à vouloir te faire lever la tête ? Mais au moins il sait pourquoi* » (101, 1083). Il souhaite que les élèves prennent conscience du travail qu'ils ont fourni, qu'ils ont appris quelque chose en prenant plaisir à le faire et que pour progresser, il est nécessaire de respecter les étapes proposées.

Cette notion de plaisir, fortement ancrée dans le déjà-là conceptuel de Quentin, revêt d'une triple dimension qui rejaillit de façon prépondérante dans son déjà-là intentionnel. En effet, il s'agit tout à la fois du plaisir d'enseigner, de la perception qu'ont les élèves du plaisir qu'a l'enseignant d'enseigner et enfin, la perception qu'a l'enseignant du plaisir qu'ont les élèves à pratiquer.

Ce déjà-là intentionnel est également fortement influencé par son déjà-là expérientiel quand il relate son expérience en tant qu'ancien élève. En effet, il se souvient très clairement de sa position de refus face aux savoirs enseignés par ses enseignants de l'époque : « *nous aussi, on n'a qu'à repenser, il y a quelques années, on voulait faire un match. On voulait pas se faire des passes en handball face à face* » (125, 1969). Après coup, il reconnaît que les exercices ont amélioré le jeu global et regrette le manque d'explications quant au sens des tâches proposées qui lui aurait probablement permis de s'investir davantage dans le cours : « *moi je me suis rendu compte que si on m'avait dit souvent pourquoi je faisais ça, peut-être que j'aurais été moins réticent face aux exercices qu'on m'avait proposés* » (126, 1977).

Enfin, les autres SaE relevés dans l'entretien *ante* séance sont de type règlementaire et scientifique. Les SaE de type règlementaire concernent les règles simplifiées du futsal et les SaE scientifiques sont de l'ordre de la justification de l'échauffement (éviter les blessures) et des étirements en fin de séance (éviter les maux de jambes, aider à la récupération). Ceux-ci sont évoqués dans l'entretien mais ne sont pas repris lors de l'épreuve concernant les savoirs scientifiques. Quant aux quelques règles énoncées avant de débiter le match, celles-ci ne font pas l'objet d'une attention didactique particulière au cours de celui-ci. Nous ne nous attardons pas à ce sujet.

4.2.4.2. Un tiraillement didactique

Le MS qui encadre Quentin pour ce stage est considéré par lui comme étant peu contraignant, peu assujettissant : « *il m'a dit que je pouvais donner la leçon comme je le sentais* » (97, 942). Ce MS ne se préoccupe pas de sa préparation écrite et axe davantage son accompagnement sur l'observation de la séance et les feedbacks qui s'en suivent.

Par contre, pour Quentin, il s'avère important d'aborder le contenu de sa leçon avec son MS avant de la donner, de façon à avoir son avis et son aval car « *c'est toujours plus rassurant* » (11, 1674) « *on se sent toujours plus à l'aise* » (118, 1685) surtout lorsqu'il doute quant au choix des situations d'apprentissage prévues. Cette consultation auprès du MS, Quentin la sollicite pour anticiper tout risque de ne pouvoir réagir adéquatement en cours de leçon, « *pour ne pas me prendre une grosse claque et ne pas me retrouver perdu (...) en me disant, ouais, là, je suis bloqué, je sais pas quoi faire, je sais pas m'adapter* » (118, 1688).

Les doutes dont Quentin témoigne trouvent une autre explication dans la pression engendrée par la supervision. En effet, il s'interroge quant au fait que le superviseur qui passera l'observer sera d'accord ou non avec les situations proposées et qu'il acceptera les justifications avancées pour défendre ses choix. L'avis favorable rendu par celui-ci, fait office, en quelque sorte, de validation de la leçon, permettant à Quentin, en prenant

appui sur les remarques et conseils, de poursuivre sa démarche de progression « *pour essayer d'améliorer un maximum* » son enseignement.

Bien qu'il estime avoir réfléchi à la construction de sa séance et s'être fixé des objectifs précis, il ne peut s'empêcher de s'interroger encore quant au choix des exercices prévus, à l'organisation de la leçon (temps passé pour la tâche une par rapport à la tâche deux), et à l'adoption d'une approche globale ou analytique.

Au cours de l'entretien *ante* séance, il expose son hésitation quant au fait d'ajouter un exercice de tir excentré dans sa leçon, alors qu'il ne l'a pas écrit dans sa préparation. Cette position hésitante l'amène à s'interroger sur la meilleure façon de faire pour organiser sa séance : faire tirer les élèves face au goal ou de façon excentrée comme en match ? Placer cet exercice suite au précédent ou d'abord proposer une forme jouée ? Proposer cet exercice alors qu'il n'est pas écrit dans sa préparation ou ne pas le proposer ?

Ce tiraillement didactique révèle :

1. sa volonté de placer ses élèves dans une situation d'apprentissage qui a du sens et en rapport avec la situation de match ;
2. sa crainte que l'exercice soit trop long et ne génère l'ennui chez les élèves « *peur que ce soit trop long* », « *peur que ça lasse* » ;
3. sa division, pris entre la volonté de mettre en place cette situation d'apprentissage du tir (ce qu'il sait) et l'approche didactique préconisée à l'école de formation (ce qu'il est supposé savoir) : « *ça aussi, ce qui m'embête pour le placer, c'est aussi ce qu'on a vu à l'école. On nous a dit, voir analytique, global, analytique* » (116, 1622).

Au cours de cette partie de l'entretien, Quentin ne parvient pas à choisir, constamment tiraillé entre ces différentes options. Le fait d'avoir appris au cours de didactique des sports collectifs ce principe d'alternance des situations globales et analytiques, il est « *censé le savoir* » (117, 1653) et donc le mettre en application. Il nous confie, au final, qu'il se trouve

également divisé entre la nécessité de se conformer aux savoirs enseignés en formation, et celle de suivre le feedback du MS qui lui fait part du mauvais choix, selon lui, de procéder selon ce principe car « *ça les (les élèves) a un peu perturbés* » (117, 1663).

4.2.5. Les SpE : le match pour appliquer les savoirs appris

Quentin insiste sur le fait qu'il souhaite voir apparaître les gestes et les comportements appris au cours de la séance pendant le match : « *ce que je veux voir, c'est justement un beau match. Donc je veux qu'il y ait ce qu'on a vu en classe, je veux qu'il y ait des appels, des contre appels, je veux qu'il y ait des passes, je veux qu'il y ait ce démarquage, je veux qu'on voit ce qu'on a appris* » (102, 113). Il considère le match de fin de leçon comme étant le moyen de constater si les savoirs enseignés sont intégrés et appliqués, « *tout ce qui est un peu plus technique, bein voilà, si on le retrouve dans ce match (...) ça veut dire que justement, l'élève a compris* » (102, 1129). Pour y parvenir, il procède à de nombreux feedbacks collectifs et individuels ; il insiste sur les critères de réussite, met en évidence les erreurs de position du pied lors du tir de façon à ce que les élèves se corrigent.

4.2.6. Savoirs de référence évoqués : identification et distanciation

Pour Quentin, les savoirs acquis au terme de la formation sont issus de l'ensemble des cours et précise l'impact important qu'ont les formateurs sur les étudiants à travers la façon dont ils donnent cours, par la motivation qu'ils transmettent et le plaisir qu'ils prennent à enseigner, « *et donc du coup, bein on s'identifie un petit peu à nos professeurs* » (26, 957), ou rejettent complètement leur enseignement quand celui-ci est perçu comme inintéressant.

Quentin revient sur la tension évoquée entre la conception de l'enseignement des sports collectifs, selon une approche analytique-globale-analytique enseignée à la HE et l'approche préconisée par le MS en fonction

de sa classe et du contexte. Il conçoit le bien-fondé de l'alternance mais se réfère au final à l'avis du MS lié à son expérience car « *les professeurs qui m'ont appris tout ça à l'école, ils sont pas sur le terrain, ils ont pas essayé sur le terrain avec cette classe-là, avec ce public-là, à ce moment-là (...) je vais un petit peu oublier ce qu'on a fait à l'école et je vais me concentrer sur ce que mon MS m'a dit* » (120, 1746).

Au cours de l'entretien ante, Quentin fait référence à la formation didactique reçue pour parler de la construction d'une leçon et des feedbacks que l'enseignant doit donner aux élèves au cours de celle-ci. Il applique ce procédé didactique pour marquer sa présence et parce que cela fait partie du rôle du prof, car « *on l'a appris à l'école* » (106, 1254) mais il avoue que cela lui plaît de le faire. L'autre rôle de l'enseignant est de transmettre des savoirs et de faire progresser les élèves.

Enfin, Quentin considère qu'il a acquis les bases didactiques en FI et que, bien qu'il s'agisse d'un « *bon bagage* » (120, 1754), « *il faut toujours se renseigner à côté* » (120, 1755).

4.2.7. L'épreuve: la confrontation du sujet étudiant-stagiaire avec ses élèves et les SrE

4.2.7.1. Une présence constante pour assurer sa place symbolique

Quentin évoque l'importance et la nécessité des feedbacks qu'ils donnent aux élèves. Il justifie ses nombreuses interventions orales en évoquant les conséquences de celles-ci sur les élèves. Pour en parler, il projette la réaction que les élèves pourraient avoir à l'écoute de ses interventions : « *celui-là (Quentin), il m'embête toujours avec son truc, ah, je me suis fait chiper la balle, bein, peut-être qu'il a pas tort. Peut-être que là, si j'avais levé la tête comme il me l'a dit trois fois, peut-être que je ne me serais pas fait prendre la balle* » (101, 1093). Il espère que les élèves vont percevoir, tant dans les exercices proposés que dans ses nombreuses interventions verbales, l'importance et le but de celles-ci : « *voilà, il nous a embêté toute*

la leçon avec ses exercices mais c'était pour en arriver là et maintenant que je les ai pas bien faits, je sais pas les faire en match » (103, 1147). Il procède d'une justification de ses exercices en anticipant la réaction négative des élèves face à ceux-ci. Il se projette dans la leçon en espérant que les élèves comprennent tout le travail qu'il a mis en place.

Son attitude d'enseignant, qu'il qualifie de « *dynamique* » (25, 918), consiste à montrer sa présence en se déplaçant dans la salle passant parmi tous les élèves et en communiquant constamment, de façon à ce que ceux-ci « *se sentent encadrés* » (105, 1220) : « *je suis là pour les corriger et puis, peut-être qu'eux, ça doit leur faire aussi un petit truc : ah, mais il me regarde, si je fais une bêtise, il va quand même regarder, ah, bein, il l'a vu* » (196, 650). Derrière cette attitude de contrôle, Quentin révèle sa position symbolique de sujet supposé savoir, de « *sujet supposé savoir corriger les élèves* » : « *si je suis pas là pour leur dire ce qu'ils font pas bien, qui le fera ?* » (105, 1221). A travers les nombreux « *j'aime bien* » (33,1260) relevés dans le verbatim « *j'aime bien insister* » (105, 1235), « *j'aime bien le dire* » (105, 1238), « *j'aime bien de tourner* » (105, 1241), Quentin démontre un « *impossible à supporter* » de ne pas intervenir constamment auprès des élèves : « *je me sentirais pas vraiment utile et j'aurais pas l'impression d'avoir fait mon travail complet. Tandis qu'en étant plus présent, quitte à me fatiguer un petit peu et a peut-être trop me répéter, au moins je suis sûr d'avoir fait ça bien ou du moins, je pense faire ça mieux* » (106, 1250).

Cette présence constante contribue aussi à la perception qu'on les élèves d'être encadré, d'être en confiance, par rapport à un enseignant qui « *connait bien son sujet* ». En effet, le fait de cadrer le groupe lui permet d'assurer sa position, fragile, de stagiaire face à des élèves qui « *s'ils nous voient hésiter (...) vont se faire un malin plaisir à me le faire remarquer quoi. Me démonter même...* » (118, 1697). Il ne faut donc pas laisser paraître de failles.

Dans l'entretien *post séance*, Quentin revient sur cette présence constante au sein du groupe-classe qu'il justifie en évoquant le fait que « *c'est dans ma*

nature » (197, 684) et que cela fait partie du métier d'enseignant selon sa conception : « à quoi je sers finalement ? Il faut que je le dise même si parfois, c'est peut-être trop souvent, peut-être, je sais pas, c'est comme ça » (196, 644). Les autres arguments en faveur de cette omniprésence avancés par Quentin sont, encore une fois, relatifs au contrôle de la classe et à la nécessité de conscientiser les élèves aux liens construits entre les situations d'apprentissage et le match. Il espère que les élèves vont comprendre sa logique d'enseignant et reconnaître la valeur de ses interventions : « je lui dis, bein voilà, si t'avais contrôlé, peut-être que tu l'aurais pas perdue la balle (...) Peut-être que la fois d'après, il va contrôler. Peut-être qu'il aura pensé à moi en se disant, c'est vrai, il a raison. Et donc du coup, j'aurai fait mon devoir » (201, 791).

4.2.7.2. Progresser soi-même et voir les élèves progresser

Pour Quentin, le rôle du MS est de faire part de son expérience afin d'aider le stagiaire à progresser. En tant que stagiaire, il considère les stages comme l'occasion d'emmagasiner de l'expérience (SdP) et d'acquérir du savoir de la part de son MS « voilà, j'écoute ce qu'il me dit. Si vous aviez fait comme ça, je le ferai comme ça la prochaine fois, j'essayerai, ce sera sûrement mieux que ce que j'ai fait étant donné que vous me le dites et que vous, vous l'avez essayé » (204, 914). Comme pour ses élèves, Quentin estime que son but est d'évoluer et, pour ce faire, il faut se fixer un objectif à atteindre. Les interventions du MS sont donc considérées comme des conseils, des trucs (des SsP) qui conduisent à un meilleur déroulement de la séance : « C'est des petits trucs, peut être auxquels j'aurais pensé après avoir fait l'erreur, en les voyant se balader avec la balle. Ici, il me le dit tout de suite, c'est une erreur que je fais pas et donc, c'est des petits plus » (206, 984).

Quentin constate, dans l'entretien post leçon, qu'il est resté accroché à la structure de sa leçon telle que prévue dans sa préparation écrite. Il fait le bilan qu'il aurait pu proposer moins d'exercices au début de la leçon au profit de la situation finale de deux contre un. En effet, il fait part de sa déception quant au peu de temps passé pour la forme jouée et le fait de ne

pas avoir pu proposer l'exercice de contre-attaque, sujet de sa leçon. Dans la perspective du cours prochain, il prend appui sur ses observations de la séance qu'il nous dévoile: *« je sais à quoi je veux arriver et donc je sais que, d'après ce que j'ai vu aujourd'hui (...), bein je sais que la séance prochaine sera plus orientée (...) vraiment contre-attaque, plus simplement remontée de balle pour insister sur le fait que, voilà, pendant le match, la contre-attaque c'est quoi ? Le gardien récupère la balle et nous on va vite vers l'avant si on sait prendre cette supériorité numérique »* (191, 459). Pour le cours suivant, il sera donc question de poursuivre le travail entamé en proposant une évolution de la situation de deux contre un avec pour objectif *« d'évoluer le plus vite possible »* (192, 503). Il insiste à nouveau sur le fait que les élèves doivent se rendre compte qu'ils progressent de façon à ne pas créer une lassitude par rapport aux situations proposées. Les élèves ne sont pas là pour s'embêter et son rôle n'est pas de les embêter non plus : *« j'ai envie, qu'à la fin de la leçon qu'ils disent ah, m'sieur, c'est déjà fini ? »* (103, 516).

Enfin, Quentin évoque une difficulté rencontrée dans son attitude d'enseignant relative au fait d'avoir un début de parole important dans ses interactions avec les élèves. Il explique cette abondance d'information dans le fait de vouloir transmettre le maximum de savoirs aux élèves : *« j'ai envie de tout dire. J'ai envie que tout ce à quoi je pense là... voilà, j'ai envie de tout partager, c'est vraiment ça, partager »* (199, 724-727). Ce débit important se réalise à son insu *« je m'en rends pas compte quand je le dis. C'est quand on me le dit après, c'est vrai, je réfléchis et oui »* (199, 737). Pour Quentin, transmettre du savoir est considéré comme son devoir d'enseignant. Et pour y arriver, il est nécessaire de créer des liens dans les apprentissages de façon à ce que les élèves comprennent le but et le sens de l'activité. Voir les élèves évoluer, progresser constitue son objectif d'enseignant, sa mission d'une certaine façon *« je sais pas si on a rien à me reprocher mais en tout cas j'ai fait une bonne part de mon travail, c'est un peu ça le but. »* (201, 813) Il rappelle encore une fois qu'au-delà de sa volonté de faire progresser les élèves, il y a la prise en compte de cette notion primordiale de plaisir: *« c'est l'objectif principal : apprendre en prenant plaisir »* (26, 959).

4.2.8. L'après-coup de la FI et de l'épreuve

4.2.8.1. L'après FI : de « *chouettes études* » qui apportent le bagage nécessaire pour enseigner

Parmi les six sujets concernés par cette recherche, Quentin est le seul qui, au moment de l'entretien d'après coup, est toujours en formation étant donné qu'il n'a pas réussi sa troisième année. Malgré cet échec provisoire, il considère qu'il a vécu de « *chouettes études* » au cours desquelles se sont croisés « *l'apprentissage du sport* » et « *les études pures* ». Cependant, entreprendre des études d'EP ne consiste pas uniquement dans le fait de devenir professeur ; il faut également le ressentir, l'apprécier, en être convaincu et réaliser que ce qui est appris en formation doit être enseigné par la suite. Le choix du métier d'enseignant en EP, il l'associe à « *un style de vie* » qui l'amène à penser constamment comme un enseignant : « *quand je joue au foot (au club), que je vois les petits, je vais pas dire que je peux pas m'empêcher d'aller un petit peu chipoter, d'aller les voir (...) de donner mon petit mot aux petits* » (271, 1578). Cette vocation pour l'enseignement le conduit vers une profession qu'il considère comme étant difficile car « *il y a beaucoup de profs qui arrêtent après quelques années d'enseignement* » (272, 1607). Il faut donc s'accrocher. Pour y parvenir, la formation est considérée comme « *de très belles études* » (272, 1593) dans lesquelles les élèves sont amenés à « *toucher un peu à tout, même des sports qu'on connaissait pas* » (272, 1617). Les cours d'APS et de didactique des APS constituent « *les bases* » et permettent d'être « *crédible en stage* ». Pour Quentin, c'est au cours des stages que les étudiants se forment le mieux.

Revenant sur les cours de pédagogie, il considère ceux-ci comme utiles pour se préparer aux stages mais nuance cet avis en rappelant l'écart entre certains savoirs théoriques, et la pratique de terrain. Les savoirs enseignés lors de ces cours sont considérés comme peu applicables en stages : « *peut-être qu'il manque un lien ou peut-être que des fois c'est facile de dire sur papier mais que...* » (274, 1697).

Au sujet des cours de sciences, Quentin évoque le cours de physiologie qui revêt d'une importance capitale dans la formation. En effet, il paraît

indispensable « *de bien connaître les réactions du corps à un effort physique, étant donné qu'on va faire ça tout notre vie* » (275, 1728). Il considère qu'il lui revient le rôle de faire les liens entre les savoirs théoriques appris en physiologie et la pratique de terrain.

L'évolution constatée depuis son premier stage se marque au niveau de la construction de ses leçons. Les cours suivis en deuxième et troisième constituent le bagage qui aide à élaborer des leçons plus abouties. En fin de troisième, Quentin se sent apte à enseigner car « *dans l'ensemble, on a le bagage nécessaire pour donner cours* » (278, 1825). L'expérience acquise au cours des différents stages le conduit à se sentir plus à l'aise et plus sûr de lui.

4.2.8.2. L'après coup de l'épreuve : se conformer à la préparation, intéresser les élèves et donner du sens aux SaE

1) Se conformer à la préparation : la preuve de l'assujettissement à l'école de formation

L'observation de l'épreuve a permis la mise en évidence d'un élément saillant, lié à la gestion du temps, qui n'avait pas émergé lors des entretiens. En effet, tout au long de la séance, Quentin regarde régulièrement sa montre et stimule constamment les élèves afin qu'il y ait « *un certain rendement* » (258, 1076) dans la leçon. Questionné à ce sujet, il met au jour un déjà-là conceptuel, lié au cours d'EP, dans lequel il est nécessaire qu'il y ait une dépense d'énergie importante: « *après deux heures de sport, ça me ferait plaisir qu'un élève me (déclare) demande, mais m'sieur, je suis fatigué* » (258, 1083). Les élèves doivent être physiquement actifs durant cette période de cours et ne peuvent pas avoir l'impression de n'avoir rien fait. Cette notion de rendement fait également écho avec les objectifs fixés, qu'il faut atteindre, et le fait de se conformer à ce qui est prévu dans la préparation.

Quentin révèle de nombreuses fois l'importance qu'il accorde à l'objectif opérationnel dans la préparation de la leçon et l'importance attribuée par la HE à celui-ci. La rédaction de cet objectif conditionne la construction didactique de la séance car il faut « *mettre en place tous les exercices, mettre en œuvre la leçon pour arriver à cet objectif* » (257, 1024). C'est également ce que demandent les formateurs lors d'une supervision de leçon : « *la première chose que les superviseurs nous demandent c'est, est-ce que tu penses avoir atteint ton objectif opérationnel* » (257, 1036) ? Ceci démontre un assujettissement fort à l'école de formation. Cet assujettissement passe également par la nécessité d'obtenir un certain rendement, déjà évoqué précédemment. Bien que Quentin reconnaisse qu'il s'agisse d'une demande de la HE, il confie qu'il s'agit pour lui d'un objectif personnel qu'il s'est fixé : « *je me l'impose aussi un petit peu en fait* » (259, 1122). Par ce fait, il est également assujetti à son propre déjà-là conceptuel comme il le dévoile à travers sa conception du métier d'enseignant : « *je vais pas dire que mon travail serait fait à moitié, mais j'aurais l'impression qu'il y aurait une partie de mon travail qui ne serait pas fait* » (259, 1120).

Au sujet des courants behavioriste et constructiviste, abordés lors de l'entretien, et vus au cours de pédagogie, si Quentin considère qu'il est important de les connaître, il n'envisage pas de donner cours autrement. Pour cette leçon, Quentin procède d'une approche behavioriste « *parce que je leur ai expliqué comment faire et ils devaient reproduire un petit peu ce que je leur disais de faire* » (256, 992). Pour lui, comme déjà précisé précédemment, il s'agit d'atteindre l'objectif fixé et de mettre tout en œuvre pour l'atteindre. Dès lors, « *c'est peut-être le fait de vouloir atteindre cet objectif opérationnel qui m'a fait donner cours de cette manière-là* » (257, 1018) confie-t-il, « *j'ai voulu tellement l'atteindre que j'ai peut-être répété beaucoup de fois ce que je voulais voir et je leur ai pas trop laissé le choix quoi* » (257, 1031).

Revenant sur le tiraillement didactique, révélé dans l'entretien *ante*, celui-ci traduit une nouvelle fois l'assujettissement à la HE quant aux choix posés. Pour Quentin, « *le dilemme, c'était vraiment la pression, l'école, est-ce que ça va convenir à mes superviseurs ? Est-ce que ça va fonctionner sur le*

terrain ? Est-ce que j'aurai le temps » ? (266, 1376) La préparation écrite joue un rôle majeur dans la justification des choix des situations d'apprentissage et de la construction de la leçon. Elle se doit d'être complète et, la plupart du temps, la séance donnée y correspond, s'y calque de façon à pouvoir plus facilement justifier ses intentions : « donc ce qu'on fait, c'est qu'on écrit, voilà, après ça se passe comme ça se passe sur le terrain mais le mieux, c'est de l'écrire et de prévoir de le faire comme ça, au cas où, on peut justifier » (266, 1398). Ce constat apporte un éclairage quant aux hésitations relatives à la décision d'opter ou non pour le tir excentré et pour l'approche analytique-globale-analytique apprise au cours. Comme le précise Quentin, si un superviseur vient l'observer pour cette leçon et qu'il n'a pas placé cet exercice de tir, « il va me dire, oui, mais tu aurais dû mettre cet exercice-là, bein, tout ce que je pourrais avoir, c'est du regret quoi, et je serais bien dégouté d'y avoir pensé et de pas l'avoir écrit » 266, 1396).

2) Intéresser les élèves et donner du sens aux SaE : les traces d'un déjà-là décisionnel

Au sujet de ses nombreuses interventions (consignes et feedbacks) relevées dans l'entretien *ante* et au cours de l'observation de l'épreuve, il les justifie par la volonté d'intéresser les élèves à la leçon car « *quand ils se sentent concernés et bien ils s'impliquent et ils s'appliquent. Et donc du coup, c'est ce qui fait qu'une leçon tourne mieux* » (260, 1156). Ces nombreux feedbacks dispensés auprès des élèves montrent également « *qu'on n'est pas là pour faire de la figuration, on connaît notre sujet (...) on a quelque chose à apprendre aux élèves* » 265, 1333). Poursuivant son explication à ce sujet, il partage son constat d'un métier « dévalorisé » (268, 1472) : le cours d'EP « *c'est une heure de récréation de la semaine, on va s'amuser* ». Ces idées reçues ne sont pas récentes pour Quentin. Elles trouvent leur origine de l'époque où il était lui-même élève en secondaire : « *je le prenais pas de la même manière que je le prends maintenant (...) mais on entend bien," oui ça va, après vous avez gym "* (269, 1478-1480). *Ça veut dire quoi " ça va, après vous avez gym ?" »* (269, 1480). Cette brève remarque, laissant sous-entendre un cours peu sérieux ou facile, rapportée par Quentin se trouve

contrebalancée par ses rencontres avec des enseignants en EP qui l'ont amené à prendre conscience des apprentissages qui sont réalisés au cours : *« c'était pas simplement on va se défouler pendant deux heures »* (269, 1485).

Cette volonté de rompre avec ces préjugés prend forme à travers ses multiples interventions. Celles-ci révèlent un autre déjà-là conceptuel, celui d'un enseignant qui suscite l'intérêt des élèves et génère des apprentissages : *« c'est quand même gratifiant de voir qu'en fait, un élève à qui il ne fallait pas parler de mini-foot et du jour au lendemain, il vient me voir lui-même pour me dire, regardez monsieur ce que j'ai appris au mini-foot à la maison pour venir faire le cours de mini-foot à l'école »* (260, 1163).

Revenant sur les liens auxquels il tente de sensibiliser ses élèves, entre les différentes situations d'apprentissage et le match, Quentin démontre l'importance de ceux-ci en vue de justifier les exercices proposés et leur donner du sens : *« je leur explique et peut-être que, en leur expliquant, c'est ce que je pense et ça fonctionne pour certains élèves, on l'a vu au cours, il y en a, ils ont besoin de savoir pourquoi ils le font »* (261, 1201). Il émet l'hypothèse (*« j'espère qu'en leur rappelant »*) qu'à force de répéter aux élèves le sens de tâches proposées et les liens entre elles, ils vont finir par percevoir sa logique de construction de leçon (*« j'espère qu'ils arriveront à penser comme ça »*) (262, 1219). Cette hypothèse constitue une autre manifestation, notamment face aux préjugés, de son déjà-là conceptuel du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage des élèves : *« pour qu'ils sentent encore une fois que je suis pas là pour faire de la figuration quoi. Et que j'ai un rôle d'enseignant, qu'il y a un apprentissage en sport et que c'est pas simplement les deux heures de récréation de la semaine »* (265, 1332).

Dans l'après-coup, Quentin confirme l'importance de faire sentir aux élèves sa présence de façon à mieux gérer le groupe-classe au niveau disciplinaire et en vue d'atteindre les objectifs fixés pour le cours. Cette nécessité de cadrer les élèves, il la ressent du fait de son statut de stagiaire (position symbolique mal assurée) mais surtout du fait qu'il se trouve face à des élèves qui n'ont pas eu l'habitude de suivre un cours structuré, avec des exercices imposés : *« je les ai entendu dire ça tout haut, et il va venir*

m'emmerder (sic) ici alors que d'habitude on fait ce qu'on veut » (263, 1289). Cette difficulté l'amène à user d'une certaine stratégie jouant « un petit peu sur le relationnel, l'affectif en expliquant que moi aussi, j'étais à l'école, que j'étais là pour apprendre comme eux » (264, 1292). Il use ainsi d'un processus d'identification, démarche volontaire de sa part bien qu'il n'ait probablement pas eu totale conscience de celle-ci, afin d'amener les élèves à le percevoir en tant qu'individu devenu identique à eux (Laplanche & Pontalis, 2009). Cette tactique relationnelle consiste également à montrer aux élèves qu'il essaye de s'adapter à la classe en demandant, par exemple à la fin des premières leçons, si celles-ci avaient été plaisantes. « Au final, ça fonctionnait un petit peu quand même. Et là, ils se disent, oui, il est étudiant, il apprend aussi donc on va aussi essayer d'être plus cool avec lui, on va lui renvoyer la pareille » (264, 1307).

4.2.9. Tableau synthétique de l'étude de cas de Quentin:
correspondance entre les catégories d'analyse et les vignettes
didactiques cliniques

Catégories d'analyse	Titre des vignettes
Rapport au savoir et déjà-là de la FI	-« Savoir enseigner, c'est notre métier » -Des savoirs pratiques acquis à l'école de stage
Le déjà-là décisionnel	- La conception du métier d'enseignant en EP - Des intentions didactiques à faire accepter
Les SaE : des intentions didactiques mûrement réfléchies	-Donner du sens et prendre plaisir -Un tiraillement didactique
Les SpE	Le match pour appliquer les savoirs appris
Les SdR évoqués	Identification et distanciation
L'épreuve : la confrontation du sujet avec les élèves et le SrE	-Une présence constante pour assurer sa place symbolique -Progresser soi-même et voir les élèves progresser
L'après-coup de la FI et de l'épreuve	-L'après FI : de « chouettes études » qui apportent le bagage nécessaire pour enseigner -L'après coup de l'épreuve : se conformer à la préparation, intéresser les élèves et donner du sens aux SaE ➤ Se conformer à la préparation : la preuve de l'assujettissement à l'école de formation ➤ Intéresser les élèves et donner du sens aux SaE : les traces d'un déjà-là décisionnel

Tabl. 18 : synthèse de l'étude de cas de Quentin

4.3. Etude de cas : Anthony

4.3.1. Présentation de l'étudiant-stagiaire

Joueur de handball quand il était enfant, Anthony pratique ensuite le basket-ball en club et se considère comme un passionné de sport. Quand il parle de son choix d'études, il évoque l'expérience récente et unique d'encadrement d'un stage de basket lors de sa dernière année d'études secondaires, précédant son arrivée à la HE. N'étant pas décidé quant à son orientation, ce stage a joué le rôle de révélateur d'un intérêt pour l'enseignement et plus particulièrement pour la relation pédagogique qui se crée avec les enfants, le conduisant à envisager les études d'EP.

L'étude de cas réalisée avec Anthony repose sur une séance d'EP de deux périodes groupées (ce qui correspond à deux fois cinquante minutes) qu'il a donnée à des élèves de troisième année de l'enseignement secondaire. Ce bloc de deux périodes était orienté exclusivement sur la pratique du handball.

Etudiant-stagiaire	Spécialités sportives	Séance observée et objets de savoir
Anthony	Basket-ball	Handball : révision du tir en suspension et travail défensif en 6-0

Tabl. 19 : présentation de l'étude de cas d'Anthony

4.3.2. Rapport au savoir et déjà-là de la FI

4.3.2.1. Appliquer des savoirs et se rendre compte du métier

Anthony démontre un rapport au savoir de type instrumental, dans la mesure où il met en relation directe les cours suivis en FI avec les stages et la profession enseignante. Pour lui, les cours d'APS constituent la base du métier d'enseignant en EP. Il s'agit, d'une part, de bien connaître les critères

de réussite des gestes techniques à enseigner, et d'autre part, d'être capable de réaliser « *une démonstration magistrale* » permettant aux élèves de bien visualiser le mouvement à apprendre. Ces deux aspects de la formation concourent à la constitution de procédés didactiques d'ostension physique et verbale, utilisés par l'enseignant pour montrer le savoir aux élèves ou les mettre sur la piste de celui-ci.

Le fait de vivre des situations d'apprentissage aux cours pratiques permet de se rendre compte personnellement de l'effet de celles-ci et de pouvoir, par la suite, les utiliser en stage ou plus tard, dans le métier. Ce qu'Anthony retient de sa FI, c'est le fait d'avoir pu pratiquer différentes APS, « *on a touché à tout, on a fait différents sports* » (40, 1495). Par ailleurs, quand il parle de ces cours pratiques, il convoque également les cours de didactique qui s'y rapportent. En effet, ceux-ci permettent d'aborder des aspects spécifiques, liés à l'enseignement, tel que le fait de pouvoir réaliser la programmation d'un cycle de plusieurs séances par exemple.

Les savoirs appris dans les cours théoriques, comme l'anatomie, sont utiles et utilisés dans les cours d'EP en stage pour « *cibler quelques groupes musculaires, soit pour des étirements, soit pour des exercices* » (38, 1436). Ces savoirs peuvent également devenir des SaE : « *on peut faire des moments didactiques avec les élèves en leur demandant, bein, quel groupe musculaire on travaille ?* » (41, 1540) de façon à leur apporter des connaissances relatives au corps humain. De plus, il s'agit de « *savoir un peu de quoi on parle* », lors d'un exercice de renforcement par exemple. D'autres cours, comme le cours de psychologie de la relation, apportent des savoirs considérés comme des outils pour pouvoir « *s'adapter à toute situation* » et réagir adéquatement face à des problèmes relationnels voire conflictuels : « *les situations qu'on a vues en cours ou que ça soit l'examen, bein, ça m'a aidé pour certaines choses* » (39, 1461).

Enfin, les stages sont considérés comme centraux dans la formation à travers cette double fonction : celle de permettre l'orientation professionnelle et l'application des savoirs appris. En effet, d'une part, il s'agit de « *savoir si, dans la formation, ok, oui, tu peux être enseignant.*

C'est quand même... il faut nous voir sur le terrain, est-ce qu'on le vaut et plus » ? (42, 1571) Et d'autre part, les écoles de stage sont considérées par Anthony comme les lieux où l'on peut appliquer les savoirs appris dans les cours d'APS à l'école de formation.

4.3.2.2. Les MS : des personnes de référence et d'expérience

Pour ce dernier stage, Anthony évoque un MS assez pointilleux qui attend de ses stagiaires qu'ils fassent ce qu'il demande, d'après les échos qu'il a eus des autres étudiants. Celui-ci prône d'avantage une approche didactique globale avec ses élèves, de façon à éviter de « *les ennuyer ces classes-là, avec de l'analytique* » (37, 1403). Il attend dès lors de la part d'Anthony que celui-ci aborde les objets de savoir davantage par le jeu et moins par la répétition de gestes techniques isolés.

A l'inverse, pour son stage précédent, Anthony parle d'un MS qui intervenait beaucoup moins dans ses choix didactiques: « *il me laissait faire* » (44, 1656). Par contre, il reconnaît que ce dernier lui a apporté « *quelques petits trucs aussi, vu qu'il était entraîneur de volley-ball* » (44, 1660). Ces trucs, remarques et conseils transmis par les MS constituent autant de SsP qui peuvent être réinvestis par la suite. Il s'agit dès lors d'en tenir compte et de les appliquer car « *la personne qui est en face de moi a de l'expérience et sait ce qu'elle fait. Elle dit pas ça comme ça* » (49, 1839).

4.3.3. Le déjà-là décisionnel d'Anthony

4.3.3.1. Un métier qui conjugue connaissances didactiques et pédagogiques

Pour Anthony, devenir enseignant en EP nécessite d'être tout autant « *psychologue* » que spécialiste des APS. Durant la formation, c'est au cours des stages qu'il a pu combiner la mobilisation des savoirs appris, tant didactiques, liés aux critères de réussite des gestes techniques enseignés,

que pédagogiques, permettant d'agir adéquatement avec les élèves en établissant une relation positive avec ceux-ci. Pour lui, le bon enseignant est celui qui est capable de gérer sa classe, c'est-à-dire tout à la fois, tenir sa classe au niveau disciplinaire, et parvenir à créer une ambiance agréable en alternant des moments de travail plus sérieux et des épisodes teintés d'humour. De même, le fait de participer activement au cours avec les élèves constitue un des facteurs qui détermine ce climat relationnel considéré comme tellement important dans le métier d'enseignant en EP : « *j'ai joué avec eux (...) et j'ai mis deux goals sans trop forcer et voilà, ça a mis de la bonne humeur* » (47, 1757-1759).

Le rôle de cet enseignant-là est de faire découvrir les APS à ses élèves, de les amener à participer et à remporter des médailles lors de tournois interscolaires: « *il y a une satisfaction si sa classe a par exemple, eu le prix... par exemple, monsieur Thyssen (le MS), il a énormément de prix en mini-tennis, en tennis de table, en fitness... bein, c'est une satisfaction pour nous-mêmes. Donc pour moi, c'est ça un bon enseignant* » (43, 1612). Anthony nuance son propos en précisant qu'il ne s'agit pas de faire des élèves des sportifs mais de donner le goût à la pratique sportive. A ce sujet, il rejoint la conception de son MS en rapport à la gratification que l'enseignant peut retirer de son métier quand des élèves, « *des anciens plus forts, après disent : ah, monsieur, vous m'avez donné goût au sport et maintenant il est comme ça, il est peut-être champion de Belgique ou... et il dit : j'en ai eu deux, trois comme ça et c'est une satisfaction quoi* » (52, 1959). Cet épisode, issu de l'entretien de déjà-là, situe l'influence du MS, probablement à son insu, en tant que modèle d'identification professionnelle.

Anthony ambitionne de devenir un enseignant en EP qui propose des APS « *qui changent du classique* » (49, 1850): du parkour, de l'unihoc, du tchouck-ball, « *des jeux qu'on fait jamais* » (49, 1858) selon lui. Il souhaite que les élèves puissent « *toucher à tout* » (50, 1872), établissant probablement un lien avec la satisfaction qu'il retire de son propre vécu de la FI. Enfin, si le prof d'EP enseigne des APS, il a également « *comme mission* » le (53, 1997) fait de travailler la condition physique des élèves.

Derrière le terme de mission, il entend la référence qu'il fait aux documents officiels, les prescrits légaux, dans lesquels il est demandé aux enseignants d'aborder les trois champs de l'EP (les habiletés gestuelles et motrices, la condition physique et la coopération socio-motrice) qui regroupent les compétences à acquérir en EP.

4.3.3.2. Des intentions contradictoires : les prémices d'une division du sujet

En tant que jeune stagiaire, Anthony pense se démarquer de son MS, enseignant en fin de carrière, en misant sur l'option de l'humour par le biais de « *petites blagues ci et là* » (211, 1154) et en s'impliquant de façon active dans les matchs : « *il a joué avec nous, il a mis de ces buts* » (45, 1684). Malgré sa volonté d'adopter une attitude décontractée, il vise l'exigence dans l'application de ses critères de réussite car il ne souhaite pas « *qu'on fasse n'importe quoi* » (45, 1706).

Les intentions didactiques d'Anthony portent, à la base, sur le fait de proposer des formes jouées dans sa leçon, dictées par les prescriptions du MS. Cependant, en poursuivant son explication, il apparaît que le passage par un travail plus analytique constitue une obligation liée à la nécessité de faire apprendre : « *on veut pas en faire des sportifs, mais on veut leur apprendre quelque chose* » (46, 1726). En effet, bien que le travail analytique soit peut être perçu comme ennuyeux pour les élèves, il est inenvisageable pour Anthony d'enseigner autrement : « *moi, pour moi, on voit pas le tir en suspension directement en formes jouées de match quoi. Faut, faut le voir, faut le faire par exemple, du face à face, mais toujours essayer de pas rester trop statique, toujours bouger* » (46, 1731). Cette précision relative au fait que les exercices proposés ne soient pas statiques, demandant aux élèves d'être constamment en mouvement, laisse sous-entendre une tentative de faire accepter, malgré tout, la situation aux élèves.

4.3.4. Le SaE à la croisée d'un déjà-là expérientiel, d'un assujettissement à la FI et des intentions didactiques dictées par le MS

4.3.4.1. Des SaE techniques, stratégiques, réglementaires et scientifiques

Pour cette leçon, après l'échauffement, Anthony commence par une révision du tir en suspension vu au cours précédent. Ensuite, il aborde le travail défensif en 6-0 dans lequel il introduit la notion de contact et de prise en charge de l'attaquant par le défenseur. Enfin, il propose de placer les élèves en situation de match.

L'objectif de cette leçon est atteint si Anthony constate que les élèves parviennent à jouer le match de fin de séance en plaçant cette défense en 6-0 sur la ligne des six mètres. Pour ce faire, les élèves doivent respecter les actions de flotter (déplacement latéral en « glissant » le long de la ligne des six mètres) et monter (aller vers l'attaquant en levant les bras), rendant ainsi l'action du tir offensif difficile. Anthony considère qu'en enseignant cette tactique défensive aux élèves, ça leur permettra d'utiliser ce savoir stratégique lors d'autres leçons. Ceux-ci auront acquis un bagage constitué de savoirs utiles et transférables dans d'autres situations de match, lors de prochains cours, voire plus tard, avec le MS ou éventuellement avec un autre stagiaire.

Les SaE dans la leçon sont, pour une large part, de l'ordre de savoirs techniques. Anthony parle de la précision des mouvements à effectuer pour réaliser les gestes enseignés « *on refait le tir en suspension avec les trois pas et fouetté du poignet* » (138, 2424), « *j'explique les critères de réussite, de jamais croiser les pieds, toujours glisser en pas chassés, monter avec un pied vers l'avant* » (142, 2548). Après avoir proposé une révision du tir en suspension, par deux, face à face, au cours de l'échauffement spécifique, il place les élèves en situation de tir face au goal, par-dessus un fil, afin de les inciter à prendre de la hauteur. Deux variantes à cette situation de base sont présentées (ajout d'un joueur passeur puis d'un défenseur passif) de façon à

confronter les élèves à une des conditions plus proches de celles vécues en match.

Anthony poursuit sa leçon avec l'enseignement de l'action de défense active dans laquelle le défenseur va bloquer le joueur attaquant. Enfin, il aborde la partie la plus stratégique de sa séance pour laquelle il prend le temps de bien expliquer le déroulement de celle-ci aux élèves: *« je fais vraiment une approche didactique complète et précise du travail défensif en 0-6 : j'utilise un kinogramme ou je montre la position des défenseurs. Comme ça, ils pourront déjà visualiser. Je leur explique bien qu'au handball, c'est un système de flotter-monter, donc si un attaquant arrive, je monte pour le bloquer. J'explique que ça s'appelle une prise en charge »* (141, 2530).

Les SaE d'ordre technique sont constitués de gestes précis pour lesquels des critères de réussite sont énoncés et doivent être appliqués. Au-delà de la reproduction idéale du geste, Anthony se réfère régulièrement au règlement qui lui permet de justifier cette exigence, notamment lors du tir qui implique le fait de faire trois pas maximum : *« pour éviter de faire déjà un marcher, qui sera important dans la situation de match. A chaque fois, rappeler les règles et tout ça, qu'il y a que trois pas, qu'il y a que trois contacts en handball »* (141, 2523). Il en est de même pour l'action de prise en charge de l'attaquant (défense active en venant au contact), Anthony établit le lien entre la position correcte des mains du défenseur sur l'attaquant et le point de règlement qui sanctionne le joueur qui s'y prend mal : *« voilà, s'il met la main sur la cuisse, ok, stop. Qu'est-ce qui est pas bon ? C'est considéré comme faute. Pourquoi ? Parce que tu as une main sur la cuisse, c'est pas bon, j'ai demandé une main sur l'épaule, la hanche ou le thorax »* (142, 2579). L'objectif de ce rappel constant des règles est d'aboutir à la situation finale du match de handball dans laquelle Anthony arbitrera celui-ci *« en respectant les règles habituelles »* (142, 2562) et en proposant un arbitrage éducatif : *« pas hésiter d'arrêter et d'expliquer pourquoi j'arrête, pourquoi il y a faute, toujours le demander. J'ai sifflé pourquoi ? Bein, monsieur, il a fait quatre pas. Et c'est quoi quatre pas ? C'est marcher (la faute de marcher consiste à faire un ou plusieurs pas en plus du nombre autorisé) »* (144, 2644).

Enfin, pour les étirements de fin de leçon, Anthony fait le lien entre les parties du corps sollicitées durant la séance, notamment l'épaule, et les exercices qu'il propose. Il avoue cependant qu'il ne « *rentre pas dans le trop complexe* » (147, 2674), signifiant par là qu'il n'énonce pas d'autres détails anatomiques, comme le nom des muscles ciblés ou de justification physiologique liés au temps d'étirement par exemple.

4.3.4.2. Un déjà-là décisionnel à contre-sens des intentions didactiques du MS

Revenant au cours de l'entretien *ante* séance sur les intentions didactiques du MS, Anthony rappelle que celui-ci détermine les objectifs des différentes leçons et du cycle dont la finalité est de parvenir à jouer correctement un match de Handball. Il évoque à nouveau l'approche globale de l'enseignement des sports collectifs préconisée par le MS qu'il oppose à une approche analytique abordée à l'école de formation : « *on nous demande ici de voir l'analytique mais lui, il aime beaucoup le global et il travaille en N+1, N+2 en fait. Chaque fois, trouver une suite, bein, si ça va bien, je passe à mon N+1, mon N+1 va très bien, je passe à mon N+2. Donc j'ai essayé de baser ma leçon sur ça* » (135, 2313).

Pour l'aider à construire sa séance, Anthony mentionne le conseil prodigué par son MS consistant à proposer des matchs à thèmes dans lesquels des gestes techniques sont introduits. Il s'agit alors d'inciter les élèves à produire des mouvements corrects en les valorisant dans la situation de jeu par le fait, par exemple, de doubler la valeur des points marqués lors d'un tir en suspension. Malgré cette proposition de traitement didactique de l'activité suggérée par le MS, Anthony ne semble pas percevoir son intérêt ou sa pertinence. Il dit essayer de s'en inspirer mais son déjà-là conceptuel, évoqué précédemment lors de l'entretien de déjà-là, conforté par la FI, voire forgé en partie par celle-ci, semble jouer le rôle de filtre, le conduisant à fonctionner selon une approche davantage analytique. Enfin, ayant pratiqué le handball plus jeune, Anthony évoque également le souvenir d'avoir appris cette tactique de défense, constituant un déjà-là expérientiel fort: «

étant petit, on a travaillé aussi la défense en 6-0 et par exemple, juste le travail de flotter-monter, c'était important, et on en a mangé des flotter-bloquer, redescendre, monter, bloquer » (147, 2753). Nous émettons donc l'hypothèse d'un déjà-là décisionnel prégnant, qui contribue à faire fonctionner Anthony à contre-sens des intentions didactiques de son MS.

4.3.4.3. Une position symbolique difficile à tenir

Quand il explique le déroulement de sa séance, Anthony parle de l'importance du contact qu'il établit et entretient avec ses élèves de par ses interventions verbales : *« je tourne, je corrige, je garde le contact, toujours (...) bien se montrer, la présence (...) »* (138, 2437) ». Après avoir été mis en garde par son MS au sujet de certains élèves plus dissipés, il revient sur un des deux élèves, Richard, qu'il caractérise en ces termes : *« si par exemple je prends Richard, qui a deux têtes en plus que moi, qu'il lève ses bras, si j'ai pas de hauteur, j'y arriverai pas »* (140, 2508), *« parce que le Richard qui, les troisièmes sont là, lui il est là (Anthony montre la différence de taille entre les élèves), il a qu'à tirer au-dessus sans sauter, il a une puissance de dingue »* (144, 2624). A travers ces extraits issus de l'entretien, Anthony décrit un élève qui semble l'impressionner et face à qui il réagit par des interpellations sur le ton de l'humour : *« il y a un noir, il s'appelle Richard, il a dix-sept ans, à mon avis il a déjà doublé deux fois... aller faire une blague en disant, et bien, Richard, quelle puissance quand même ! »* (138, 2438)

4.3.5. Les SpE : « je leur explique, je montre et ensuite je corrige »

Pour enseigner, Anthony utilise de nombreux processus d'ostension directe de façon à faire comprendre les situations d'apprentissage aux élèves. Il s'agit ensuite de s'assurer de la bonne compréhension de la tâche à réaliser : *« donc je montre l'exercice, je demande à un élève de montrer. On fait un feedback en demandant si c'est correct ou pas. Si c'est correct, on passe à*

l'exercice » (139, 2447). Une fois les élèves en action, Anthony régule son enseignement en effectuant des feedbacks auprès de ceux-ci afin « *qu'ils prennent déjà l'habitude d'avoir le bon geste* » (137, 2405).

La réalisation de ce bon geste constitue l'atteinte de l'objectif de la leçon. Pour y parvenir, Anthony se doit de démontrer le mouvement et d'énoncer les critères de réussite, que ce soit pour le tir en suspension : « *c'est moi qui montre. Je répète que c'est les mêmes critères, qu'il faut toujours de la hauteur dans le tir en suspension* » (140, 2478), ou pour la défense : « *au préalable, j'aurai expliqué comment on bloque un attaquant, j'aurai démontré avec les élèves, ensuite, j'aurai demandé à un élève de démontrer, voir si c'est correct, s'il ne va pas, par exemple les critères de réussite, c'est un bras tireur, un bras sur les épaules, la hanche ou le thorax* » (142, 2576).

Pour parvenir à la reproduction optimale du geste adéquat, Anthony utilise des moyens pédagogiques pour inciter les élèves à réaliser ce qu'il attend d'eux : « *ça va les obliger... ouais, on va gagner comment ? Bein, punaise, si on fait déjà le contact correct, on a déjà deux points. Si sur la défense on fait trois bonnes défenses, on a déjà six points* » (144, 2632). Bien qu'il ne le mentionne pas, cette valorisation au moyen de points se réfère à l'un des conseils prodigués initialement par le MS pour guider Anthony. Il insiste également sur la mise en application dans le match de la technique vue préalablement : « *là, si je vois un mauvais placement ou quoi que ce soit, hop, je siffle, hop, bougez plus. Et j'explique. Toujours faire, toujours expliquer, toujours corriger. Et à un moment, ça finira bien par rentrer et ils comprendront* » (144, 2649).

4.3.6. Savoirs de référence et SdP évoqués

Anthony fait référence au passé sportif de haut niveau en handball de son papa, à qui il a demandé des exercices adaptés au niveau des élèves ainsi que des « *ptits trucs* » (118, 1694) pour le tir en suspension et en appui. Il parle également d'un exercice vécu au cours de didactique des sports collectifs qui a bien fonctionné pour inciter les étudiants à prendre de la

hauteur. Il s'agissait d'un tir en suspension à effectuer au-dessus d'un fil tendu entre deux piquets qu'il reproduit de la même façon dans sa séance.

Du fait que la leçon se déroule dans la cour de récréation, le bruit l'amène à constater plus d'efficacité, lors de ses explications, quand il regroupe les élèves proche de lui : « *donc c'est mieux de les ramener, comme ça, je suis sûr d'avoir le contact avec tout le monde, ils ne discutent pas avec les autres qui passent* » (143, 2604). Cette manière de faire, acquise dans le contexte du stage, semble s'intégrer totalement dans sa pratique au point d'en devenir une « *petite routine que je prends avec les secondaires de toujours ramener au centre pour discuter avec eux et dire ce qui a été, ce qui n'a pas été, passer à l'exercice suivant* » (143, 2590).

4.3.7. L'épreuve : la confrontation du sujet étudiant-stagiaire avec ses élèves et le SrE

4.3.7.1. L'importance du contact avec les élèves en vue de « *mettre une classe dans sa poche* »

Lors de l'entretien *post* séance, Anthony aborde à nouveau l'importance qu'il accorde au contact établi avec ses élèves. Malgré le froid et la pluie qui est tombée durant la séance, il maintient les exercices d'étirement prévus initialement. Outre l'aspect utilitaire lié au relâchement musculaire, cette partie de leçon consacrée aux étirements, Anthony la considère comme « *un moment de convivialité* » (213, 1240) avec les élèves au cours duquel « *on peut se rapprocher d'eux* » (213, 1241). Poursuivant son argumentaire, il en vient à évoquer cette raison profonde qui le conduit à rechercher le contact permanent avec ses élèves: « *ça peut permettre certaines choses, ça peut, peut-être, mettre une classe dans sa poche* » (213, 1243), signifiant par là le fait de gagner la confiance et le respect de ceux-ci. La mise en évidence de cette recherche de contact, ainsi que l'utilisation de l'humour avec certains élèves *a priori* plus difficiles, révèlent un désir d'être accepté par les élèves et de ne pas être considéré comme étant trop rigoureux et strict : « *monsieur, il est avec nous, il discute, ça se passe super bien avec monsieur. Je pense*

que tous ces petits moments sont à prendre avec eux qui, même si on a beaucoup de rigueur, ils peuvent se dire, il est peut être rigoureux pendant la leçon et après il est cool avec nous donc... » (213, 1244).

Ce rapport singulier aux élèves est très présent. L'exemple de l'élève dénommé Richard, présent dans l'entretien *ante*, fait à nouveau son apparition dans le discours d'Anthony. Cette évocation récurrente nous amène à considérer le rapport aux élèves difficiles comme une tension qu'Anthony parvient à gérer au moyen du contact qu'il essaye d'établir par le biais de l'humour et de la proximité physique et verbale avec les élèves. Le fait de « lâcher des petites blagues » (146, 1715) à l'attention de cet élève est réellement observé au cours de l'épreuve : « *je sais bien que ça allait se passer ainsi ou parce que ça s'est passé la semaine passée comme ça* » (211, 1169) confie Anthony lorsque la correspondance entre l'attitude prévue et l'attitude réelle est mise en évidence.

Au cours de l'entretien *post* séance, il justifie cette approche relationnelle en parlant d'une sorte de stratégie mise en place pour faire accepter son statut d'étudiant-stagiaire, devant tout à la fois gérer la discipline et essayer de garder un bon contact avec les élèves : « *c'est parce que Richard, il fait beaucoup le débile, Alessio, même chose, les autres sont plus discrets. Par exemple, Ricardo et Samy, on les voit pas trop, ils se montrent pas. C'est généralement les gens qui parlent beaucoup, qui se montrent, ils font un peu les kings, on retient vite les prénoms et on lâche des blagues sur eux quoi* » (211, 1173).

4.3.7.2. Gérer la discipline et faire preuve d'autorité sans « se les mettre à dos » : la source d'une division

L'observation en cours d'épreuve a mis en évidence un incident disciplinaire mineur, relevé pendant l'explication d'un exercice. En effet, certains élèves jouaient avec leur ballon au pied au lieu de focaliser leur attention sur l'explication, balle sous le bras. Ce constat est relayé par le MS qui nous confie avoir déjà conseillé à Anthony d'éviter que les élèves ne

jouent avec les ballons durant ce moment important de préparation à la tâche qui va suivre. Au cours de l'entretien *post*, Anthony reconnaît avoir constaté cet incident sans avoir réagi : « *c'est vrai qu'il y en a encore qui jouent au pied, donc oui, peut-être... je... un manque de rigueur. Et je devrais attendre avant de continuer que tout le monde ait bien le ballon en dessous du bras. Ou alors, je redépose tous les ballons dans le rack mais alors ce serait une perte de temps* » (207, 1031).

Poursuivant l'entretien à ce sujet, Anthony se trouve divisé entre la nécessité de gérer son groupe en veillant au respect strict des consignes données : « *je devrais peut-être pas laisser passer ça et peut-être directement, c'est le ballon sous le bras et pas autre chose* », « *j'aurais dû insister sur le ballon en dessous du bras et pas de balle au pied* » (207, 1039), et le fait d'être trop autoritaire avec les élèves au risque « *de les perdre et oh, m'sieur, il est trop chiant (sic), trop de rigueur. Mais je dois avoir de la rigueur sur certaines choses ; on peut pas laisser passer* » (208, 1066).

Anthony évoque son stage précédent, en primaire, dans lequel il n'avait pas été confronté à ce conflit intérieur lié à la gestion de groupe et à l'autorité « *je pense qu'il faut pas faire comme en primaire où la règle est, on tire pas au pied, (sinon) je te mets 2 minutes (dehors). Alors, j'ai plus personne après trois minutes parce qu'il y a Richard qui joue au pied, il y a l'autre qui joue au pied et au final, je me retrouve avec quatre élèves* » (208, 1057).

Ce nouveau rapport aux élèves le conduit à tenter d'éviter le conflit pour ne pas risquer de déstabiliser l'équilibre précaire d'une autorité encore peu affirmée « *c'est pas par peur mais éviter par exemple, de me les mettre à dos et qu'après, au final, ils le font exprès pour m'énervier, pour me pousser à bout. Donc, peut-être éviter ces choses-là. Parce que quand une classe de secondaire essaye de mettre à bout un prof, ils savent le faire, ils savent comment faire et on aura beau leur dire pas de balle au pied, ils joueront quand même au pied pour nous faire chier (sic)* » (208, 1074).

La suite de l'entretien *post* révèle avec beaucoup de clarté cette division vécue par Anthony entre la conscience qu'il a de son manque de rigueur et

la mise au jour progressive d'une certaine appréhension des élèves : « *j'arrive peut-être pas à me libérer, que j'ai pas assez de rigueur ou... allez, il faudrait peut-être à mon avis que j'en aie un peu plus quand même* » (209, 1084). Cette crainte des élèves, inhérente à ce second stage, Anthony la découvre et se trouve démuni, ne pouvant s'appuyer sur son expérience antérieure pour agir : « *je me dévoile pas comme je suis en primaire où là, ils sont tous petits, de toute façon, je suis déjà le plus grand, donc ça va déjà les impressionner. Ici, ils sont plus grands que moi, certains sont plus basés (plus musclés) ou quoi que ce soit. Et peut-être que je suis là, à essayer de me montrer en tant que patron et qu'au final, si je me libère et que je joue le rôle comme en primaire, ça fonctionnera tout aussi bien* » (209, 1087).

La division apparaît dans le discours d'Anthony de façon de plus en plus prégnante : il se trouve en tension entre le fait de retrouver de l'autorité déjà affirmée dans un autre contexte et le risque de mettre en péril son statut, fragile, d'enseignant-stagiaire s'il « *se libère* » de cette peur des élèves, en agissant avec rigueur et autorité : « *ça se passe pas comme dans le primaire où je demande stop, (et c'est) directement le silence. Il faut attendre au moins quatre à cinq minutes. Alors, je me suis posé la question, est-ce que je me libère assez ou quoi que ce soit ? Est-ce que je me mets pas dans ma bulle en disant, tu dois être le patron, et ci, et là ? Alors que je pense que si j'arrive à me sortir de cette bulle, à me libérer, bein, je pense que ça se passerait beaucoup mieux* » (209, 1092). Cette bulle dont il parle consiste à adopter une attitude plus passive, probablement plus laxiste que celle de l'enseignant qu'il souhaiterait être et qu'il a déjà été, visant à « *les avoir, enfin pas dans ma poche mais pas me les mettre à dos quoi* » (210, 1113).

Enfin, il évoque les conséquences concrètes de cette division sur la perception qu'a le MS de son attitude en tant qu'enseignant. En effet, ce dernier lui reproche un manque de dynamisme, voire de la nonchalance, ce qui l'interpelle fortement, le conduisant à se remettre en question et s'interroger sur les raisons de cette attitude dans laquelle il ne se reconnaît pas : « *la remarque, enfin, ... ça m'a pas blessé, c'est pas ça que je veux dire, mais m'a interpellé en me disant, c'est pas normal, quelqu'un me dit que je suis pas dynamique, je suis nonchalant, c'est bizarre quoi. Enfin, j'ai*

jamais été comme ça. Donc je me suis dit, c'est qu'il y a quelque chose, c'est que je suis pas moi-même, que je veux peut-être, je suis en troisième, ça s'est super bien passé mon stage primaire, bein, je veux peut-être le prendre de haut, enfin, je sais pas » (210, 1140).

4.3.8. L'après-coup de la FI et de l'épreuve

4.3.8.1. L'après FI : des savoirs acquis, utiles pour exercer le « *métier que j'aime* »

Fraichement diplômé et récemment engagé dans une école secondaire à option sportive, Anthony attribue à sa FI le fait d'avoir vécu des études lui permettant de déboucher sur le « *métier que j'aime* » (307, 2929) et reconnaît l'apport considérable des stages pour sa carrière. Il confirme son rapport au savoir de type instrumental : les savoirs acquis en FI permettent de réagir adéquatement dans le milieu professionnel et d'enseigner de façon efficace grâce aux diverses situations d'apprentissage et progressions apprises. Il souligne encore l'importance des stages afin de vivre la relation personnelle avec les élèves. Au niveau des cours théoriques, dans la catégorie des cours repris sous l'intitulé formation psychopédagogique, un cours comme technique de gestion de groupe, permet d'apporter des balises, des outils sur lesquels se baser face à des situations particulières vécues dans le milieu professionnel. Un autre apport important de ce cours psychopédagogique relevé par Anthony concerne le fait de pouvoir individualiser son enseignement. « *Avant, je pensais que c'était ainsi pour tout le monde, bein, maintenant, je sais bien que tout le monde n'est pas pareil, qu'il y a des différences physiques et qu'un professeur d'EP est capable d'individualiser son enseignement* » (303, 2769). Le second groupe de cours ciblés par Anthony concerne les cours de sciences fondamentales (anatomie et physiologie). Ceux-ci lui permettent d'organiser certains de ses cours selon les filières énergétiques sollicitées ou encore en fonction des groupes musculaires ciblés. Enfin, les cours de didactique des APS apportent une logique d'enseignement, des propositions de progressions dans les apprentissages liées à ces disciplines.

Revenant sur les stages, Anthony évoque les supervisions qui, si elles sont sources de pression et de stress, sont considérées comme un moment bénéfique pour l'étudiant-stagiaire, lui permettant d'améliorer sa pratique professionnelle : « *s'il y a un problème de rentabilité, la personne doit s'en rendre compte (...) il faut changer cette manière de..., enfin, cette organisation* » (304, 2815). La pression et le stress mentionnés sont liés aux possibles divergences de point de vue sur les méthodes utilisées dans la leçon : « *on a cette pression de peut-être, le superviseur voit d'une certaine manière et nous, on le voit d'autre chose. Nous on le ferait comme ça dans la leçon, lui, peut-être qu'il le ferait d'une autre manière* » (305, 2827). Anthony révèle n'avoir vécu qu'une seule supervision qu'il considère comme négative : « *c'est que j'ai fait des erreurs et que c'est pas comme ça que... enfin, c'est pas comme ça qu'on agit, donc, il faut peut-être y remédier, mettre un autre moyen en place pour que ça fonctionne quoi* » (304, 2813). Si cette supervision le conduit à modifier sa pratique, Anthony considère qu'il ne doit pas pour autant agir en fonction du superviseur qui vient le voir. L'important est de pouvoir argumenter et justifier ses choix : « *je me dis que je dois pas faire comme lui il veut parce que, chacun a sa manière mais après, par la suite, après la leçon, on peut parler et discuter et voir, bein, pourquoi j'ai fait ça ? (...) et si on a une bonne justification, bein pourquoi pas changer l'avis du superviseur si la justification est correcte ?* » (305, 2835). Enfin, dans certains cas, les avis des MS divergent des savoirs enseignés à la HE. Il s'agit alors d'intégrer les différents conseils et de se faire sa propre opinion de façon à fonctionner selon ses conceptions car « *de toute façon par après, j'aurai plus monsieur Thyssen (le MS), j'aurai plus monsieur Renard (un formateur-superviseur). Donc moi, j'agis comme je le sens* » (307, 2908).

Ce qu'Anthony retient de ses stages, c'est l'expérience acquise grâce aux erreurs commises et aux façons d'y remédier. D'autres savoirs acquis par l'expérience des stages consistent, d'une part, en des SdP qu'il nomme des « *petits moyens didactiques* » (298, 2587), principalement utiles pour gérer l'organisation de la séance et éviter les pertes de temps. D'autre part, il est également question de SsP transmis par ses MS. Il s'agit tout à la fois de conseils, comme le fait d'énoncer régulièrement aux élèves les points de

règlement du handball de façon à ce que ceux-ci les intègrent, que de « *moyens didactiques* » (298, 2580). Ce qu'Anthony qualifie de moyens didactiques, ce sont les astuces personnelles que les MS transmettent, comme le fait de claquer deux fois dans les mains pour rassembler les élèves, de façon à « *m'économiser parce qu'on a quand même une longue carrière* » (304, 2801). Au final, les SsP, communiqués par les MS, les façons d'agir, plus personnelles, avec les élèves, combinées aux feedbacks des superviseurs contribuent à devenir « *un bon prof d'EP* » (6, 220).

4.3.8.2. L'après-coup de l'épreuve : faire appliquer les gestes techniques et garder le contact

1) Faire appliquer les gestes techniques comme méthode d'enseignement

Pour enseigner, Anthony procède en deux étapes : une première approche analytique des gestes à l'étude et ensuite, une approche globale. Il est nécessaire de respecter ces deux étapes pour enseigner de façon efficace, de façon à ce que les élèves apprennent de prime abord la technique du mouvement : « *où est-ce que je mets mon bras ? Est-ce que je le mets en dessous de la taille ? À sa cuisse ?* » (289, 2243) Cette approche de l'enseignement des sports collectifs démontre une succession d'étapes dans lesquelles le travail analytique précède le travail global. Malgré la demande du MS de privilégier une approche par le jeu, en décalage avec ce qui est enseigné à la HE selon Anthony, il considère être resté « *dans ma vision des choses avec l'analytique et le global et je pense que le MS n'était pas déçu (...), ça reste logique pour moi quoi* » (289, 2263).

Continuant l'entretien à sujet, Anthony avoue ne pas avoir trouvé de situations d'apprentissage correspondant aux attentes du MS. Il se défend en invoquant le fait de toujours essayer de proposer, malgré tout, des situations ludiques et motivantes : « *j'ai pas su, je vais dire, trouver à part le match, d'exercice global pour le travail de la défense en 6-0. Maintenant, j'ai essayé de mettre un joueur à chaque fois en face et, enfin, c'est pas*

tellement global mais bon, ça met une petite forme de compétition » (288, 2231). Poursuivant son argumentaire, Anthony appuie son choix de méthode d'enseignement sur le fait que le SaE, la défense en 6-0, n'est pas facile à comprendre pour les élèves. Dès lors, il déclare rester « dans des exercices classiques, qui sont pas difficiles à comprendre et qui sont simples d'exécution » (293, 2392). Ne pas passer par cette approche analytique signifie pour lui « ne pas leur avoir enseigné quelque chose et après, dans la situation globale, peut-être voir du n'importe quoi et arrêter constamment, toutes les trente secondes, ah non, stop, c'est pas bien, c'est pas ce que je veux » (289, 2250). Le passage par un travail plus technique paraît alors incontournable de façon à ce que les élèves intègrent les gestes et positions correctes. Pour ce faire, ils répètent de nombreuses fois cette position défensive ainsi que les mouvements pour bloquer l'attaquant. Ils appliquent ensuite cette défense en 6-0 dans le match de fin de leçon : « c'est six sur la ligne, c'est obligé d'être comme ça donc sur ce fait, il y a un peu une approche behavioriste en disant, bein voilà, le travail de la défense, c'est comme ça. Maintenant, c'est comme ça dans le handball depuis quarante ans. Donc je peux pas changer quelque chose » (291, 2313). Evoquant d'autres approches pédagogiques mobilisables dans l'enseignement de l'EP, Anthony se risque dans l'argumentation de son choix et démontre un réel manque de connaissances à ce sujet : « bein, je sais pas, je vais dire que c'est un comportement behavioriste plus doux entre guillemets. C'est... ils apprennent par leurs erreurs, c'est, ... ils sont pas bien placés, on va arrêter et on va discuter (...) c'est pas là que tu dois être placé, c'est là, c'est calmement, c'est, voilà, je t'explique ton erreur » (291, 2338).

Au final, Anthony considère les SrE, la défense en 6-0, comme des savoirs réellement appris par les élèves, étant donné que ceux-ci l'ont appliquée, selon lui, dans le match de fin de séance : « il y avait le capitaine de l'équipe qui criait, les gars, 6-0, et hop, ils étaient placés » (290, 2393). Cette observation le conduit à considérer son objectif comme étant atteint, ce qui lui procure de la satisfaction. Cependant, l'analyse vidéo de la séance nous conduit à nuancer l'acquisition réelle de savoirs nouveaux chez les élèves. En effet, le visionnage du match de fin de leçon révèle la présence

verbale permanente d'Anthony, jouant tout à la fois le rôle de l'arbitre, du coach et de l'enseignant, dictant ou rappelant constamment les actions à réaliser par les élèves et commentant anticipativement leurs erreurs.

Au sujet d'autres SaE, Anthony rappelle l'importance accordée aux noms des muscles étirés et précise qu'il s'agit de transmettre aux élèves un savoir qu'ils peuvent utiliser dans la vie de tous les jours en identifiant le muscle lésé en cas de blessure par exemple. Dépassant cette intention utilitariste, le fait d'enseigner aux élèves un SaE d'ordre scientifique le conduit à se positionner à l'encontre des « *stéréotypes du prof de gym qui n'a rien dans sa tête et qui n'y connaît rien et qui a tout dans les muscles* » (303, 2785).

2) Garder le contact pour gérer la classe

Pour Anthony, l'enseignant est véritablement « *le pilier de la classe* » (295, 2477) et afin d'assurer ce rôle, il se doit d'encadrer ses élèves et d'entretenir constamment avec eux un contact verbal, démontrant par là un certain « *charisme* » (295, 2469), une « *prestance* » (295, 2492). Ce lien est établi avec les élèves et conservé tout au long de la leçon de façon à assurer sa fonction d'enseignant qui gère son groupe : « *monsieur, de toute façon, il est tout le temps-là, il va tout le temps voir, tout le temps parler, il a les yeux partout. Moi je trouve que c'est quand même quelque chose d'important si un professeur est toujours éteint, bein à un moment, les élèves vont se laisser aller et tout ça et ça va ressembler à plus rien* » (295, 2461). Revenant dans l'après-coup sur la question de la relation instaurée avec l'élève Richard, Anthony décrit encore une fois un élève à la forte personnalité : « *dans la classe, c'est lui le king, c'est lui le patron* ». Il est donc préférable de garantir une bonne relation avec cet élève au risque, dans le cas contraire, de mettre en péril sa leçon ou, que celui-ci entraîne avec lui l'ensemble de la classe : « *c'est vrai que j'avais plus d'affinité avec Richard parce qu'il avait ce fort caractère donc je me suis fort concentré sur lui pour justement, qu'il ne déconne pas dans la leçon et tout ça* » (296, 2519), « *si je ne mettais pas de la confiance avec lui, que je discutais pas tout le temps, bein, il pouvait partir à tout moment et foirer toute la leçon* » (296, 2524).

Au cours des entretiens précédents, Anthony a énoncé les difficultés qu'il a connues au cours de ce stage en secondaire quant à sa place et sa gestion de groupe, tiraillé entre le fait d'imposer une certaine rigueur et le fait de ne pas perdre le contrôle de la classe par un excès d'autorité et de discipline. Six mois après cette séance, alors qu'Anthony enseigne dans une école secondaire, il revient sur ces événements en y apportant une coloration particulière, celle d'une expérience vécue et transformée en savoir d'expérience. En effet, les éléments saillants de son discours amènent à considérer que cette stratégie qu'il emploie visant à utiliser l'humour tant pour adoucir sa relation d'autorité que pour entretenir un bon contact avec les élèves plus dissipés, est en passe de devenir un savoir incorporé, un savoir-faire singulier issu de sa pratique, contribuant à la construction de son « style » au sens de Clot & Faïta (2000). *« Souvent, avec les personnes de fort caractère ou qui sont les petits caïds de la classe, bein, j'essaye toujours de, comment dire, de rigoler (...) j'ai le contact avec tout le monde mais plus avec ces personnes à caractère fort. Au lieu de les énerver et de crier sur eux parce qu'ils ont fait une connerie, je vais plus parler calmement avec lui, plus rigoler (...) il faut tout le temps discuter avec ces gens-là, les mettre un peu dans la poche quoi. Rigoler avec eux, lâcher des petites blagues, sentir qu'on a de l'importance pour lui, on lui fait confiance et qu'on lui donne tout notre respect et qu'en retour, on veut son respect quoi »* (296, 2505).

Enfin, la satisfaction professionnelle passe par cette relation positive établie avec les élèves et le plaisir éprouvé par ceux-ci suite au vécu d'une leçon d'EP: *« quand ils se plaisent, c'est, on a du retour, on a le sourire, on rigole avec eux, c'est, enfin, c'est magnifique, c'est tout ça quoi. Si ça se passe comme ça, c'est se donner à fond au cours de gym, et puis être content de la leçon, des exercices qu'on a faits et tout cet ensemble, c'est ça le métier »* (302, 2739).

4.3.9. Tableau synthétique de l'étude de cas d'Anthony:
correspondance entre les catégories d'analyse et les vignettes
didactiques cliniques

Catégories d'analyse	Titre des vignettes
Rapport au savoir et déjà-là de la FI	- Appliquer des savoirs et se rendre compte du métier -Les MS : des personnes de référence et d'expérience
Le déjà-là décisionnel	-Un métier qui conjugue connaissances didactiques et pédagogiques -Des intentions contradictoires : les prémices d'une division du sujet
Les SaE à la croisée d'un déjà-là expérientiel, d'un assujettissement à la FI et des intentions didactiques dictées par le MS	-Des SaE techniques, stratégiques, réglementaires et scientifiques -Un déjà-là décisionnel à contre-sens des intentions didactiques du MS -Une position symbolique difficile à tenir
Les SpE	« Je leur explique, je montre et ensuite je corrige »
Les SdR et SdP évoqués	/
L'épreuve : la confrontation du sujet avec les élèves et le SrE	-L'importance du contact avec les élèves en vue de « mettre une classe dans sa poche » -Gérer la discipline et faire preuve d'autorité sans « se les mettre à dos » : la source d'une division
L'après-coup de la FI et de l'épreuve	-L'après FI : des savoirs acquis, utiles pour exercer le « métier que j'aime » -L'après-coup de l'épreuve : faire appliquer les gestes techniques et garder le contact ➤ Faire appliquer les gestes techniques comme méthode d'enseignement ➤ Garder le contact pour gérer la classe

Tabl. 20 : synthèse de l'étude de cas d'Anthony

4.4. Etude de cas : Marc

4.4.1. Présentation de l'étudiant-stagiaire

Ce qui a décidé Marc à entreprendre les études d'EP, c'est l'influence de son enseignant en EP en secondaire : « *on l'appelait coach. Et c'est comme cela qu'on l'appelle, tout le monde, dès qu'on l'a en quatrième, c'est coach, on l'appelle coach* » (68, 2522). Marc le décrit comme « *un prof marquant* » (69, 2531) avec qui il dit avoir « *noué de bons liens* ». Ces liens dont il parle se sont construits à travers les cours et aussi par le biais de ses participations aux différents tournois interscolaires : « *ça me faisait plaisir de faire ça avec lui* » (69, 2530).

Marc ambitionne de poursuivre ses études par un master en EP de façon à pouvoir donner cours aux élèves des trois dernières années de l'enseignement secondaire. Ce qui semble le motiver, c'est le fait de pouvoir, selon lui, enseigner aux élèves des savoirs « *plus sophistiqués, plus élaborés* » que ceux abordés dans le premier cycle. Au-delà de l'intérêt pour ces SaE, Marc aspire à vivre des moments plus privilégiés avec ses futurs élèves, espérant pouvoir « *nouer un petit lien tout en ayant la forme de respect mutuel* » (69, 2543), certainement influencé par son déjà-là expérientiel. Précisant ses intentions très singulières, il fait référence aux contacts moins formels vécus avec les formateurs au cours de sa formation, lors d'activités extra-muros comme le stage de ski par exemple : « *c'est un truc que, ça, je donnerais pour avoir* » (69, 2546), signifiant par-là, le fait de briguer cette forme de relation plus personnelle avec des élèves plus âgés, plus matures.

L'étude de cas réalisée avec Marc repose sur une séance d'EP de deux périodes groupées (équivalant à deux fois cinquante minutes) qu'il a donnée à des élèves de première année du secondaire. Ce bloc de deux périodes était scindé en deux et, suivant les consignes du MS, abordait deux APS différentes : une leçon de basket-ball pour la première période et une leçon d'athlétisme pour la seconde.

Etudiant-stagiaire	Spécialités sportives	Séance observée et objets de savoir
Marc	Basket-ball	Basket-ball : la base-ball pass et la contre-attaque Athlétisme : le saut en hauteur

Tabl. 21 : présentation de l'étude de cas de Marc

4.4.2. Rapport au savoir et déjà-là de la FI

4.4.2.1. « Avant tout, on est là pour enseigner »

Cette assertion révèle la raison majeure invoquée par Marc pour décrire son choix d'études et décrire son intérêt pour la formation suivie. Les cours de didactique des APS font partie des plus utiles de la FI car « *c'est vraiment apprendre à donner cours, les moyens de faire, les façons, comment procéder* » (55, 2063). Identifiant plus précisément le cours de didactique des sports collectifs, il en parle comme d'un « *cours instructif* » (57, 2127), signifiant par-là que « *ça nous sert pour les stages* » (57, 2129). En effet, différentes situations et étapes d'apprentissage sont proposées en vue de faire acquérir les différents gestes techniques enseignés, considérés comme autant de SaE aux élèves. Marc confie reprendre à l'identique certains exercices vécus au cours afin de les intégrer dans ses leçons de handball et de basket.

Au sujet des cours pratiques d'APS, s'ils sont jugés importants pour lui, il regrette que les apprentissages réalisés au sein de ceux-ci ne soient évalués uniquement que par les performances produites au terme de l'année. S'il importe de pouvoir expliquer et démontrer correctement les gestes techniques enseignés, Marc ne perçoit pas l'utilité pour les stages, ainsi que pour la pratique professionnelle future, de performer dans une APS : « *en natation, faire un chrono, je veux dire, on va pas faire juste pour prouver notre talent aux élèves, un chrono, pour leur montrer qu'on sait le faire en une minute vingt* » (56, 2079).

Il mentionne également les AFP, dont il retient principalement les premières expériences d'enseignement faisant partie du programme d'accompagnement des étudiants. Il s'agit de préparer ceux-ci pour leur premier stage de deuxième année en les amenant, en petits groupes, à prendre alternativement le rôle de l'enseignant et de l'observateur au cours de leçons d'EP données dans des écoles primaires. L'épisode marquant, pour lui, a été le fait d'observer un étudiant de son groupe donnant cours. Il avoue avoir été impressionné par la façon dont celui-ci gérait son groupe et tenait sa classe. Il en retient *« des petits trucs, on voit un truc qu'on aime bien, on le prend, on prend des petites idées et après on fait sa petite recette quoi »* (62, 2292).

Malgré un RaS de type instrumental prédominant, axé sur l'utilisation des savoirs appris en vue d'une application ultérieure en stage, Marc considère certains cours théoriques tels la physiologie et la biomécanique, constitutifs d'une formation personnelle. Il démontre également un rapport au savoir de type intellectuel : *« ce que je trouve intéressant, c'est la réponse à la physiologie de l'effort en deuxième »* (54, 2033) ; *« on avait vu avec le saut de lune, que si on mettait le corps bien droit et qu'on se penchait tout en même temps, qu'on restait gainé, enfin, tout est une histoire de force, de transmission de force. Allez, comme en volley, comme on fait les trois pas en volley, on fait boum, boum et on transforme l'énergie, la vitesse horizontale en verticale »* (66, 2448).

En fin de parcours, Marc est d'avis que le fait d'enseigner constitue une réelle satisfaction : *« donner cours, voir les élèves bouger, voir les élèves prendre du plaisir, voir les élèves qui rigolent, c'est un ensemble »* (71, 2601). Pour devenir cet enseignant qui prend plaisir à donner cours, il attribue aux stages une place déterminante dans la FI : *« les stages, il y a rien de mieux »* (70, 2591). Par contre, il se montre à nouveau critique quant au système d'évaluation instauré à la HE. Pour lui, *« l'étudiant a le droit d'essayer des choses, quitte à se planter. Sinon, si on n'essaye pas, on n'essayera jamais »* (58, 2157). Pour ce faire, il estime que la validation d'un stage doit reposer principalement sur la capacité de l'étudiant à gérer sa classe. A ce sujet, il regrette la prépondérance accordée à l'évaluation

rendue par les superviseurs comparativement à celle remise par les MS. En effet, ce dernier accompagne l'étudiant-stagiaire durant les cinq semaines de son stage alors que les superviseurs n'évaluent ses compétences à enseigner en ne prenant en compte qu'un seul cours de cinquante minutes. Dès lors, la pression engendrée par la supervision conduit parfois certains étudiants à vivre des situations difficiles : *« j'en connais certains, ils sont stressés et ils perdent leurs capacités à donner cours. Ils vont être là, ils vont faire dans leur slip et après ils vont rater leur performance »* (62, 2315).

4.4.2.2. Des MS « investis à transmettre leur savoir »

Marc considère les MS comme des enseignants *« chevronnés »* (58, 2167) qui lui transmettent *« plein de petits conseils »* (58, 2166). Il estime avoir plus de chance cette année qu'au cours de ses stages de deuxième année : *« je suis tombé sur la perle de la perle »* (59, 2185). Les bilans de fin de séance réalisés par les MS, Marc les prend très au sérieux et le conduisent à modifier sa pratique. Qu'il s'agisse de détails, comme l'utilisation efficace du sifflet lors de l'arbitrage, de remarques liées à la gestion de groupe, ou encore d'un questionnement relatif à la pertinence des situations d'apprentissage proposées, il apprécie ces moments d'échanges avec son MS. Il considère ces informations comme *« quelque chose d'utile quand, plus tard, je sortirai »* (59, 2215) ou de façon plus immédiate, il s'en inspire pour modifier ses situations d'apprentissage : *« j'ai pris conscience que mon exercice servait à rien parce qu'ils sont là, à l'arrêt, ils reçoivent la balle, ils sautent pour faire un arrêt un temps. Ça, la prochaine fois, j'essayerai de travailler autrement »* (60, 229).

4.4.3. Le déjà-là décisionnel de Marc

4.4.3.1. Sa conception et ses intentions d'enseignant-stagiaire : transmettre des savoirs, des valeurs et atteindre ses objectifs

Les SaE d'ordre technique tiennent une place de premier ordre dans sa conception de l'enseignement. Il s'agit de privilégier chez les élèves la réalisation correcte d'un geste plutôt que de prendre en compte leur performance : « *on va voir un manchot qui va shooter n'importe comment, il va le mettre dedans dix fois ; moi je préfère voir celui qui shoote bien même s'il rate* » (56, 2091).

Les savoirs appris dans les cours théoriques peuvent devenir des SaE en stage, comme le fait de contrôler son effort physique au moyen de la prise de fréquence cardiaque ou encore de citer les muscles sollicités lors d'une leçon de renforcement musculaire. Cependant, bien que ces SaE de type scientifique contribuent à la formation générale des élèves, il s'agit d' « *une éducation, on éduque un corps* » (55, 2054), ils ne visent pas, pour autant, des objectifs d'apprentissage prioritaires ; on le fait « *si on a le temps* ». Marc en fait le constat immédiatement quand, après la première semaine de stage, il se rend compte de l'impossibilité de tout transmettre, par manque de temps, et décide de supprimer de ses préparations écrites ces SaE.

En tant que stagiaire, il a une image personnelle assez positive et estime qu'il se démarque de ses MS, « *toujours cantonnés à faire la même chose* » (63, 2348), par le contenu plutôt ludique qu'il pense proposer. Par ailleurs, il se considère comme étant un enseignant « *un peu sévère* » (344, 4168), qui veille à instaurer un climat de respect mutuel, attendant de ses élèves une attitude respectueuse envers lui-même, comme le simple fait d'ôter ses mains de ses poches durant le cours. Par ce type de remarque formulée à l'encontre d'un élève, Marc entend « *transmettre des valeurs* » (66, 2427)

conduisant les élèves à se comporter de façon adaptée, démontrant une attitude plutôt sportive et dynamique qu'il entend lui-même adopter. En effet, débordant d'énergie, il estime gérer son groupe classe de la même façon, tantôt en motivant les élèves, tantôt en transmettant cette « *envie de faire apprendre* »¹⁰. Atteindre les objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixés ainsi que mener sa classe à la réussite dans les APS enseignées constitue dès lors ses objectifs professionnels. Pour ce faire, il se doit de proposer des situations d'apprentissage adaptées et pertinentes, plaçant les élèves en situation de réussite ou de progression. Dans le cas contraire, il estime ne pas avoir joué son rôle, jugeant cela comme un échec personnel difficilement acceptable, un impossible à supporter : « *j'avais fait trop dur pour le basket, c'est pas que je m'en veux, mais je me dis merde (sic), en attendant, ceux avec qui j'ai rectifié ils vont aller plus loin, tandis qu'eux, ils vont déjà avoir un handicap la semaine prochaine. Ça, ça m'embête* » (65, 2392).

Au-delà des objectifs d'apprentissage, il évoque cette double fonction de l'enseignant en EP d'inciter les élèves à la pratique sportive et de révéler une orientation sportive à poursuivre en club.

4.4.3.2. L'enseignement marqué par la pratique personnelle : l'influence du déjà-là expérientiel

Les objectifs sont fixés pour chaque APS et chaque classe par le MS en début de stage. Concernant le basketball en première année, il est question d'aborder les passes, la contre-attaque, la position défensive en un contre un, les changements de direction, le dribble et le shoot. Pour la leçon

¹⁰ Il faut comprendre cette déclaration, d'une part, de son point de vue, correspondant à son envie de faire apprendre, et d'autre part, du point de vue de l'élève quant au fait de percevoir son intention de faire apprendre.

observée, Marc propose une révision du dribble et met l'accent sur l'apprentissage de la baseball-pass et son utilisation en contre-attaque. Il prévoit un match en cinq contre cinq à la fin de la leçon, en guise de situation d'application des savoirs enseignés.

Au sujet de la deuxième partie de séance, l'objectif est fixé sur l'apprentissage du saut en hauteur en Fosbury. Il s'agit d'amener progressivement les élèves à utiliser cette technique en appréhendant, dans un premier temps, le fait de se jeter en arrière dans un moussin de réception. Ensuite, il prévoit de décomposer le mouvement et d'aborder chaque partie au cours de la leçon : l'impulsion de jambe, le quart de tour et la position arquée pour arriver à la fin au saut complet. Avant de le faire exécuter par les élèves, Marc compte bien démontrer celui-ci aux élèves. Pour ce faire, l'ayant essayé précédemment, il envisage de placer la barre plutôt basse de façon à assurer son saut. Pour lui, il en va de sa « *crédibilité* » (174, 3598), « *il faut que j'assure* » (174, 3600), sinon, « *on ne me prend pas au sérieux* » (174, 3602). Cette posture de sujet supposé savoir n'apparaît pas lors de la description de la première partie de leçon consacrée au basket, probablement liée au fait qu'en tant que joueur, Marc se considère suffisamment en confiance, son statut ne paraissant pas menacé.

Suite au bilan réalisé avec son MS à la fin de la leçon précédente de basket, Marc prend conscience que les explications données pour l'exercice du criss-cross¹¹ manquent de précision. Il attribue la cause de ce manquement au fait de ne pas avoir perçu la nécessité de s'attarder sur certaines consignes importantes, considérées comme étant implicites, évidentes ou découlant d'une certaine logique de pratiquant : « *je l'ai expliqué comme un basketteur* » (177, 3709) déclare-t-il. Il reconnaît éprouver des difficultés à

¹¹ Criss-cross : exercice classique réalisé à trois joueurs en basket consistant à traverser le terrain, à partir de la ligne de fond, au moyen de passes et de déplacements croisés entre les trois joueurs, en vue d'aller marquer dans le panier opposé.

proposer des contenus d'apprentissage adaptés au niveau des élèves pour ses leçons de basket-ball, ce constat étant relayé par un superviseur passé le voir au cours d'une leçon précédente ; « *encore une fois, parce que je suis basketteur, et que ça paraît évident, logique* » (169, 3438). La conception de l'enseignement du basketball semble donc liée à son vécu en tant que joueur. Marc le démontre encore quand il évoque le comportement des élèves au cours des matchs de fin de leçon. En effet, il décrit le regroupement de ceux-ci autour du porteur du ballon et intervient pour les amener à s'en écarter et se démarquer. « *Moi j'aime bien quand même quand c'est espacé et que ça ressemble à quelque chose* » (165, 3332) confie-t-il. Ce « *quelque chose* » (165, 3332), c'est l'APS de référence telle qu'il la connaît en tant que pratiquant. Par contre, d'un point de vue didactique, Marc ne fait nullement référence à ce comportement classique des débutants, ne propose pas de situations de remédiations et n'envisage pas de mettre en place pour les séances suivantes, des situations d'apprentissage progressif de l'occupation des espaces libres, considérées comme un fondement en sports collectifs : « *je fais stop, regardez où vous êtes, je fais, un doit aller là, un là, un là et on est reparti* » (166, 3346).

4.4.4. Le SaE : la maîtrise du geste à l'étude

Pour ses deux leçons, Marc vise exclusivement des SaE d'ordre technique. Concernant la première heure, il démarre avec un rappel des critères de réussite du dribble, « *hauteur ceinture, poignet souple avec les doigts écartés* » (155, 2989), et propose aux élèves de se placer sur le terrain en dribblant et en se frappant dans la main libre lors de chaque rencontre avec un autre élève. Le but est d'inciter ceux-ci à lever le regard pour voir le jeu et les partenaires. Il poursuit avec l'enseignement analytique de la baseball-pass en plaçant ses élèves face à face : « *premièrement, j'explique la technique (...), pied gauche en avant, on arme ici derrière la tête, c'est simplement l'extension du bras avec fouetté du poignet. Je demande une trajectoire tendue* » (155, 2983). Il procède par décomposition du geste en l'abordant à l'arrêt, par la prise de position, ensuite le lancement de la balle

et enfin, en démarrant de dos, avec l'introduction de la notion de pied pivot. Pour l'exercice suivant, il explique et démontre avec un élève la situation de contre-attaque simplifiée, dans laquelle la baseball-pass est intégrée: « *c'est simple, je leur dis, vous devez lancer avant le milieu de terrain. Dès qu'ils ont fait la baseball-pass, ils courent après la balle, ils dribblent, ils dribblent, ils s'arrêtent ici en dessous de l'anneau. Un petit shoot, le numéro un qui est ici devient le numéro deux. Donc, quand il a fait le lay-up, il retourne là. On reste toujours au niveau des deux mêmes cônes. Ça va très vite aussi* » (158, 3099). Enfin, le match de fin de séance permet d'appliquer, en situation de jeu global cinq contre cinq, les savoir enseignés.

Pour la deuxième heure, Marc place ses élèves en deux files et ceux-ci réalisent les uns après les autres une chute dans un gros tapis de réception. Faisant suite à cet exercice, les élèves enchainent trois autres exercices permettant de décomposer le saut et leur offrant l'occasion d'en expérimenter les différentes phases. Le premier exercice demande aux élèves d'effectuer un quart de tour après une course d'élan pour arriver assis sur un plinth. Pour le second, les élèves adoptent la position arquée sur un tapis aux espaliers et pour le troisième, ceux-ci réalisent un saut vertical en essayant de toucher l'espalier le plus haut possible. De cette façon, Marc pense donner les outils aux élèves pour leur permettre de réaliser le saut complet à la fin de la séance: « *j'aurai mon quart de tour, j'aurai ma chute du dos, j'aurai l'impulsion verticale, j'aurai tous mes ingrédients. Et puis on verra ce que ça donne au petit saut à la fin* » (173, 3567).

4.4.5. Les SpE : « je montre l'exercice, après je leur demande de faire la même chose »

Qu'il s'agisse de la première heure de cours ou de la seconde, Marc procède de la même façon pour enseigner : il explique la situation d'apprentissage en énonçant les critères de réussite et réalise une démonstration du geste à l'étude. Une fois les élèves en activité, son rôle consiste alors à se déplacer auprès de ceux-ci afin de les corriger individuellement en rappelant les critères énoncés initialement : « *à chaque fois, je corrige, je regarde, parce*

que, il y en a plein qui se trompent, parce qu'ils sont droitiers, ils mettent le pied droit en avant alors que c'est le gauche », « on avait donné des critères et ici, ils les font pas, bein on les rappelle, on leur dit, on n'oublie pas de faire ça, ça, ça » (155, 3003).

La fin de la séance constitue la phase d'application des savoirs appris au cours de la leçon, tant pour la leçon de basket-ball (le match), que pour la leçon de saut en hauteur (le saut complet). Au sujet de cette dernière, Marc décide de montrer le saut complet, en fin de séance, comme expliqué précédemment. Avec cette démonstration du mouvement complet, Marc attend de ses élèves une reproduction de celui-ci en se basant, par ailleurs, sur les exercices proposés préalablement.

Bien qu'il demande principalement aux élèves de mettre en pratique dans les exercices le comportement attendu, Marc déclare procéder de façon moins directive quand il en vient à enseigner la baseball-pass. Il explique effectuer la démonstration de la passe mais sans préciser ni justifier le placement de la jambe qui sert de pivot : *« je montre correctement mais je leur explique pas pourquoi j'utilise le pied pivot (...) je les laisse découvrir »* (156, 3033). Il justifie cette approche par le fait d'avoir appris, au cours de la FI, qu'il était judicieux de *« ne pas donner directement la réponse »*. Marc semble trouver ce conseil pertinent mais ne va pas au-delà, dans son explication, de la simple application; on ne perçoit pas dans son discours une justification pédagogique précise : *« je me suis dit, comme ça, ça fait un petit procédé didactique »* (156, 3039), *« on dit toujours que c'est bien de laisser expérimenter puis de faire un petit procédé didactique »* (157, 3054).

4.4.6. Savoirs de référence évoqués

N'ayant jamais encadré de groupes de jeunes ou d'enfants avant d'arriver à la HE, Marc déclare avoir appris à donner cours durant sa FI. Il avoue aussi s'inspirer des situations d'apprentissage vécues, en sports collectifs notamment, et appréciées : *« je vais faire comme lui, comme on a fait au*

cours, le trampoline, le tremplin, et toujours la caisse de plinth mais cette fois, on saute pour faire ressentir la sensation, je trouve ça chouette, c'est ludique » (57, 2137).

Les références évoquées par Marc pour la leçon de saut en hauteur tirent leur origine de trois sources: le cours de didactique de l'athlétisme, la discussion avec un autre étudiant de sa classe et la création personnelle. Au sujet des situations construites à partir des deux dernières, Marc évoque le bilan peu favorable rendu par son MS estimant que, l'une comme l'autre, avaient peu de lien avec le mouvement complet voire, risquaient de créer un défaut chez les élèves. Quant à ceux issus du cours, il déclare les avoir choisis sans montrer beaucoup de réflexion à ce sujet : *« je l'ai chopé comme ça... il y a des exercices dans le cours où il parle d'un tremplin, justement ici, près du sautoir. Donc je me suis dit, pourquoi pas l'utiliser dans un exercice » (176, 3662).*

4.4.7. L'épreuve : la confrontation du sujet étudiant-stagiaire avec ses élèves et le SrE

4.4.7.1. Un sujet assujetti à son MS et divisé dans sa relation avec lui

Marc décrit un MS très présent dans son accompagnement, tant dans la détermination des objectifs d'enseignement que dans les feedbacks dispensés après chaque cours donné. Se rendant compte de certains problèmes d'organisation ou de compréhension de la tâche par les élèves, monsieur Monart, le MS de Marc, intervient au cours d'une de ses leçons en arrêtant celle-ci pour apporter le complément d'informations qui lui semblait manquer. Marc avoue avoir vécu cette intervention comme une intrusion l'ayant mis mal à l'aise avec, pour conséquence, le fait d'avoir eu *« du mal à reprendre directement tout de suite » (161, 3207).* Cet événement semble refléter la position et le statut que chacun des acteurs de la relation MS-stagiaire semble jouer : un MS qui ne peut s'empêcher de faire irruption au milieu de la leçon *« parce qu'il voyait que ça ne tournait pas » (162, 3213)* et un stagiaire qui tente de maintenir son statut

d'enseignant malgré cette intrusion, l'amputant, provisoirement, de cette autorité difficilement gagnée: « *ça me perturbe un peu mais je fais semblant de rien* » (161, 3208).

Marc relate les nombreux commentaires, observations et constats formulés par son MS, le conduisant à modifier progressivement sa pratique. Du fait de cette présence marquante et remarquée, il confie l'assujettissement fort posé par celui-ci, l'amenant à l'observer en cours de leçon, épiant ses moindres réactions, notamment au travers de mimiques faciales comme l'illustre cet extrait du verbatim : « *je vois bien sa tête quand je fais un exercice qui va pas, ça je le vois donc je change tout de suite après. De temps en temps, il fait des petites têtes donc je me dis, ça, il faut que je change* » (162, 3222-3225).

Face à cet assujettissement prégnant, Marc démontre une position contradictoire : divisé entre une posture d'étudiant-apprenant et celle d'un enseignant-débutant. D'un côté, il estime être constamment submergé de remarques : « *foudroyé, bam ! Pas bon, ici, encore une remédiation, ici ça va, c'était plus sensé* » (175, 3645), « *il me dit un peu trop à mon goût quand même, de temps en temps, oui, je prends sur moi mais... il fait quand même beaucoup de remarques* » (168, 3412). D'un autre côté, il prend conscience des conséquences positives des interventions du MS sur son enseignement : « *on est là pour de l'apprentissage, pas forcément le rendement ; et là, je viens d'en prendre un peu conscience. Il est pas mal monsieur Monart* » (163, 3263). Bien qu'il considère ses remarques et conseils comme pertinents, Marc avoue éprouver des difficultés à maintenir le cap face à ces nombreux assauts et à se positionner : « *j'ai l'impression qu'à chaque... tout ce qu'il dit c'est quand même sensé mais... soit c'est moi qui suis pas assez pointilleux, soit c'est lui qui l'est trop. Et c'est vraiment à chaque cours, à chaque petit truc c'est... il a toujours quelque chose à dire quoi* » (168, 3416). Poursuivant l'entretien à ce sujet, Marc montre l'intérêt qu'il perçoit, au final, des multiples interventions de monsieur Monart : « *il va dire des bonnes idées et forcément après, on va changer ça, on va l'intégrer dans l'autre leçon. Et au fur et à mesure, on va avoir une leçon-type* » (177, 3685). Il incorpore donc au fur et à mesure les

conseils, modifie ou adapte les contenus qu'il propose, apporte des précisions dans les consignes qu'il formule en vue d'arriver à « *une leçon bien ficelée* » (177, 3697).

Au final, Marc s'organise dans un jeu d'ajustements permanents de ses leçons en vue de correspondre aux attentes du MS : d'une part, pour une raison d'efficacité, « *parce que ce qu'il fait, ça marche* », et d'autre part, pour rompre avec ce flux continuuel de remarques et de commentaires. Dès lors, cette rupture démontre le constat d'une amélioration entraînant une satisfaction personnelle : « *parce qu'ici, je l'ai changé donc il a rien dit. Il a rien dit donc, ici, bein, il aura plus rien à dire* » (168, 3407), « *moi si la dernière semaine il dit plus rien, je suis content oui. Ça veut dire que j'ai bien fait mon boulot* » (168, 3410).

4.4.7.2. La rencontre avec la contingence de la classe : révélateur d'un assujettissement à son déjà-là expérientiel et à l'école de formation

Lors de la réalisation confuse de l'exercice du criss-cross évoqué précédemment, Marc fait part d'une certaine tension : « *j'étais un peu anxieux* » (161, 3184). En effet, il confie s'être retrouvé tout à la fois démuni face à cette situation, « *l'exercice me semblait tellement logique que je comprenais pas pourquoi ils (les élèves) rataient* » (162, 3235), pris par le temps qui s'écoule et le fait de terminer le programme initialement prévu : « *en plus, je vois l'horloge, à un moment donné, il reste dix minutes. Je me dis, ça sert à rien que je fasse mon match vu que ça prenait pas* » (163, 3246). Tentant de s'expliquer la situation, Marc avance deux hypothèses. La première tient en une explication incomplète, en lien avec l'influence de son déjà-là expérientiel, comme mentionné précédemment, et sa difficulté à s'adapter au niveau des élèves : « *parce que moi, ça me semble tellement logique* » (162, 3235). La seconde met en cause la mise en activité trop rapide des élèves : « *je dois prendre mon temps pour expliquer* » (163, 3240). Il estime devoir observer un certain rendement dans la leçon, lié au temps d'engagement moteur des élèves, le conduisant également à maintenir

ceux-ci en activité bien que l'exercice n'ait pas été effectué correctement par ceux-ci : « *j'aurais peut-être dû, moi, à un moment me dire stop, je réexplique tout, quitte à perdre du temps, tant pis pour le rendement, voilà* » (163, 3240). A ce sujet, Marc évoque le cas, non vécu mais rapporté par d'autres étudiants, de superviseurs accordant une grande importance à cette question de temps d'activité au point de chronométrer un élève au hasard tout au long de la leçon observée. Comme le rapporte Marc, cette question du « *rendement* » est récurrente et semble être une priorité dans la FI : « *on nous a toujours mis en tête, on nous a toujours ancré, rendement, rendement, rendement, donc voilà* » (164, 3273).

4.4.8. L'après-coup de la FI et de l'épreuve

4.4.8.1. L'après FI : une formation « *axée sur notre métier* »

Au cours de cet entretien, réalisé, comme pour les autres sujets, six mois après la séance enregistrée, la situation de Marc est tout à la fois celle d'un ancien étudiant diplômé de la HE et celle d'un nouvel étudiant entamant le master en EP, mentionné lors de l'entretien de déjà-là.

Cette première partie d'entretien vient appuyer les données recueillies lors des entretiens préalables en termes de rapport au savoir. En effet, Marc met en évidence, une fois encore, l'apport des cours de didactique et de pratique des APS « *pour le métier* » (347, 4273). Il mentionne la mobilisation, durant les stages, de certains savoirs acquis ; qu'il s'agisse d'aide à la régulation, « *pour chaque petite difficulté, on avait des solutions (...) on mettait inconsciemment en stage (...) là, on les met vraiment en pratique les conseils et ce qu'on voit au cours* » (351, 4421 à 4426), ou à la conception des situations d'apprentissage : « *on avait eu un beau livre qui donnait comment faire le tir en appui en handball (...) il y avait plein de petites situations (...) c'était plein de petits exercices (...) qu'on peut, sans hésitation, retourner voir* » (351, 4433).

Evoquant les stages, il relève le nombre important d'heures consacrées à ceux-ci, permettant, selon lui, « *une immersion totale dans le métier* » (347, 4283) au cours de laquelle l'étudiant ne devrait pas « *avoir peur de faire des erreurs* » (347, 4275), soutenu par un MS bienveillant. De manière plus ciblée, Marc pointe un apprentissage spécifique lié à cette expérience lui ayant permis d'engranger des SdP : « *on apprend, on fait des choses, la rigueur, la discipline, comment on se comporte dans le rang... tout ce qui est (relève de) l'aspect scolaire* » (347, 4277).

Il démontre à nouveau un RaS intellectuel dans la mesure où il considère certains cours théoriques, notamment, le cours de physiologie, comme relevant d'un intérêt personnel : « *le fait de comprendre et de savoir ce qui se passe avec les muscles, atrophie, machin et le cycle de Krebs, c'est intéressant* » (348, 4308). Ces savoirs théoriques permettent d'une part, de mieux comprendre le fonctionnement du corps humain en activité et d'autre part, de poser des actes professionnels réfléchis, « *pour donner des choses logiques et sensées* » (349, 4359). Ce type de RaS impacte donc sur sa conception personnelle de l'enseignant en EP. En effet, parlant du travail de l'endurance chez les élèves, Marc évoque le lien existant entre les filières énergétiques mobilisées dans l'effort et l'allure de la course proposée aux élèves : « *si on sait pas et qu'on prend pas conscience de ça, et bein, je veux dire, on n'est pas un bon prof d'EP* » (348, 4326). Par ailleurs, il regrette ce manque de mobilisation concrète des savoirs théoriques enseignés à la HE, notamment, dans certains cours psychopédagogiques, les rendant inutilisables et donc inutilisés en stage : « *quand on voyait le constructivisme, le behaviorisme (...) on comprend pas tout et ça aurait été bien de mettre en pratique ça. Comment mettre en place, comment faire de la différenciation au cours (...) on sait pas comment on fait* » (350, 4387 à 4392).

Revenant sur son parcours et ses expériences en stage, Marc met en évidence l'évolution constatée entre la deuxième et la troisième année. Cette évolution, il la définit surtout en termes de relation personnelle avec les élèves. Il parle de « *réelles barrières* » (352, 4482) qu'il a pu mettre en place, d'un « *petit palier* » (353, 4485) franchi, lui permettant de passer

d'une relation « *un peu trop copain-copain* » (353, 4483) à un statut d'enseignant : « *je me sentais prof à part entière* » (353, 4487). À ce sujet, il parle d'une certaine maturité atteinte, le conduisant à se comporter de façon plus rigoureuse dans sa gestion du groupe classe : « *c'est comme on a toujours dit, quand on est stagiaire, on chipote pas, on laisse rien passer* » (354, 4527). Il attribue cette qualité à l'expérience de la confrontation avec les élèves durant ses stages.

Le second point d'amélioration relevé est relatif à ses préparations écrites. Au cours de ses premières expériences de stage en deuxième année, Marc confie se baser sur les préparations d'autres étudiants dans lesquelles il regardait « *s'il y avait de chouettes exercices (...) des bons schémas* » (355, 4554) à reprendre et à intégrer dans sa leçon. Sa démarche était davantage liée au strict respect des consignes administratives de stage, exigeant de la part des étudiants d'avoir pour chaque heure de cours donné, un document, dûment rempli, démontrant par-là, une simple logique de réussite : « *honnêtement, je pense que je réfléchissais pas vraiment au contenu* » (354, 4549). Il parle ensuite d'un changement complet de démarche à partir de son dernier stage en troisième. Il déclare avoir remarqué que ses leçons semblaient mieux construites, fondées sur des préparations écrites plus réfléchies, plus pertinentes et surtout plus personnelles, « *avec un meilleur fil conducteur* » (354, 4537). Ce constat est également relayé par les superviseurs venus le voir durant ce stage : « *ils me disaient, on voit vraiment où tu démarres et où tu veux en venir* » (354, 4539). Remaniant après-coup cette situation vécue en deuxième, Marc remet en question ce système d'échanges de préparations existant chez les étudiants : « *le fait que tout le monde se passe des préparations... ça peut pas, ça peut pas fonctionner* » (355, 4576). Cette réflexion renvoie à la question d'une préoccupation commune des étudiants, davantage liée à la réussite immédiate de la supervision, qu'à une logique de formation professionnelle. Comme l'explique Marc au sujet des préparations, l'impact du superviseur, à travers la validation du stage, est prégnant, « *monsieur X est venu, il a dit que c'était super, tu peux la faire sans hésitation* » (355, 4577), occultant, de cette façon, toute logique de professionnalisation.

4.4.8.2. L'après-coup de l'épreuve : les objectifs, la supervision et les SpE

- 1) Les objectifs de la leçon : « *je dois les atteindre à la fin, ça me paraît logique* » (334, 3824)

Débatant à nouveau de la tension évoquée au sujet de l'exercice du criss-cross, Marc revient sur les raisons explicitées dans l'entretien *ante*, et relatives, notamment, à son déjà-là expérientiel, « *moi, dans mon optique, c'est peut-être parce que je suis basketteur, je vais peut-être passer du A au C puis du C au E puis du E au Z* » (328, 3647), exerçant ainsi une influence sur ses SaE « *chaque fois je fais plus dur que... que ce que je devrais faire* » (317, 3279).

Face à ce constat, il poursuit en confiant ne pas avoir anticipé les difficultés des élèves afin de réguler leur apprentissage. Il se trouve dès lors démuni, incapable de se raccrocher à sa préparation pour réagir de façon adéquate et tout à la fois tenu par celle-ci quant à l'enchaînement des situations prévues : « *à chaque fois je prévois peut-être dix minutes pour un exercice (...) et généralement je suis dans les bons temps (...) mais ici c'était vraiment pas y être du tout (...) j'avais pas pensé à un exercice comment vais-je dire, de remédiation* » (329, 3656 à 3662).

Revenant sur cet épisode, il présente « *avec le recul* » (333, 3808), deux perspectives d'amélioration dont la première, liée à la régulation de l'activité des élèves, le conduirait à prévoir des exercices de remédiation, à l'image d'« *une roue de secours* » (333, 3810). De plus, il ferait abstraction de la notion de rendement, et de la pression générée par celle-ci, au profit d'un certain temps passé à l'exécution de l'exercice proposé, « *jusqu'à ce qu'il soit acquis* » (333, 3811), au détriment d'autres situations d'apprentissage prévues dans sa leçon. Bien qu'il paraisse convaincu par ses résolutions, il semble que la non-réalisation des exercices prévus et, par conséquent, la non-atteinte des objectifs fixés pour le cours, constituent, pour Marc, un impossible à supporter. Atteindre ses objectifs constitue donc

un incontournable, générant chez lui une certaine pression ressentie davantage une fois la leçon terminée : *« le stress, je l'ai pas... je l'ai peut-être eu les premières fois mais après, avec la petite expérience, ça passe, on ne l'est plus (stressé). Mais c'est vraiment sur l'après-coup, parce que montrer que j'ai pas fait cet exercice là, ça me dérangerait pas mais c'est vraiment pour, oui, si je mets un objectif, ce serait bien qu'il soit atteint »* (334, 3844).

Poursuivant l'entretien à ce sujet, Marc s'explique quant à cet impossible à supporter de ne pas respecter les prévisions. Pour ce faire, il évoque sa situation vécue en tant qu'élève du secondaire qui, comme bien d'autres au cours d'EP, était en attente du match de fin de leçon. Revenant sur la situation actuelle, il projette et attribue aux élèves une réaction négative potentielle face au fait d'être *« privés »* de ce match final s'il ne parvient pas à s'en tenir à ses prévisions. L'empêchement de vivre cette situation de jeu pourrait avoir des répercussions sur *« l'image qu'ils ont de moi »* (332, 3775), craignant d'une part, une perte de l'estime que les élèves lui portent et d'autre part, l'apparition de rupture de contrat didactique en réaction : *« un élève qui, à un moment (...) me fait une remarque comme quoi, m'sieur, on n'a pas fait de match, on n'a pas envie de faire votre exercice »* (332, 3779). Cette image que Marc tente de renvoyer est donc en lien avec ce contrat didactique, implicite, établi avec les élèves : *« ils font bien les exercices, ils font bien ce que je leur demande, ils sont récompensés, à la fin ils ont leur match, ils sont contents »* (333, 3785).

2) La supervision source d'assujettissement et de pressions multiples

Le second point méritant approfondissement est relatif à la question du rendement. A ce propos, Marc identifie clairement l'impact de la supervision et de la pression générée par celle-ci sur l'activité d'enseignement des étudiants-stagiaires : *« ils viennent à la piscine, ils regardent le rendement, ils regardent si les élèves sont pas trop souvent assis au bord, ils regardent, heu... tout a été une question de rendement »* (325, 3529).

Selon lui, les superviseurs focalisent leur attention sur trois points essentiellement : « *la gestion de classe* » (58, 2155), « *la présence du stagiaire* » (325, 3538) et la logique de construction de la leçon dans laquelle il faut retrouver « *un fil conducteur* » (325, 3539). « *Moi je pense pas qu'ils s'attardent vraiment sur le contenu, à voir si... je pense que c'est pas trop leur... comment peut-on dire ça ? Leur priorité* » (325, 3539). Cette perception impacte donc sur l'attention accordée par les étudiants-stagiaires à leur gestion de la classe, entretenant ainsi les préoccupations classiques des enseignants débutants, leurs « traits communs » (Saujat, 2015, p.12).

Si l'évocation semble singulière, cette perception du focus mis par la supervision s'avère partagée par l'ensemble des étudiants, alimentée par le biais d'une communication très précise via les réseaux sociaux : « *on a un groupe sur Facebook, avec tous les (étudiants) EP. Par exemple, ils disaient, untel, je sais pas, je vais dire Jean-Jacques, il a mis, monsieur untel est venu me superviser, attention, il est très attentif à la première page, il regarde beaucoup le rendement et ainsi de suite et on voyait beaucoup le mot rendement* » (326, 3580). Par ailleurs, Marc identifie une autre source de communication, celle d'un collègue formateur contribuant également à la diffusion de ces critères d'évaluation informels : « *puis, par exemple, c'était heu... madame Cariset, je crois, quand elle donnait AFP, elle disait que, allez, de temps en temps, ils regardaient au rendement (...) qu'il y en avait certains qui venaient, qui prenaient un élève au hasard, boum, ils chronométraient, ils regardaient combien de temps il était actif pendant le cours* » (327, 3587-3593).

Bien que Marc considère le contenu de la leçon, comme n'étant pas la priorité des superviseurs, il n'en reste pas moins que le choix des SaE ne doit pas placer l'étudiant-stagiaire dans une situation difficilement gérable. En effet, il projette sur les superviseurs les conséquences qui pourraient survenir dans le cas d'une leçon qui ne se déroule pas de façon optimale : « *imaginons, c'est dans notre tête, c'est surtout dans la tête, parce qu'on se dit, si un superviseur vient et que ça tourne pas, on a peur que ça ne se passe pas bien au niveau des résultats (...), je pense que l'appréciation est*

moins bonne » (330, 3691). Cette appréhension anticipée d'une appréciation défavorable, « *j'aurais peur de ça, j'aurais peur de rater juste parce que j'ai essayé quelque chose qui n'a pas bien pris* » (331, 3723), conduit Marc à adopter une attitude prudente consistant à proposer des situations issues d'un répertoire connu et sans risques : « *on n'ose pas innover* », « *on reste dans ce qui est simple, simple et efficace... superviseur content, on réussit notre année* » (330, 3703-3708).

3) Le SpE comme savoir incorporé

Marc a évoqué dans l'entretien *ante* la difficulté pour les élèves de se positionner stratégiquement sur le terrain de basket en s'écartant du porteur du ballon. Vis-à-vis de cette situation que l'on peut considérer habituelle chez des joueurs débutants, il intervient en remplaçant lui-même les élèves sur le terrain. Réfléchissant à l'intervention efficace à apporter, Marc émet deux suggestions qui lui paraissent finalement peu convaincantes : soit « *mettre une image sur ce qu'on dit et peut-être que ça va donner le déclic chez certains* » (318, 3303); soit procéder à la façon « *d'un clou, on fait qu'enfoncer, enfoncer, enfoncer et essaye de le répéter vingt fois jusqu'à ce que ça rentre mais il y a peut-être d'autres moyens* » (318, 3307).

Face à la question du choix de la démarche la plus adaptée, Marc avance la piste de proposer une situation dans laquelle les élèves expérimentent et prennent conscience par eux-mêmes du comportement à adopter. Pour lui, cette troisième option, bien qu'elle puisse être une piste potentiellement intéressante, « *peut-être qu'ils vont plus facilement comprendre* » (319, 3334), ne semble pas correspondre aux méthodes apprises en FI : « *c'est pas ce qu'on nous inculque à la haute école* » (320, 3369). Les SpE s'apparentent davantage à une méthode d'enseignement behavioriste qui semble être, selon Marc, plus « *facile à mettre en place* » (320, 3374) et plus économique en termes de conception : « *ça demande moins de réflexion* » (320, 3375). Au-delà de cette apparente facilité se dévoile le constat d'une moins bonne connaissance d'autres approches pédagogiques : « *on en a parlé avec monsieur Sarton de l'approche constructiviste mais on n'a jamais eu de... on a jamais vraiment eu d'exemples concrets de ce que*

c'était et comme le mettre en place avec quel type d'élèves » (320, 3383). La prédominance marquée d'un seul modèle pédagogique conduit Marc à adopter dans son enseignement une régulation de l'activité des élèves selon les objectifs annoncés, ceux-ci étant rédigés en termes d'acquisition de gestes techniques et de comportements attendus. En effet, le visionnage de l'enregistrement vidéo de l'épreuve et, plus spécifiquement de la partie de leçon consacrée au match, confirme ce constat en révélant les nombreux feedbacks adressés aux élèves relatifs à l'application de la base-ball-pass : « *parce que mon objectif de la semaine, c'était la base-ball-pass et je voulais absolument voir la base-ball-pass durant le match » (323, 3471).*

S'expliquant à ce propos, Marc énonce à nouveau la raison liée à l'objectif de la leçon et au strict respect de celui-ci : « *on met l'objectif et alors on reste, on fait une fixette dessus et on veut que ça » (323, 3481).* Pour lui, il s'agit d'un apprentissage réalisé durant les études le conduisant à fixer toute son attention sur ses objectifs en vue de les atteindre : « *je pense qu'on a été drillé là-dedans » (324, 3488).* Ce SpE est donc transmis tout au long de la formation démontrant l'incorporation de ce savoir, tant à travers l'expérience personnelle des stages que celle des cours pratiques et didactiques des APS : « *quand on joue au volley-ball, on voit le service, on dit, c'est comme ça, comme ça, comme ça et puis après, en match, on fait un service qui n'est pas très bon, bein, il va tout de suite corriger pour essayer d'avoir la bonne technique » (324, 3491).*

4.4.9. Tableau synthétique de l'étude de cas de Marc :
correspondance entre les catégories d'analyse et les vignettes
didactiques cliniques

Catégories d'analyse	Titre des vignettes
Rapport au savoir et déjà-là de la FI	- « Avant tout, on est là pour enseigner » -Des MS « investis à transmettre leur savoir »
Le déjà-là décisionnel	-Sa conception et ses intentions d'enseignant-stagiaire : transmettre des savoirs, des valeurs et atteindre ses objectifs -L'enseignement marqué par la pratique personnelle : l'influence du déjà-là expérientiel
Les SaE	Le SaE : la maîtrise du geste à l'étude
Les SpE	« Je montre l'exercice, après je leur demande de faire la même chose »
Les SdR évoqués	/
L'épreuve : la confrontation du sujet avec les élèves et le SrE	-Un sujet assujetti à son MS et divisé dans sa relation avec lui -La rencontre avec la contingence de la classe : révélateur d'un assujettissement à son déjà-là expérientiel et à l'école de formation
L'après-coup de la FI et de l'épreuve	-L'après FI : une formation « axée sur notre métier » -L'après-coup de l'épreuve : les objectifs, la supervision et les SpE ➤ Les objectifs de la leçon : « je dois les atteindre à la fin, ça me paraît logique » ➤ La supervision source d'assujettissement et de pressions multiples ➤ Le SpE comme savoir incorporé

Tabl. 22 : synthèse de l'étude de cas de Marc

« *"Connais-toi toi-même" ou la question du rapport au savoir posée par
Socrate* ».

Bernard Charlot (2003)

Chapitre 5. Discussion

Les résultats obtenus conduisent à mieux percevoir les mécanismes en jeu dans la FI par une centration sur l'étudiant-stagiaire. Plus spécifiquement, il s'agit d'étudier les objets de savoir présents dans les situations d'enseignement-apprentissage proposées par les étudiants en stage. La centration sur le sujet, dans le contexte particulier de sa classe, fait apparaître un rapport à soi, une mise en « je » (Carnus, 2009) du savoir, révélateur de tensions, ainsi qu'un rapport aux autres acteurs concernés par cette situation particulière du stage : les élèves, le MS et le superviseur.

La discussion des résultats vise donc une appréhension plus ciblée du fonctionnement de l'étudiant en situation d'enseignement, par la mise au jour de son rapport au savoir abordé sous les perspectives sociologique, psychanalytique, didactique et anthropologique ; ces trois dernières constituant déjà « le positionnement théorique de la didactique clinique de l'EPS » (Carnus, 2010, p. 79). A partir du traitement des données et de la présentation des résultats, il nous est apparu indispensable de convoquer ces différentes approches théoriques afin d'apporter l'éclairage nécessaire à la compréhension du rapport au savoir des étudiants-stagiaires pris dans la complexité de leur double posture : celle de l'étudiant en formation et celle de l'enseignant-stagiaire en situation d'enseignement-apprentissage.

Afin de rendre compte du rapport au savoir des « professeurs stagiaires » en EP, Jourdan (2009) fait le choix d'un croisement des approches théoriques clinique, sociale et anthropologique et considère, alléguant Charlot (2000, cité dans Jourdan 2009), qu'il ne s'agit pas de choisir entre ces approches, celles-ci se rejoignant davantage qu'elles ne s'affrontent.

Rendant hommage à Beillerot, Charlot (2006) évoque les points de convergence et de divergence des approches psychanalytique et sociologique de la notion de rapport au savoir. Il évoque des références théoriques distinctes mais un « effort commun d'élucidation » et un souci identique de « l'acte efficace » les conduisant à s'intéresser à la formation ou aux actions quotidiennes des enseignants et des élèves. Selon lui, bien

qu'il faille faire preuve d'une certaine « vigilance théorique », prenant en compte les soubassements épistémologiques de chaque courant théorique, il ne faut, pour autant, s'interdire d'autres approches.

À l'instar de Vincent (2015, p. 51) « nous concevons le rapport au savoir de l'enseignant dans le cadre d'une théorie du sujet telle que l'ont développée les approches psychanalytiques de l'équipe de Beillerot (2000), celles plus sociologiques, voire anthropologiques de Charlot (1997) et de Chevallard (2003) ». Ces conceptions théoriques divergent sur le plan épistémologique mais s'unissent « dans leur inscription dans une théorie du sujet "qui a un rapport à quelque chose" » (ibid.).

Enfin, abondant dans le même sens, Mosconi (2000, p. 6) ajoute « que le sujet est aussi un être qui a une vie psychologique, que cette vie ne se limite pas à un langage et une action organisée par la rationalité consciente mais qu'il a aussi toute une vie inconsciente, imaginaire et fantasmatique, liant représentations et affects, qui est agissante sur une grande partie de son existence et, en particulier, sur son désir de savoir, ses apprentissages et toutes ses pratiques en lien avec les savoirs ».

Nous discutons donc nos résultats de façon transversale, pour nos quatre études de cas, en exposant les régularités¹², de même que les singularités, à partir des différentes approches évoquées ci-avant. En effet, bien que le parcours de chaque étudiant démontre « une traversée toujours singulière, (...) il n'est pas impossible d'extraire des invariants » (Maulini, 2009 p. 64).

¹² En référence à la définition proposée par Larousse : « Caractère de ce qui se reproduit, revient à des moments déterminés du temps ». Larousse (2018). *Régularité*. En ligne <http://www.larousse.fr>.

Dans le cas présent, l'objectif est de mettre en évidence les éléments du discours qui se répètent, les points de vue qui sont partagés par l'ensemble des sujets.

Pour rappel, l'approche sociologique proposée par Charlot (2002), fait émerger deux dimensions du rapport au savoir qui seront abordées successivement : épistémique (rapport aux savoirs et à l'apprendre, en lien avec la FI) et identitaire (rapport à soi en tant que stagiaire). Quant à la dimension sociale du rapport au savoir, celle-ci doit se comprendre, non comme une analyse supplémentaire aux deux premières, mais comme une lecture transversale à celles-ci : « il n'y a pas d'un côté l'identité du sujet et de l'autre son être social, les deux sont inséparables » (Charlot, op. cit., p. 87). Cette approche permet de discuter notre première hypothèse formulée, pour rappel, de la façon suivante : les savoirs enseignés par les étudiants-stagiaires ne sont pas seulement issus de l'institut de formation. Au contraire, ils proviennent de la pratique personnelle de l'APS, du vécu scolaire antérieur en tant qu'élève et d'expériences antérieures et actuelles d'enseignement hors cadre de formation.

L'approche DC apporte un éclairage particulier sur les SaE et conduit la discussion sous l'angle de l'assujettissement à l'institut de formation. La démarche clinique, d'inspiration psychanalytique, permet de saisir les mécanismes conscients et inconscients à l'œuvre chez le sujet étudiant-stagiaire. Cette seconde perspective permet de discuter les deux autres hypothèses que nous rappelons ici :

- Les étudiants-stagiaires enseignent des savoirs en situation de stage différemment selon que l'activité abordée est l'APS qui constitue leur spécialité sportive. La FI n'a que peu d'impact dans le cas où celle-ci est ancrée dans un vécu personnel et corporel important.
- les étudiants-stagiaires sont influencés de façon variable par le MS et par le superviseur, en fonction de l'assujettissement à l'institution qui organise leur rapport personnel aux savoirs à enseigner.

Conscient que ces approches théoriques ne sont pas marquées par une vision aussi restreinte et cloisonnée du RaS, nous faisons le choix d'utiliser les données issues des différentes recherches pour nous guider dans la compréhension du sujet étudiant-stagiaire sous ces deux angles d'étude avec toute la vigilance théorique telle que préconisée *supra*.

Selon Charlot (op., cit.), différentes disciplines (psychologie clinique, psychanalyse, sociologie, sciences de l'éducation) peuvent ainsi concourir à une théorie du RaS en prenant en considération le sujet, sa relation avec d'autres, son engagement dans une dynamique du désir, sa construction dans une histoire liée à celle d'une famille, d'une société et son implication dans un monde empreint de rapports sociaux. Chaque discipline « pourrait et devrait s'approprier, dans sa logique propre, des questions et des réponses produites par d'autres. C'est sans doute ainsi que peut se construire une science de l'homme, non comme une science totale mais comme espace de "circulation entre les différents ordres de recherche" (Bruston, 1993). Une telle ambition implique que les chercheurs eux-mêmes s'interrogent sur leur propre rapport au savoir » (Charlot, op. cit., p. 103).

De façon à identifier clairement, pour chaque partie de la discussion, l'aspect du RaS sur lequel le focus est placé, nous le mettons en exergue à partir du schéma de « l'hexagone didactique en FI en EP » construit au terme de la construction de l'objet de recherche, que nous rappelons ci-dessous.

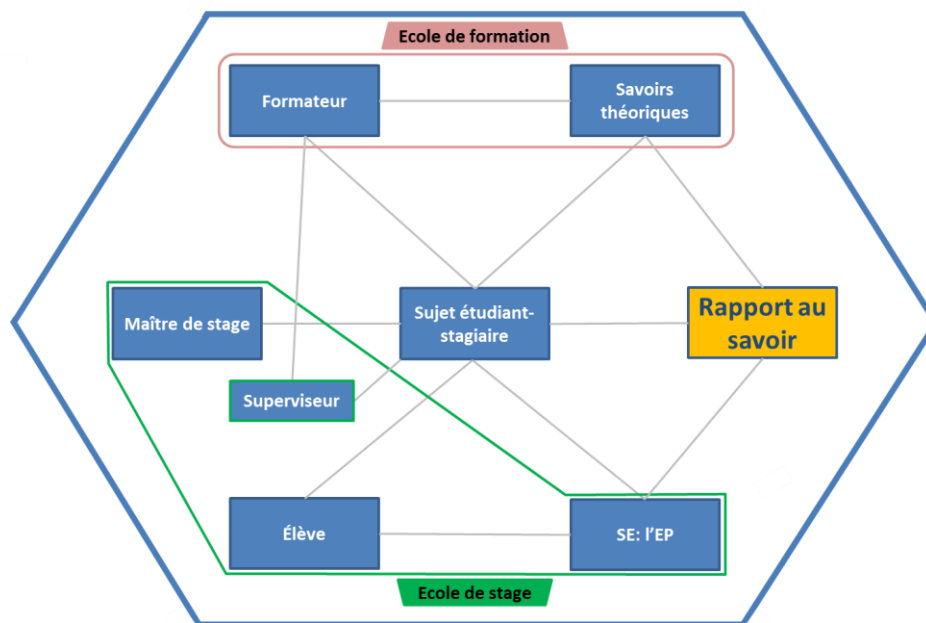


Fig. 14 : l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI en EP

5.1. Le rapport au savoir selon une approche sociologique (Charlot; Jellab)

Charlot et son équipe (2002) définissent le rapport au savoir dans l'acception plus large d'un rapport « à l'apprendre ». Dès lors, à partir de la formulation suivante: « naître c'est entrer dans un monde où l'on sera soumis à l'obligation d'apprendre » (Charlot op. cit., p. 67), nous estimons que l'étudiant qui s'inscrit dans une formation pour devenir enseignant en EP se voit également dans l'obligation d'apprendre. S'approprier le monde ou s'approprier le métier d'enseignant suppose d'acquérir un savoir de façon à s'assurer une maîtrise de l'acte d'enseigner. Cette démarche engage ainsi le sujet dans une relation au savoir et à la formation, de même qu'à un rapport à soi et aux autres. La première hypothèse concerne le rapport à l'institut de formation et vise à montrer que les savoirs mobilisés par les étudiants-stagiaires peuvent se référer au savoir enseigné et appris en

formation mais qu'ils trouvent surtout leur origine dans l'histoire singulière des sujets.

La recherche nous conduit dans un premier temps à identifier le sens de « l'apprendre » pour les étudiants en FI. Ainsi que le détermine Charlot (op. cit. p. 74), « un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres ».

Déterminer le sens d'apprendre et de s'approprier un savoir-objet consiste alors à analyser la dimension épistémique du RaS (« apprendre c'est avoir quel type d'activité ») et la dimension identitaire (« qui suis-je moi qui suis capable d'apprendre cela ») (Charlot, 2002).

5.1.1. Le rapport épistémique au savoir

« Apprendre est une activité d'appropriation d'un savoir que l'on ne possède pas » (Charlot, 2002, p. 80).

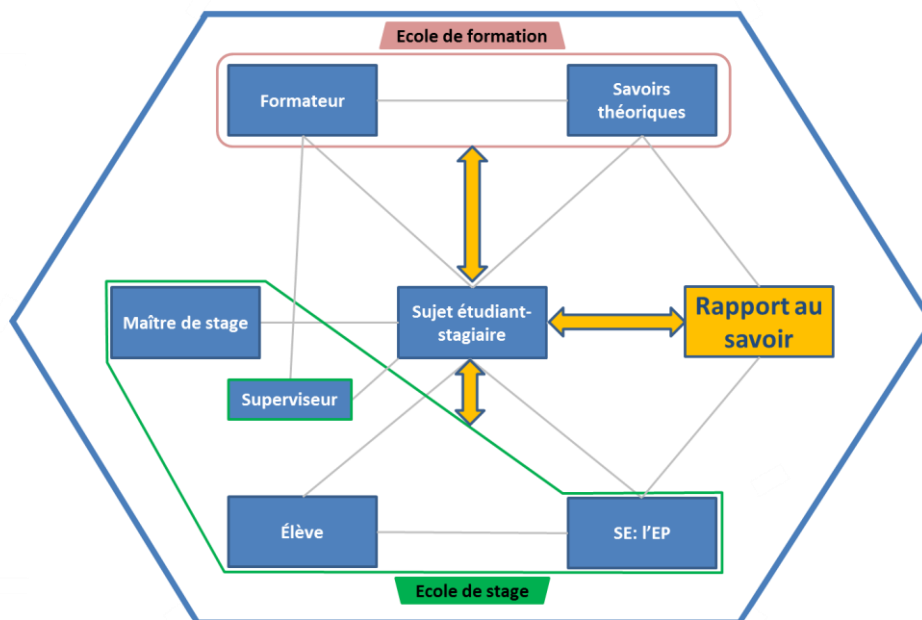


Fig. 15: l'hexagone didactique et le rapport épistémique au savoir en FI en EP

Se référant à la définition de Charlot (2002, p. 94), questionner le rapport au savoir en FI revient donc à interroger « l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir ».

D'un point de vue épistémique, apprendre relève de trois processus selon Charlot (2002). Il peut s'agir soit, de s'approprier un savoir que l'on ne possède pas, qualifié de processus d'« objectivation-dénomination », soit de passer de la non-maitrise d'une activité à la maitrise, processus nommé l'« imbrication du je dans la situation », soit encore de maîtriser une relation, qu'elle soit intrapersonnelle ou interpersonnelle, appelé la « distanciation-régulation ».

Derrière « l'apprendre » en FI, se trouvent les différents savoirs enseignés qui constituent Le Savoir de cette formation. C'est à travers l'énoncé de ceux-ci que nous cherchons à déterminer le rapport au savoir des étudiants-stagiaires interrogés.

5.1.1.1. Régularités dans le rapport épistémique au savoir des étudiants-stagiaires

Nos quatre sujets sont unanimes : les cours de didactique des APS, les AFP et les stages constituent le cœur de la FI permettant de « *se rendre compte du métier* », d’« *avoir les outils pour enseigner* » et d’« *être prêt* » une fois sorti de l’institut de formation. De cette manière, ils se positionnent dans un processus épistémique d’« imbrication du je dans la situation » dans lequel « l’apprendre est maîtrise d’une activité engagée dans le monde » (Charlot, op. cit. p. 81), et plus spécifiquement dans le monde professionnel. Il est possible de rapprocher cette forme de rapport épistémique du RaS qualifié d’« instrumental » dans l’étude menée par Altet (2000). Ce type de rapport au savoir décrit un savoir utile, qui est mis en lien avec les savoir-faire professionnels.

A. Rapport aux cours de didactique des APS

Confrontés à la nécessité (l’obligation) de construire des cours, les stagiaires énoncent leurs attentes vis-à-vis d’une formation qui les prépare au métier d’enseignant. Cette maîtrise des savoirs constitue « le fondement même de leur affiliation professionnelle » (Jellab, 2004, p. 53). Les cours de didactique des APS permettent d’apprendre à enseigner grâce à une connaissance des situations d’apprentissage à privilégier en fonction du public rencontré. Il s’agit d’être capable, tant d’initier les élèves à l’apprentissage d’une APS, que de conduire un enseignement progressif des SaE dans le but d’atteindre des objectifs déterminés. Pour ce faire, il est également nécessaire de disposer d’une méthode d’enseignement adaptée et efficace permettant à l’étudiant-stagiaire de raisonner et d’agir de façon cohérente et professionnelle. Ces considérations rejoignent celles formulées par Denervaud (2010, p. 72) dans le contexte de la FI en Suisse : « les apports de la didactique à la formation consistent à permettre de mieux comprendre et d’être plus lucide sur ce qui se joue dans toute situation

d'enseignement apprentissage entre l'enseignant et les élèves, à propos d'un savoir à enseigner ou à apprendre ».

Cette appropriation des savoirs assure maîtrise cognitive mais également une capacité à « didactiser » ces savoirs (Jellab, 2004). Ces cours constituent donc des balises délimitant le tracé d'une voie, celle de la formation, menant à l'acquisition de compétences professionnelles identifiées par les étudiants en termes de capacités à :

- choisir des SaE judicieux, appropriés ;
- concevoir des situations d'enseignement-apprentissage qui font sens pour les élèves ;
- planifier son enseignement et le réguler au moyen de remédiations adéquates.

Ces capacités mises en évidence constituent ce qu'ils nomment « *les bases* », permettant de mener à bien les activités d'enseignement et d'être crédible en stage.

De cette façon, ils établissent le lien entre l'école de formation et l'école de stage, passant de ce fait, par le modèle des « bases », mis en évidence par Charlot (2001) dans son étude sur le rapport au savoir en lycée professionnel. En effet, ce sont ces bases qui donnent les clés pour entrer dans le monde professionnel permettant d'affronter un univers peu connu¹³, de rencontrer des situations nouvelles et de s'y adapter. Comme l'explique Charlot (ibid.), cette notion de base est importante étant donné le fait qu'elle est fréquemment invoquée tant par les élèves que par les étudiants. A ce sujet, il repère un double principe, celui de l'hétérogénéité et celui de

¹³ Il n'est pas totalement inconnu étant donné l'expérience vécue en tant qu'ancien élève mais ne l'est pas encore totalement, en tant qu'enseignant.

continuité, mettant au jour la perception et les attentes des apprenants d'une formation professionnalisante. Le principe d'hétérogénéité met en évidence que « ce n'est pas réellement le métier qu'on apprend quand on apprend les bases » ; par ailleurs, « apprendre un métier, c'est quand même, d'abord, apprendre les bases. Par-delà la différence entre le cours et la pratique, le monde de l'école et celui de l'entreprise, il existe une continuité » (Charlot, 2001, p. 196). Cette continuité est éprouvée par la nature des cours invoqués donnant aux étudiants le « *bagage nécessaire* », comme autant de ressources, d'outils « *pour le métier* ». De cette façon, d'une part, un glissement progressif s'opère vers une logique d'identification professionnelle, une manière d'adhérer au « genre professionnel », selon Clot et Faïta (2000), et d'autre part une volonté s'affiche quant à l'acquisition des gestes professionnels, caractéristiques de « l'agir professionnel », comme le décrivent Brière-Guenoun et Musard (2012) dans une approche didactique. Selon ces auteures, les gestes professionnels « désignent une réflexivité en actes » dont la « spécificité (le style au sens de Clot, 1999) n'évacue pas leur portée générique (le genre au sens de Clot, 1999) qui caractérise la profession » (ibid. p. 277).

L'intérêt porté aux cours de didactique et de pratique des APS passe également par la connaissance corporelle de l'activité désignant ainsi l'importance du vécu personnel pour enseigner. Comme le précise Jourdan (2009, p. 46), « il y a là un va-et-vient entre un soi professionnel enseignant et un soi élève apprenant où le vécu corporel dans l'activité en place de débutant permet de comprendre l'élève et d'enseigner ».

Si le fait de vivre des situations d'apprentissage au cours de la FI aide à la conception d'autres situations en stage par un mécanisme de transposition expérientielle (ou conversion didactique), ainsi qu'il l'a été observé chez Annabelle. Pour Marc et Anthony, il s'agit plutôt d'appliquer directement les exercices vécus selon un principe d'isomorphisme. Les savoirs enseignés en FI subissent au final peu de transposition didactique et sont considérés comme autant de SaE aux élèves. A nouveau, nous observons un glissement d'un rapport épistémique vers un rapport davantage identitaire au savoir, voire, comme le qualifient Therriault et Morrel (2016, p.34), d'un « rapport

au pouvoir » : « très peu de stagiaires s'autorisent à agir en tant qu'interprètes d'objets de savoirs, en cherchant à les rendre plus signifiants et pertinents socialement aux yeux des apprenants ».

Ces positions auto-référées confèrent une sécurité, imaginant ainsi que les élèves pensent, agissent et ressentent de la même façon. Cette recherche de sécurité peut également se comprendre dans l'argument avancé quant au fait de pouvoir démontrer aux élèves les objets de savoir. Il s'agit alors de démontrer une maîtrise suffisante de l'activité permettant d'assumer sa position de sujet supposé savoir. « Ainsi, ne pas être capable de démontrer, c'est avouer sa faiblesse. Il y a un glissement entre le savoir et le voir (pour soi et pour les autres) et l'enseignant devient le "corps supposé savoir". La maîtrise de l'APSA s'inscrit dans le corps "lieu d'appropriation du monde", "le sujet épistémique est alors sujet incarné dans le corps" (Charlot, 1997) » (Jourdan, 2009, p. 47).

Il reste également à souligner la prépondérance accordée aux cours de didactique des APS, ceux-ci passant en priorité par rapport aux cours de pratique des APS. Plus encore, l'évaluation de ces derniers est décriée et l'utilité de démontrer un niveau de performance et de maîtrise élevée est remis en question. Les quatre sujets de cette étude, bien qu'ils soient tous pratiquants en club et spécialistes dans une voire deux APS, regrettent que ces cours pratiques soient évalués uniquement sur la base des performances produites.

Nous postulons qu'au terme de leur formation, leur rapport aux savoirs disciplinaires, tant didactiques que pratiques, se sont adaptés à la réalité du métier. « L'entrée dans la profession est alors à comprendre comme une "une sorte de crise d'adolescence (ibid.) où les processus identificatoires successifs permettent de passer du soi élève au soi-professionnel. Dans ce cadre, il est difficile de dire que la formation est un "état " (être en formation) mais plutôt un cheminement qui se construit en permanence » (Jourdan, 2009, p. 48).

B. Rapport aux AFP et aux stages

L'appropriation et la maîtrise des SaE constituent donc l'enjeu prioritaire évoqué par les étudiants-stagiaires, leur conférant une certaine assurance et confiance en soi, préalable à toute confrontation avec « *le terrain* » et la réalité de la classe.

Cette réalité de la classe constitue une situation complexe dans laquelle des relations humaines s'établissent, des conceptions différentes se croisent et des influences diverses se manifestent, rendant l'analyse et la compréhension de la pratique du sujet enseignant malaisée sans le recours à divers apports théoriques du champ des sciences de l'éducation. Ce préalable à la discussion du rapport aux stages vise à avertir le lecteur d'une lecture plurielle et nécessaire des cas rencontrés.

Pour les étudiants interviewés, les stages, par le nombre d'heures important permettent une « *immersion totale dans le métier* ». Ils constituent par ailleurs, le lieu de l'apprentissage le plus important : c'est là que l'on a « *le plus appris* », confient-ils, signifiant par-là l'acquisition d'expérience, de SdP. Il s'agit notamment de repérer et de remédier plus facilement aux erreurs et défauts observés chez les élèves, ou encore, d'acquérir des « *petits moyens didactiques* » utiles pour éviter les pertes de temps et optimiser l'organisation de la séance. S'ajoutent également les SsP grâce aux conseils, trucs et astuces dispensés par les MS permettant entre autres d'obtenir un meilleur rendement de la leçon ou une meilleure organisation. A ces savoirs pratiques, les étudiants-stagiaires intègrent les savoirs théoriques, disciplinaires, acquis au cours des deux dernières années de formation, et mis en application. Cet ensemble ainsi constitué participe d'une part, à l'évolution perçue, notamment au travers d'une meilleure construction des leçons, et d'autre part, à la constitution du bagage nécessaire, garant d'une confiance en ses compétences pour enseigner.

Cette perception constitue un point de vue constructiviste de l'apprentissage, dans le sens d'une adaptation à la réalité professionnelle. Elle rejoint la définition de l'apprentissage des savoirs pratiques ou savoirs professionnels effectués par les stagiaires, proposée par Malo (2011, p.

241) : « les apprentissages des stagiaires se définissent en termes de transformations apportées à leur répertoire. Ces transformations peuvent correspondre, ou non, à des actes (mentaux ou comportementaux) identifiés à l'avance chez des praticiens expérimentés ».

En effet, la transformation observée chez les stagiaires dans l'étude menée par Carlier (2009, p. 81) auprès de soixante MS belges francophones montre que ceux-ci « attribuent également une part des progrès du stagiaire à "l'utilisation des trucs, ficelles, tours de main et routines" suggérés » démontrant une certaine congruence entre ceux-ci et ceux perçus par les étudiants-stagiaires. Ces savoirs concourent donc à l'enrichissement de leur répertoire « constitué d'expériences plus ou moins proches du contexte de la pratique d'enseignement, qu'ils mobilisent pour lire, pour interpréter l'expérience actuelle et, notamment, pour interpréter les situations problématiques de cette expérience » (Malo, 2011, p. 241).

Au final, comme le décrit Charlot (2001, p. 202), apprendre constitue le « premier critère de validité d'un stage » notamment par « l'insertion dans un monde très différent de celui de l'école » dans lequel l'étudiant éprouve sa capacité à exister. « Donner sens à la pratique, la valoriser, c'est aussi donner sens à sa présence dans un lycée professionnel » (Ibid. p. 204) ou, en l'occurrence, dans l'école de formation.

L'institution met en avant un modèle de formation qui donne lieu à un type de rapport particulier à la formation et aux savoirs professionnels enseignés. Dans le champ de la formation des enseignants, Altet (2000) a démontré qu'un modèle peut orienter davantage les apprenants vers une logique épistémique d'apprentissage et d'application des savoirs, ou plutôt vers une logique socioprofessionnelle de conscientisation et d'analyse des pratiques. « On peut expliquer la présence de cet effet-formation sur le rapport aux

savoirs professionnels par le fait que dès la formation, le statut du savoir n'est pas le même » (Ibid., p. 39).

La manière de concevoir les stages, dans la FI, renvoie à une philosophie¹⁴typique, référée aux paradigmes relatifs au métier d'enseignant proposés par Paquay et Wagner (2001). Sur la base des six paradigmes identifiés (maitre instruit, technicien, praticien artisan, praticien réflexif, acteur social et personne), ces auteurs précisent que les stages, dans le contexte belge francophone, se rapportent davantage à la conception du maitre instruit et du praticien artisan. En effet, les stages se réalisent « après la formation théorique et sont l'occasion, non seulement d'appliquer les principes didactiques (c'est ce que prétendent certains formateurs !) mais surtout d'acquérir les tours de mains du métier sur le terrain » (ibid., p. 168). Le contexte de la formation en école de stage renvoie donc à un mode d'enseignement plus classique, « les étudiants ayant à préparer et à gérer des séquences plus traditionnelles » (ibid. p. 168). Ce dispositif reste encore éloigné du modèle du « praticien réflexif » valorisé dans de nombreux pays comme « nouveau modèle de professionnalité enseignante » (Maroy, 2004, p. 67).

Il reste bien évidemment à souligner l'importance accordée aux AFP en tant que préparation indispensable aux stages pour se rendre compte de la réalité du métier, apprendre à gérer un groupe et observer les condisciples afin d'éviter de reproduire les mêmes erreurs. Ces aspects mis en avant par les étudiants contribuent ainsi à l'acquisition progressive d'une assurance face à la confrontation imminente avec la réalité professionnelle. Les ateliers de formation constituent donc une porte d'entrée, un passage progressif vers les

¹⁴ Paquay & Wagner proposent de distinguer les diverses conceptions des stages en FI selon les six paradigmes relatifs au métier d'enseignant à partir de caractéristiques spécifiques : objectifs pédagogiques, type d'activités privilégiées, types d'accompagnement et de supervision, importance accordée dans la formation et articulation théorie-pratique.

stages au cours desquels on perçoit déjà les préoccupations naissantes, communes (Daguzon, 2009 ; Maulini, 2009 ; Saujat, 2015) des étudiants liées au stade de développement professionnel dans lequel ils se trouvent à ce moment. En effet, ceux-ci sont confrontés à la nécessité d'agir sur eux-mêmes, tant dans l'appropriation des gestes de base du métier que dans la recherche de réponses liées à des sentiments de doute et d'insécurité.

A ce sujet, bien qu'il ne fût évoqué que par Marc, rappelons la mise au jour du système d'échanges de préparations écrites, révélant une pratique généralisée parmi les étudiants. Nous postulons qu'à l'instar de Marc, tous les étudiants qui se sont engagés dans cette démarche peu réflexive, du moins dans la forme présentée dans l'étude de cas, connaissent la même évolution en fin de parcours en proposant des préparations plus pertinentes et plus personnelles. Ils démontreraient par là un changement de posture de formation, allant au-delà du « devoir faire » prescriptif. Il semble donc qu'au cours des premières expériences de stage, le nombre d'actions à mener dans un temps restreint et la complexité de la profession enseignante conduisent les étudiants-stagiaires à trouver des stratégies en vue d'une « réduction pragmatique de la complexité » (Hoff, 2010, p. 162). Celles-ci peuvent prendre diverses formes liées à des « démarches coformatives » (ibid., p. 160) telles que les échanges d'idées, de conseils et l'imitation d'un pair. Les apprentissages peuvent alors se révéler fructueux à condition qu'il ne s'agisse pas d'une simple opération de « copier-coller », ni d'une reproduction mécanique, mais bien d'une véritable appropriation.

C. Rapport aux cours scientifiques et aux cours de psychopédagogie

De façon unanime, les savoirs appris dans les cours scientifiques (anatomie et physiologie) sont considérés comme des savoirs utiles, permettant notamment d'organiser certains cours grâce au fait d'avoir des connaissances relatives aux filières énergétiques ou aux muscles sollicités dans telle situation. De plus, ces savoirs peuvent devenir des SaE quand ils sont utilisés pour transmettre aux élèves des notions relatives au corps

humain lors d'exercices d'étirement ou de renforcement. L'intérêt manifesté à leur égard concerne donc l'application concrète, contextualisée, qui peut en être faite, démontrant ainsi leur connexion avec la pratique professionnelle.

Etudiant le rapport aux savoirs scientifiques et le lien avec le rapport au métier et l'attitude face aux savoirs, Collinet (2005) avance des éléments éclairants sur lesquels nous prenons appui pour expliquer et comprendre cette partie de nos résultats. En effet, cet auteur identifie le lien existant entre le rapport au métier et l'utilisation de savoirs scientifiques. Dans un rapport éducatif au métier, l'intérêt pour ces savoirs est faible et occasionnel. Ceux-ci sont enseignés en FI mais leur rôle est limité dans la pratique quotidienne. Les savoirs issus des cours scientifiques sont considérés, *a priori*, par nos sujets comme des savoirs instrumentalisés, mais sont, au final, faiblement intégrés. Par ailleurs, une « attitude positive » vis-à-vis de ces savoirs peut être démontrée, comme c'est le cas chez Anthony à l'égard des cours psychopédagogiques. Il s'agit dans ce cas « d'une forte confiance dans les savoirs scientifiques considérés comme indispensables à l'activité » (ibid., p. 56). Anthony se distingue des autres sujets par son intérêt marqué pour ces cours, notamment ceux dans lesquels il trouve des réponses aux questions qu'il se pose quant à la relation pédagogique à adopter avec les élèves en situation. Cet intérêt est associé à l'utilité et l'efficacité pratique qu'il éprouve au quotidien, contrairement aux trois autres sujets qui relatent la difficulté ressentie à pouvoir mobiliser dans leur pratique de tels savoirs théoriques. Ainsi que le met en évidence Jellab (2008, p. 304), il s'agit moins d'un rejet que « d'une difficulté à situer à quoi ces différents contenus pourraient "servir", comme si les savoirs pédagogiques ou professionnels ne pouvaient être acquis que dans et par la pratique ».

Au final, les formes de rapport aux savoirs scientifiques dépendent en partie des rapports au métier tels qu'ils sont identifiés par Collinet (2005). De plus, si les savoirs scientifiques sont perçus comme utiles, c'est, comme nous pouvons le constater, « parce que leur efficacité a peut-être été éprouvée dans la pratique réelle mais aussi parce qu'elle est induite ou imposée par un

discours légitimant, véhiculé par les diverses sphères de la transmission des savoirs » (ibid. p. 49), dans le cas présent, par l'institut de formation.

5.1.1.2. Des rapports épistémiques singuliers identifiés chez deux étudiants-stagiaires

Pour Annabelle, apprendre au cours de sa formation signifie allier davantage théorie et pratique, de façon à donner plus de sens aux cours théoriques et amorcer une démarche réflexive dans les cours pratiques (cours d'APS). Elle s'inscrit par-là dans un rapport au savoir de type professionnel comme définit par Altet (2000, p. 38) : « le savoir a une fonction, il permet une distanciation, un recul et favorise un autre regard sur les pratiques (...) ». Ce souhait rejoint le constat, déjà relevé par de nombreux étudiants-stagiaires, que les savoirs théoriques ne servent pas d'appui pour l'action professionnelle et que la formation pourrait dépasser cette difficulté en combinant « les dynamiques de formation ascendantes (à partir de l'action) et descendantes (à partir des savoirs) » (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009, p. 36).

Dans l'entretien d'après-coup, Annabelle maintient son opinion quant à l'importance des cours d'APS et de didactique des APS, à l'instar des autres sujet, et elle évoque une formation « prête-à-l'emploi » au sortir des études. Cependant, même si la formation donne les clés pour entrer dans le métier, Annabelle évoque avec lucidité l'importance de poursuivre son développement professionnel grâce aux formations continues car « *c'est pas totalement défini en sortant de l'école* ». Wittorski et Briquet-Duhazé (2009, p. 47) postulent que « la construction professionnelle s'inscrit dans des apprentissages réalisés "au fil" de l'action reposant sur une transaction "sujet-environnement" ». Cette transaction, ajoutent-ils, semble être de nature identitaire. Dès lors, ce rapport identitaire à la formation et aux savoirs en découlant est étroitement lié au rapport épistémique : la formation est suivie pour acquérir des savoirs professionnels et c'est au cours de celle-ci que le sujet se transforme et se professionnalise.

La dynamique de développement qu'elle a entamée en formation l'a amenée à prendre conscience et accepter la distance entre le vécu de terrain, les discours tenus par l'école de formation et son propre déjà-là décisionnel. Elle identifie clairement cet écart entre le faire « prescriptif » des stages et de la formation, et le faire actuel, adapté aux caractéristiques du terrain et davantage en accord avec son propre déjà-là. « Le développement professionnel consisterait alors à accepter cette tension permanente qui serait vécue, non pas comme une contradiction, mais comme un défi continuellement en mouvance (on ne peut pas apprendre définitivement le métier d'enseignant) » (op. cit., p. 54).

Pour Annabelle, le rapport épistémique au savoir se construit également à travers le processus de « distanciation-régulation », tel qu'identifié par Charlot (2002, p. 82), et qui consiste à « entrer dans un dispositif relationnel, s'approprier une forme intersubjective, s'assurer un certain contrôle de son développement personnel, construire de façon réflexive une image de soi ».

Malgré un RaS de type instrumental dominant, Marc considère les cours théoriques, tels que la physiologie et la biomécanique, comme relevant d'un intérêt personnel lié au plaisir d'apprendre. Ces savoirs se trouvent dès lors intégrés par curiosité intellectuelle, par intérêt. Dans ce rapport intellectuel au savoir, précise Altet (2000, p. 38), « les stagiaires apprennent par curiosité et plaisir et se situent dans une dynamique personnelle plus que professionnelle ». Ce type de RaS impacte sur son déjà-là conceptuel, lié à la profession d'enseignant en EP. En effet, Marc expose l'importance de détenir un bagage théorique de façon à correspondre à l'image qu'il se fait d'un bon enseignant.

Cette conception du bon enseignant, expert et détenteur de savoirs, renvoie à une image d'un soi idéal. En adoptant une posture davantage clinique, nous sommes enclins à en parler en terme d'« idéal du moi » en ce qu'il constitue « un modèle auquel le sujet cherche à se conformer (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 184). On peut considérer que le rapport intellectuel de Marc s'inscrit dans le cadre d'un idéal du moi en voie de construction. A l'instar

d'Annabelle, le RaS se comprend dans un processus dynamique, dans lequel s'articulent dimensions épistémique et identitaire.

5.1.1.3. L'amorce d'une conclusion provisoire

S'intéressant aux effets des formations continues en EP et à la façon de les rendre plus efficaces, Fleitz (2005) propose une analyse du rapport à la formation continue en EP dans laquelle il établit un parallèle entre deux dimensions de ce rapport à la formation et le rapport épistémique au savoir tel que proposé par Charlot. Cela signifie que cette dimension épistémique du rapport à l'apprendre peut être envisagée comme « un rapport à la formation » selon Fleitz. Cette approche nous paraît pertinente pour penser de façon holistique le rapport épistémique au savoir en FI tel que nous l'avons identifié. Nous en isolons quelques éléments saillants permettant de revenir de façon synthétique sur cette partie de la discussion et dégager des perspectives.

Pour Fleitz (op. cit.), les enseignants en EP démontrent à l'égard des propositions de formation, un « rapport pratique », défini à travers cinq caractéristiques inhérentes aux contenus proposés, que nous postulons comme analogue à celui des étudiants-stagiaires. En effet, ces contenus sont :

- abordés dans le cadre d'une pratique physique ou pédagogique (en présence d'élèves) ;
- combinés à une démarche réflexive (peu présente, *a priori*, en FI pour les cas étudiés) ;
- articulés avec la pratique professionnelle (instrumentalité des contenus) ;
- accessibles dans le sens où ils peuvent être mobilisés dans la pratique quotidienne ;
- ludiques, dans une moindre mesure, par le fait qu'ils rendent la formation attractive.

« C'est donc tout autant la spécificité des propositions de la formation que la capacité du formé à saisir du « sens pratique » dans ce qui est proposé, qui sont mises ici en avant. Le lien enseignant-formation (le rapport) trouve ici toute sa force et sa pertinence » (op. cit., p. 92).

La seconde dimension établie par Fleitz (op. cit., p. 92) est qualifiée d'« opérative », en lien avec « l'opérativité des opérateurs en situation de travail, en référence à tout ce qui, en contexte, permet à l'acteur d'agir avec efficience ». En d'autres termes, il existe un rapport « opératif » à la formation quand un lien s'établit entre les contenus proposés et la pratique existante, conduisant les enseignants à s'engager dans un processus d'innovation. Si ces contenus sont proches du fonctionnement usuel et/ou, pour reprendre un concept plus clinique, du déjà-là décisionnel de l'enseignant, l'articulation entre le savoir de la formation et la tâche d'enseignement se réalise. En effet, l'enseignant s'intéresse d'abord à ce qu'il enseigne dans la mesure où ce savoir nouveau peut s'insérer de manière économique dans un contexte familier fait de représentations et de routines adaptées à ce contexte. Concernant les enseignants novices, ceux-ci ne possèdent pas un éventail d'expériences aussi large leur permettant de faire face à toutes situations grâce à des schémas et des procédures fonctionnelles. Ils sont ainsi confrontés à des difficultés pour réagir à des situations inédites leur demandant une activité cognitive coûteuse.

Ces deux dimensions, « pratique » et « opérative », nous conduisent à reconsidérer notre première hypothèse en y apportant de la nuance. En effet, les savoirs enseignés par les étudiants-stagiaires proviennent pour une large part de l'institut de formation dans la mesure où ceux-ci entretiennent avec les contenus un rapport pratique (dont l'instrumentalité des savoirs fait partie) tel que définit par Fleitz (Ibid.). « Le sens opératif se construit si le contenu proposé est identifié par l'enseignant comme possédant une proximité avec ce qu'il enseigne déjà. Le contenu peut en quelque sorte se fondre dans un fonctionnement professionnel déjà en place » (Fleitz, 2003, p. 300). Les étudiants-stagiaires, n'ayant pas ou peu de vécu d'enseignement, vont privilégier ce qui fait sens pour eux, c'est-à-dire, ce

qui va pouvoir être utilisé dans le contexte interactif de la classe et qui semble proche de leur représentation de l'enseignement. En second plan, la pratique personnelle de l'APS, ainsi que le vécu scolaire et les expériences antérieures d'enseignement, trouvent une place en tant que référence des SE. Il s'agit davantage d'un complément aux savoirs enseignés durant la FI. En outre, nous devons également prendre en considération l'assujettissement institutionnel prégnant auquel les étudiants-stagiaires se soumettent pour comprendre ce rapport à la FI dans son ensemble. Nous y reviendrons dans la troisième partie de cette discussion.

Enfin, nous rappelant la particularité du statut de l'étudiant-stagiaire, à la fois apprenant et enseignant, nous pouvons considérer, à la suite de Baillet et Rey (2015, p. 152), que l'intérêt de mobiliser la notion de RaS « réside dans la compréhension du sens que donnent les élèves à l'acte d'apprendre ». Dès lors, le rapport épistémique au savoir des étudiants peut correspondre ou pas aux caractéristiques épistémologiques des cours organisés en FI. Probablement avons-nous donc intérêt, sans pour autant envisager une formation à la carte, à mettre en place un dispositif établi sur la base d'une forme de « compromis épistémique » permettant d'une part, d'identifier le RaS des étudiants et d'autre part, de rendre le curriculum de formation davantage « opératif ».

5.1.2. Le rapport identitaire au savoir

« Apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 2002, p. 84-85).

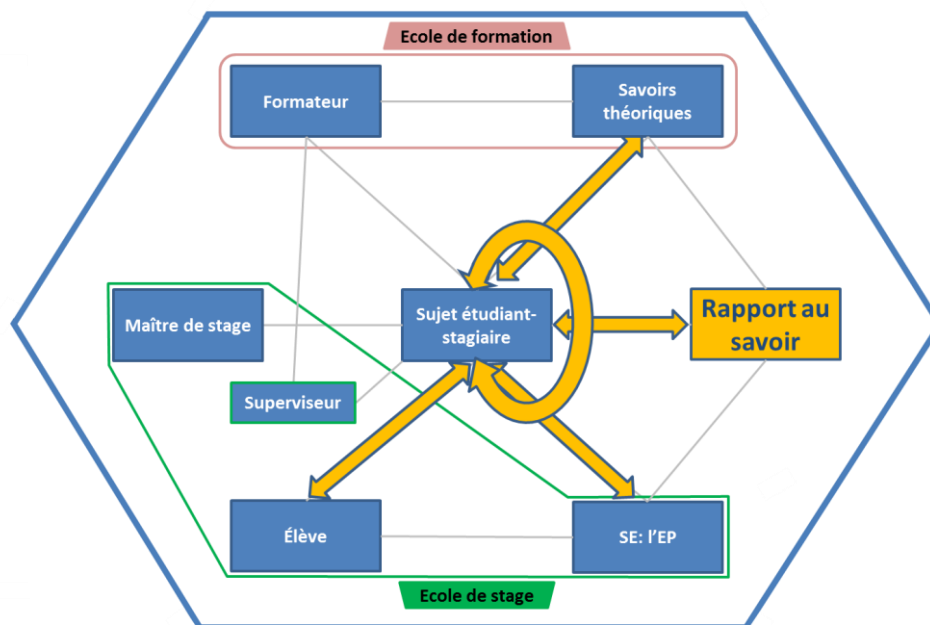


Fig. 16 : l'hexagone didactique et le rapport identitaire au savoir en EP

Nous venons d'en avoir un premier aperçu, le RaS se caractérise par l'articulation entre dynamiques identitaires et visions épistémiques. La dimension identitaire prend source dans l'identité de l'individu et dans son histoire. Elle démontre ses attentes vis-à-vis de la profession future et son image de soi. Plus concrètement, le rapport identitaire est lié au projet d'apprendre comment enseigner l'EP et de se définir en tant qu'enseignant en EP. Rappelons encore, avec Jellab (2008, p. 297), que le rapport au savoir « est marqué par un "passage" pendant lequel se construit une identité professionnelle au sein de situations – ou de contextes – hétérogènes, voire à logiques contradictoires. Ensuite, cette expérience donne à voir une dualité portée par chaque stagiaire, celle d'être tantôt – et parfois en même temps – élève, tantôt professeur, sujet apprenant et acteur "supposé savoir" ».

5.1.2.1. Des rapports identitaires singuliers chez les quatre étudiants-stagiaires

A partir de la conception du rapport identitaire au savoir proposée par Charlot (2002) basée sur le sens et la valeur¹⁵ attribués par l'individu à un savoir particulier, Savard distingue trois composantes de ce rapport identitaire : la relation de sens, la relation de valeurs et le projet d'apprendre et/ou de faire apprendre. En effet, le rapport au savoir implique également « un rapport identitaire puisque la valeur accordée au sens construit est déterminée par l'identité de la personne, soit sa vision du monde, ses repères, ses représentations, ses expériences, ses projets et son image de soi » (Savard, 2014, p. 79-80).

¹⁵ Pour Charlot (2002, p. 64), « fait sens pour un individu quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées ». Pour exemplifier, partons de la question suivante pour le cas d'Annabelle : quel sens cela a-t-il d'enseigner des savoirs en EP ? Selon Charlot (op. cit.), « le sens d'une activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat ». Pour Annabelle, enseigner des savoirs en EP est le rapport entre son but, faire réussir les élèves, et son mobile, ce qui la pousse à le faire : elle transpose à partir de son propre vécu et veut que les élèves ne soient pas en difficulté, en situation d'échec face à l'activité proposée. Charlot (op. cit.) distingue le sens en tant que valeur (importance), du sens en tant que signifiante (intelligibilité). En s'appuyant sur les travaux de Charlot, Savard (2014) a étudié le rapport au savoir d'une professeure en identifiant trois composantes du rapport identitaire au savoir que sont la relation de sens, la relation de valeur et le projet d'apprendre. Ces composantes permettent de traiter la question identitaire avec plus de nuances. En effet, « l'influence des savoirs sur un individu peut se définir par son rapport avec ce savoir, c'est-à-dire par la relation de sens et de valeur accordée à un savoir particulier (Charlot et al., 1992). Ce rapport au savoir ne signifie pas seulement d'accorder une valeur à ce savoir, il implique aussi accorder une valeur à l'acte d'acquérir ce savoir (Charlot et al., 1992). La construction de sens envers l'objet d'apprentissage, soit le savoir en jeu, s'effectue parallèlement avec la valorisation de ce savoir » (Savard, 2014, p. 79). Donner du sens aux savoirs enseignés en EP consiste à accorder une valeur positive ou négative à l'EP. Reprenons une dernière fois le cas Annabelle pour exemplifier ces deux composantes. La relation de sens accordée aux savoirs renvoie à l'idée d'enseigner aux élèves de façon à les placer en situation de réussite. La relation de valeur associe l'utilité des savoirs enseignés en EP et l'utilisation pratique de ces savoirs au quotidien.

Nous fondons notre discussion sur ces trois composantes, et exposons, pour chacun des sujets, leur rapport identitaire au savoir sous la forme d'un tableau constitué des trois composantes susmentionnées. De façon à identifier plus clairement celles-ci, nous proposons de les compléter au moyen d'une brève indication :

- la relation de sens accordée au savoir renvoie à l'idée de ;
- la relation de valeur associée au savoir ;
- le projet d'apprendre et/ou de faire apprendre est motivé par / est orienté vers.

Prenant également appui sur la typologie proposée par Roux-Perez (2006), nous complétons notre « carte de visite identitaire » de chaque étudiant, au moyen d'une caractéristique reflétant son profil particulier. Cette typologie renvoie à une identité professionnelle en construction à partir des représentations du métier, en lien avec l'expérience des stages. Roux-Perez (op cit.) distingue trois profils : celui de l'étudiant-pédagogue, de l'étudiant-didacticien et de l'étudiant-animateur. Nous reviendrons avec plus de précisions sur chacun de ces trois profils au cours de la discussion de chaque cas.

A. Le rapport identitaire au savoir d'Annabelle : « *on n'est pas pro en sortant de l'école* »

Annabelle relate son choix d'études qui, à l'origine, ne la prédestinait pas à devenir enseignante en EP. Son arrivée dans l'enseignement est liée à sa réorientation à la suite de l'échec connu en première année d'études de kinésithérapie, la conduisant à élaborer un projet alternatif. Comme elle le mentionne elle-même, c'est le contact avec le métier d'enseignant par le biais de stages qui l'a conduite à un remaniement identitaire, envisageant finalement, cette option comme un véritable possible.

1. La relation de sens accordée au savoir renvoie à l'idée de :
- se baser sur son vécu pour optimiser l'apprentissage - transmettre de nombreuses consignes pour aider à réussir
2. La relation de valeur associée au savoir :
- susciter l'intérêt pour les APS - donner le goût de la pratique sportive - enseigner des savoirs utiles dans la vie quotidienne
3. Le projet d'apprendre et de faire apprendre est motivé par / est orienté vers :
- apprendre en FI pour devenir enseignante mais acquérir de l'expérience et continuer à se former pour devenir une bonne enseignante - enseigner sur la base d'une approche globale et ludique

Tabl. 23 : rapport identitaire au savoir d'Annabelle

Chez Annabelle, tant son expérience en club que celle vécue en FI influence le rapport au faire apprendre. La relation de sens accordée au savoir oriente son enseignement vers la volonté de faire réussir les élèves en rapport avec son propre vécu. Les savoirs enseignés se réfèrent aux consignes données par la MS. Ceux-ci sont en contradiction avec les valeurs qu'elle souhaite exporter hors de l'école à travers une pratique sportive plus assidue et/ou une utilité dans un contexte non sportif. Son projet de faire apprendre diverge également de la manière de former en école de formation par le biais d'une approche qu'elle qualifie de « *technique* », faisant apparaître une tension identitaire.

La première expérience d'enseignement comme intérimaire qu'Annabelle commente lors de l'entretien d'après coup, confirme le décalage entre l'approche proposée en formation et sa définition d'elle-même. Par ailleurs, la situation professionnelle dans laquelle elle se trouve semble davantage correspondre à son projet de faire apprendre, tentant ainsi à dissiper cette tension.

La FI met sur la voie mais c'est l'expérience qui permettra de devenir ce bon enseignant, après avoir pu tester différentes approches ; « *on ne l'est pas en sortant de l'école* » nous dit-elle dès l'entretien de déjà-là. Elle

considère que c'est après l'école qu'elle deviendra cette bonne enseignante, celle qui correspond à son identité professionnelle, celle qui s'est développée en cours de formation mais qui n'est pas encore aboutie, qui est toujours en construction. « Le moteur de la mobilisation, c'est le désir de soi » précise Charlot (2001, p. 253) ; la formation initie le devenir de soi mais ce n'est qu'une fois dans la fonction, à l'aide de formations complémentaires, que l'on peut être soi-même. Annabelle se positionne ainsi dans « une logique de niveau » telle que qualifiée par Charlot (op. cit.), en ce sens que « le sujet change de statut lorsqu'il accède à l'emploi stable, à un échelon hiérarchique supérieur ».

Dès lors, identifier les tensions existant dans l'acte d'enseignement-apprentissage permet de mieux cerner le profil identitaire de l'étudiant pour l'aider à devenir ce « quelqu'un », cet « enseignant idéal », celui qui est en accord avec son déjà-là tel que nous le qualifions dans l'approche didactique clinique. « Il est bien des façons de "devenir quelqu'un", à travers les diverses figures de l'apprendre ; mais la société moderne tend à imposer la figure du savoir-objet (de la réussite scolaire) comme passage obligé pour avoir le droit d'être "quelqu'un" » (Charlot 2002, p. 85).

Annabelle rejoint, pour une part, le « profil de l'étudiant-didacticien » pour qui le « pôle des savoirs » tient une place prioritaire. Pour Roux-Perez (2006, p. 66), les étudiants correspondant à ce profil sont « convaincus de l'intérêt des APSA » et « restent conscients de la nécessité d'adapter les contenus aux ressources des adolescents (...) Ils ont intégré l'idée d'une entrée progressive dans le métier et établissent un "rapport professionnel" à la formation, notamment à travers l'articulation théorie-pratique ».

B. Le rapport identitaire au savoir de Quentin : la vocation et la mission

Chez Quentin, l'histoire de sa pratique personnelle en club de football apparaît comme le facteur déterminant quant à son choix d'études. Comme il l'expose lui-même, l'intérêt, le plaisir, la passion pour son sport et le désir de transmettre l'ont conduit à définir son projet d'enseigner. Jellab (2008, p.

303) explique l'influence de cette expérience dans le sens où « elle donne à voir aux sujets des possibilités de se poser non seulement comme apprenant mais aussi comme "supposé savoir" : ainsi, "expliquer aux autres le cours", "aider une copine à faire ses devoirs" ou encore "contester certaines méthodes employées par le prof pour la résolution de problèmes", inscrivent les sujets dans un rapport social et contextuel dans lequel la maîtrise d'un savoir (ou de savoirs scolaires) leur assure également la possibilité de se poser comme futur enseignant ».

L'identité de Quentin est notamment définie par les savoirs à enseigner : « ces savoirs constituent à la fois l'outil de travail, le moyen par lequel il s'agit d'agir – en enseignant – et la finalité associée au rôle du professeur (il "transmet" les savoirs ou les connaissances) » (op. cit., p. 306).

1. La relation de sens accordée au savoir renvoie à l'idée de :
- donner du sens aux apprentissages - faciliter l'apprentissage - faire apprendre et progresser - transmettre des savoirs - intéresser les élèves
2. La relation de valeur associée au savoir:
- transmettre le plaisir de pratiquer - donner goût au sport, vecteur de santé
3. Le projet d'apprendre et de faire apprendre est motivé par / est orienté vers :
- être reconnu pour son travail et son investissement - prendre du plaisir à enseigner et voir les élèves prendre du plaisir à pratiquer

Tabl. 24 : rapport identitaire au savoir de Quentin

Quentin envisage son métier tant comme une vocation, depuis son jeune âge, que comme une mission, celle de transformer les apprenants à qui il veut démontrer le sens et l'intérêt de son intervention par les progrès observés chez ceux-ci.

La question du sens est ainsi centrale pour lui, ancrée dans son histoire d'élève désireux de comprendre pour se sentir impliqué. Ces relations de sens le positionnent, par l'entremise des objets de savoir, au centre de sa pratique. Comme nous l'avons constaté dans l'étude de cas, il déploie des efforts considérables en vue d'instaurer un besoin d'apprendre par la mise en évidence d'une cohérence forte entre les savoirs enseignés (techniques et tactiques) et le match de fin de leçon. Chez Quentin, « dans une logique soucieuse de penser doublement et en même temps enseignement et apprentissage, le souci de "motiver" les élèves par des contenus auxquels on relie sa propre identité subjective est omniprésent » (Jellab, 2004, p. 55). La mobilisation des élèves passe donc par lui-même, en tant qu'enseignant médiateur du savoir, « dont le rapport à la discipline enseignée pourrait provoquer une passion pour apprendre » (Jellab, 2008, p. 315).

Cependant, cette posture de l'enseignant qui partage sa passion le conduit de prime abord, à intéresser les élèves au cours, aux objets de savoir qu'il propose de leur transmettre. D'une part, comme le spécifie Jellab (op. cit., p. 310), « enseigner ne se conçoit pas sans la maîtrise d'un savoir qui devient, à son tour, un moyen ou une sorte de « grille » à travers laquelle on perçoit les élèves ». Dès lors, faire apprendre est orienté par la reconnaissance de la maîtrise du savoir enseigné, assurant une légitimité à son statut et lui permettant d'imposer son autorité.

D'autre part, son projet de faire apprendre le positionne avec ses élèves, au sein du même processus de recherche de plaisir, contribuant ainsi à la construction de sa posture. Pour Charlot (2001), produire du sens et du plaisir renvoie à l'idée de susciter un intérêt pour le cours, le rendre « intéressant ». En effet, « un cours "intéressant", c'est un cours qui rencontre ou engendre du désir, et qui donc produit du plaisir et du sens » (Charlot, 2001, p. 341).

A la lecture complète de l'étude de cas, nous percevons chez Quentin un rapport au savoir identitaire fortement présent et marqué en fin de parcours de formation. Cette marque, il la pose lui-même, d'emblée lors du premier entretien : « *en troisième, on a créé notre personnalité, on a créé notre identité enseignante* ». Bien qu'il affirme avoir stabilisé son identité, l'étude

de cas met en évidence les nombreuses tensions identitaires qu'il traverse. Nous y reviendrons plus loin en mobilisant le concept clinique de « division » pour approfondir cette question. Mais probablement pouvons-nous déjà observer à ce stade, en nous appuyant sur la raison évoquée par Quentin quant à un besoin de reconnaissance pour son investissement, une identité en devenir et une recherche de cohérence dans son rapport identitaire au savoir.

Enfin, le « profil de l'étudiant-pédagogue » correspond, en partie, à l'identité professionnelle de Quentin pour qui, « la centration sur les apprentissages de l'élève semble nettement valorisée » (Roux-Perez, 2006, p. 65). Pour une autre part, il se rapproche du « profil de l'étudiant-animateur » dans la mesure où celui-ci s'ancre dans « des pratiques corporelles vécues avec plaisir et qu'il suffit de partager avec les élèves pour créer une dynamique de classe » (Roux-Perez, op. cit., p. 66).

C. Le rapport identitaire au savoir d'Anthony : la gestion du groupe-classe

Bien qu'il se considère comme un passionné de sport depuis l'enfance, le choix de devenir enseignant correspond à la révélation soudaine d'un intérêt pour la relation pédagogique s'établissant entre un enseignant et des apprenants. Pour Anthony, être enseignant en EP, c'est être tout à la fois un spécialiste des APS et un psychologue. Selon Jellab (2008, p. 310), « la dimension relationnelle qui qualifie les raisons du choix d'enseigner cache en réalité un enjeu de savoir, où il s'agit de transmettre des contenus et d'amener les élèves au changement (ou à devenir différents). Dans cette expérience, c'est indissociablement son histoire d'élève, les savoirs enseignés (les disciplines) et les rapports pédagogiques aux élèves, qui agissent comme processus complexes désignant un type d'implication et de rapport aux savoirs ».

1. La relation de sens accordée au savoir renvoie à l'idée de :
- utiliser les savoirs enseignés pour les appliquer en situation globale - expliquer, démontrer et corriger les élèves de façon à optimiser leur compréhension
2. La relation de valeur associée au savoir :
- donner le goût de la pratique sportive - poursuivre la pratique sportive hors cadre du cours d'EP
3. Le projet d'apprendre et de faire apprendre est motivé par / est orienté vers :
- être mieux outillé pour gérer son groupe et faire apprendre plus efficacement - encadrer les élèves et garantir une relation favorable par la proximité physique et verbale (l'humour) - faire découvrir de nouvelles APS et travailler la condition physique

Tabl. 25 : rapport identitaire au savoir d'Anthony

La relation de sens accordée au savoir renvoie à leur utilisation efficace dans la situation globale du match de fin de leçon. Comme pour les deux étudiants précédents, la relation de valeur associée met en exergue la finalité des savoirs qui se contextualise dans une pratique extra-scolaire. Chez Anthony, les projets d'apprendre et d'enseigner se rejoignent et répondent à la posture de « gestionnaire » du groupe-classe qui prédomine dans l'action. L'occurrence élevée des épisodes liés à cette problématique de gestion de groupe et de relation avec les élèves, relevée dans l'étude de cas, démontre la préoccupation majeure qui l'anime. En effet pour Anthony, être étudiant-stagiaire en école secondaire correspond à une réelle épreuve au cours de laquelle il doit « procéder par des recompositions identitaires qui sont étroitement liées à la redéfinition de son rôle » (Jellab, 2004, p. 46). La redéfinition de son rôle semble être liée au décalage qu'il décrit lui-même par rapport à son stage précédent en école primaire. Ces recompositions l'éprouvent et fragilisent une identité à peine échafaudée : « *c'est que je suis pas moi-même* » avait-t-il confié.

Anthony se rapproche en partie du « profil de l'étudiant-pédagogue » tel que définit précédemment. Cette définition proposée par Roux-Perez (2006, p. 65) peut également être complétée par un constat caractéristique de ce profil dans lequel « on repère aussi que les difficultés (réelles ou imaginaires) à gérer le groupe classe dans le secondaire, amènent des étudiants à choisir d'enseigner à des publics plus jeunes (sous-entendu plus disciplinés ou disciplinables) ».

D. Le rapport identitaire au savoir de Marc : l'immersion dans le métier

Chez Marc, le choix de devenir enseignant est déterminé par l'expérience singulière vécue en tant qu'élève, influencée par un enseignant marquant. N'ayant pas connu d'autres expériences d'encadrement sportif que celles vécues dans le cadre de l'école et du club de basket, il démontre un attachement fort à sa spécialité sportive lors des leçons liées à cette APS.

1. La relation de sens accordée au savoir renvoie à l'idée de :
- privilégier la précision du geste à la performance
2. La relation de valeur associée au savoir :
- transmettre des savoirs scientifiques participant à l'éducation
- amener les élèves à adopter une attitude dynamique (sportive)
- inciter à la pratique sportive
- révéler un intérêt pour une APS
3. Le projet d'apprendre et de faire apprendre est motivé par / est orienté vers :
- prendre appui sur les autres (formateurs, étudiants) pour appliquer des savoirs
- prendre plaisir à enseigner en voyant les élèves bouger, prendre du plaisir et rigoler

Tabl. 26 : rapport identitaire au savoir de Marc

La relation de sens attribuée au savoir renvoie à la production correcte des gestes enseignés en lien, d'une part avec sa propre trajectoire scolaire et sportive et d'autre part, confortée par les savoirs enseignés en école de formation. La relation de valeur associée met en évidence la portée des savoirs enseignés en EP liée à une éducation physique au sens premier, comme il le stipulait lui-même : « *on éduque un corps* ». Comme chez les autres étudiants-stagiaires, derrière l'éducation du corps se dissimule la promotion pour une réelle pratique sportive dont l'EP n'en assure que l'initiation. Le projet d'apprendre prédomine et est fondé sur le souci d'être suffisamment outillé pour faire face à l'inconnu du métier.

L'« *immersion totale* » au sein de celui-ci par le biais des nombreuses heures de stage évoque la nécessité pour Marc de disposer de temps pour se construire son identité. Ce temps disponible doit s'accompagner d'une tolérance à l'erreur sans laquelle il est difficile de se constituer enseignant. Avec cette assertion, Marc se positionne ainsi dans une logique d'« apprentissage par l'action », impliquant « la possibilité de faire des erreurs et d'apprendre à les corriger » (Lapointe & Guillemette, p.209). Il évoque par ailleurs la tension identitaire vécue dans sa posture d'étudiant-stagiaire, pris entre l'utilité reconnue d'un accompagnement par son MS et le rejet d'une présence et de critiques constantes.

Il mentionne ensuite un « *palier* » franchi quand il passe de seconde en dernière année au cours duquel il se considère « *prof à part entière* ». Jellab (2004) parle de « passage » pour qualifier cette expérience acquise en cours de formation, contribuant ainsi au façonnement identitaire. Ce passage constitue pour Marc, « une épreuve dans laquelle il s'agit de procéder par des recompositions identitaires qui sont étroitement liées à la redéfinition de son rôle et à la reconsidération des savoirs à enseigner » (Jellab, op. cit., p.46). Il va également de pair avec son changement de démarche dans la préparation de ses cours, démontrant ainsi le déplacement progressif de ses préoccupations et son rapport aux contenus à enseigner. En effet, « maîtriser un savoir, c'est "détenir une vérité" qui n'est pas encore révélée aux élèves et dont la mise en relief – via les cours, les explications, les exercices –

assure une légitimité à son rôle et la possibilité d'imposer une autorité professorale » (op. cit., p. 54).

Enfin, son projet de faire apprendre le place au sein d'une configuration articulée autour du plaisir à enseigner. Il s'agit tout autant de « *voir les élèves qui prennent du plaisir* », ils sont donc intéressés par le cours, qui « *rigolent* », les interactions sont alors positives au sein du groupe, et qui « *bougent* », l'objectif de la séance est atteint s'ils sont en activité.

Le « profil de l'étudiant-animateur » semble correspondre à l'identité actuelle de Marc dans lequel « l'appartenance à une culture sportive » et le partage de pratiques vécues avec plaisir se distinguent. « Si un animateur se définit à travers sa capacité à mobiliser une collectivité par son énergie, à communiquer sa passion (du sport), on peut faire l'hypothèse que le métier d'enseignant d'EPS renvoie à l'image d'un professeur jeune et dynamique, proche des élèves » (Roux-Perez, 2006, p. 66).

5.1.2.2. Régularités dans le rapport identitaire au savoir des étudiants-stagiaires

Pour nos quatre étudiants, devenir un « *bon prof d'EP* » c'est être cet enseignant qui suscite l'intérêt pour les APS, qui donne le goût de la pratique sportive ou encore qui enseigne un savoir qui peut avoir une utilité hors du cadre scolaire. Premièrement, cette conception rejoint une croyance répandue dans la profession qui consiste, par la polyvalence des APS proposées, à permettre aux élèves de découvrir celles qu'ils souhaiteraient pratiquer. Delignières et Garsaux (2004, p. 170) postulent, à partir des enseignants interrogés dans leur étude, le lien entre la multiplicité des activités présentées et l'orientation sélective, proposant par-là « une éducation physique qui jouerait le rôle d'entremetteur entre les élèves et les activités sportives ». Deuxièmement, cette conception rejoint une des finalités de l'EP qui consiste à « préparer les élèves à investir de manière positive, régulière et durable les loisirs physiques et sportifs » (op. cit., p. 181). De cette façon, les étudiants-stagiaires construisent leur identité « à la

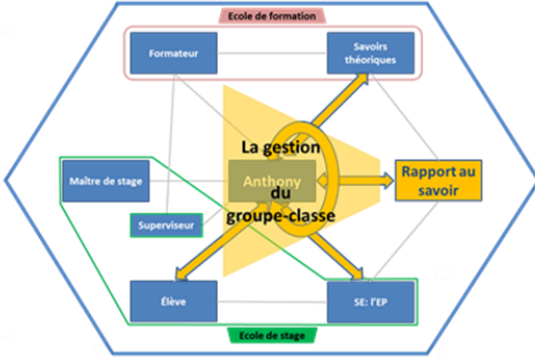
fois personnelle et collective, constitutive d'une identité professionnelle en devenir » (Roux-Perez, 2006, p. 59).

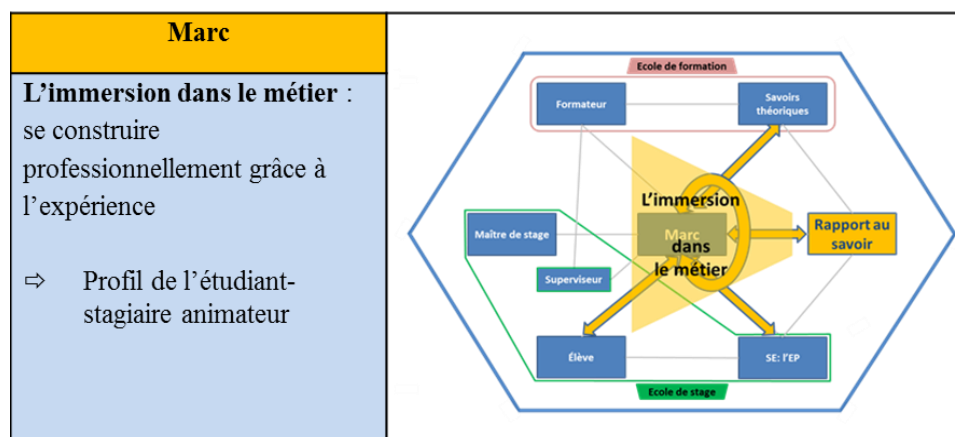
A travers ce rapport identitaire au savoir, on prend la mesure de l'appartenance sociale des étudiants-stagiaires au système scolaire et leur affiliation au métier, permettant de comprendre l'influence exercée par ceux-ci sur les valeurs communément partagées.

L'intérêt porté à l'identité du sujet dans l'approche clinique à travers la théorie du sujet, liée entre autre à son histoire et son déjà-là, nous conduit à une interprétation que nous pensons complémentaire étant donné les soubassements épistémologiques différents. En effet, comme l'avancent Jourdan et Terrisse (2005, p. 35), l'étude clinique permet « d'analyser plus finement la nature des rapports au savoir et d'aller au plus près du vécu singulier de chaque sujet ». Nous estimons, à l'instar de Therriault, Morel et Letscher (2015, p. 116), que la complémentarité constitue « une avenue intéressante à emprunter dans la présente étude, de manière à enrichir notre connaissance du développement épistémologique de futurs enseignants ».

5.1.2.3. L'amorce d'une conclusion provisoire

Au terme de cette partie, nous souhaitons regrouper nos quatre étudiants-stagiaires en parallèle de façon à montrer les contrastes liés au rapport identitaire au savoir. Pour ce faire, nous constituons une « carte de visite identitaire » sur laquelle nous distinguons chaque étudiant-stagiaire au moyen d'un bref qualificatif, accompagné de sa préoccupation majeure et de son profil, au regard de son positionnement dans l'hexagone didactique.

Annabelle « On n'est pas pro en sortant de l'école » : -se baser sur son expérience pour faire progresser. -devenir une bonne enseignante avec l'expérience, après la FI. ⇒ Profil de l'étudiante-stagiaire didacticienne	 Le diagramme illustre le processus de formation d'Annabelle. Il est structuré en deux zones principales : l'Ecole de formation (en haut) et l'Ecole de stage (en bas). L'Ecole de formation comprend un Formateur et des Savoirs théoriques. L'Ecole de stage comprend un Maître de stage, un Superviseur, un Élève et un SE: FEP. Au centre, un cercle jaune contient le texte « On n'est pas pro en sortant de l'école » avec le nom Annabelle. Des flèches jaunes relient ce cercle aux quatre acteurs de l'Ecole de stage. Des flèches grises relient les acteurs de l'Ecole de formation aux acteurs de l'Ecole de stage.
Quentin La vocation et la mission : montrer le sens et l'intérêt de son intervention ⇒ Profil de l'étudiant-stagiaire pédagogue-animateur	 Le diagramme illustre le processus de formation de Quentin. Il est structuré en deux zones principales : l'Ecole de formation (en haut) et l'Ecole de stage (en bas). L'Ecole de formation comprend un Formateur et des Savoirs théoriques. L'Ecole de stage comprend un Maître de stage, un Superviseur, un Élève et un SE: FEP. Au centre, un cercle jaune contient le texte « La vocation et la mission » avec le nom Quentin. Des flèches jaunes relient ce cercle aux quatre acteurs de l'Ecole de stage. Des flèches grises relient les acteurs de l'Ecole de formation aux acteurs de l'Ecole de stage.
Anthony La gestion du groupe-classe : établir un rapport favorable avec les élèves ⇒ Profil de l'étudiant-stagiaire pédagogue	 Le diagramme illustre le processus de formation d'Anthony. Il est structuré en deux zones principales : l'Ecole de formation (en haut) et l'Ecole de stage (en bas). L'Ecole de formation comprend un Formateur et des Savoirs théoriques. L'Ecole de stage comprend un Maître de stage, un Superviseur, un Élève et un SE: FEP. Au centre, un cercle jaune contient le texte « La gestion du groupe-classe » avec le nom Anthony. Des flèches jaunes relient ce cercle aux quatre acteurs de l'Ecole de stage. Des flèches grises relient les acteurs de l'Ecole de formation aux acteurs de l'Ecole de stage.



Tabl. 17 : cartes de visite identitaires des étudiants-stagiaires

Etudier le rapport identitaire au savoir des étudiants-stagiaires, et plus spécifiquement, au SaE, met en évidence comment celui-ci est entouré de significations, de difficultés et de tensions variant selon le contexte du stage, l'étape de développement professionnel dans laquelle se trouve l'étudiant ainsi que son histoire, son expérience et son parcours de formation. Discuter notre première hypothèse sous cet angle de vue nous conduit à percevoir en filigrane l'identité des sujets et par conséquent, à prendre davantage en compte la pratique personnelle, le vécu scolaire et les expériences antérieures. En effet, si les savoirs enseignés par les étudiants proviennent pour une large part de l'institut de formation, comme nous avons pu nous en rendre compte dans le point précédent en étudiant le rapport épistémique au savoir, la dimension identitaire fait émerger une dynamique propre à chaque sujet. Celle-ci n'apparaît pas de façon explicite de prime abord à la lecture des contenus enseignés.

Comme l'avance Jellab (2008, p. 318), porter le regard sur les SaE, signifie s'intéresser à « des contenus auxquels on a associé son identité d'étudiant, sa "vocation", contribuant ainsi à structurer une certaine vision ("cognitive" et plus ou moins experte) du monde scolaire ». Poursuivant ce raisonnement, nous pensons, à la suite de Jellab (op. cit.), que les singularités observées montrent des variations portant sur deux aspects : « disciplinaire et biographique ». Ces variations peuvent être

« disciplinaires », dans la mesure où enseigner une discipline sportive connue, déjà pratiquée (en club ou en école de formation) est moins difficile qu'enseigner une discipline nouvelle, moins connue ou que l'on maîtrise moins et qui nécessite une certaine adaptation. Les variations peuvent également être « biographiques » : « la trajectoire scolaire et sociale de chaque enseignant façonne son regard sur le métier, son appréhension des élèves, et les objectifs qu'il assigne à l'enseignement » (Jellab, op. cit.).

5.2. Le rapport au savoir selon l'approche didactique clinique

Nous avons abordé la question du rapport au savoir selon l'approche sociologique établie par Charlot (2002) qui nous a permis de mobiliser ce concept à partir des dimensions épistémique et identitaire.

Le point de vue que nous donne l'approche DC met en exergue le sujet étudiant-stagiaire dans son rapport au savoir, et plus spécifiquement son rapport aux savoirs à enseigner, dans son rapport à l'institution et à l'épreuve. Cette partie de la discussion prend appui sur « l'hexagone didactique clinique et le RaS en FI » construit, pour rappel, à partir de l'insertion du modèle de Carnus et Pédèches (2017) dans notre « hexagone didactique et le RaS en FI ».

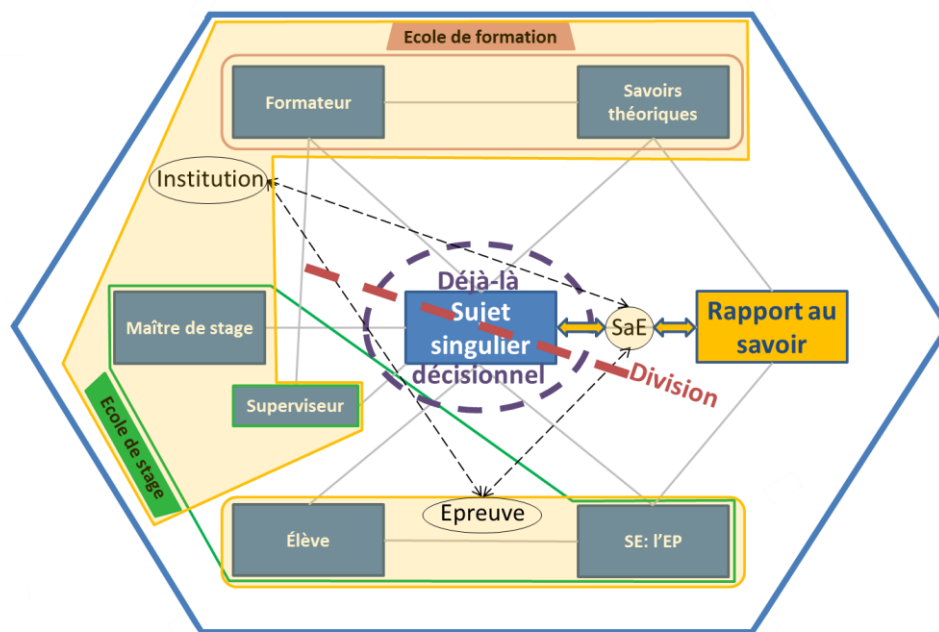


Fig. 18: l'hexagone didactique clinique et le rapport au savoir en FI

En vue de dépasser le cadre des études de cas et de dégager des éléments de compréhension des pratiques observées, nous proposons de discuter les résultats à travers deux dimensions, celle du rapport aux savoirs à enseigner et à l'institution, et celle du rapport à l'épreuve.

Pour rappel, cette partie de la discussion traite des deux dernières hypothèses :

- Les étudiants-stagiaires enseignent des savoirs en situation de stage différemment selon que l'activité abordée est l'APS qui constitue leur spécialité sportive. La FI n'a que peu d'impact dans le cas où celle-ci est ancrée dans un vécu personnel et corporel important.
- Les étudiants-stagiaires sont influencés de façon variable par le MS et par le superviseur, en fonction de l'assujettissement à l'institution qui organise leur rapport personnel aux savoirs à enseigner.

Bien que la DC pose comme point de départ de toute étude la singularité des sujets, et sans renier aucunement ce postulat, nous percevons, à la suite des quatre études de cas présentées, des régularités dans les pratiques d'enseignement des étudiants-stagiaires. Nous faisons l'hypothèse, à l'aube de cette partie de la discussion, de pouvoir rapprocher celles-ci du « genre débutant », tel que définit par Saujat (2004), en lien avec les préoccupations des enseignants novices.

5.2.1. Rapport aux savoirs à enseigner et à l'institution

Questionner le rapport aux savoirs à enseigner des étudiants-stagiaires permet de dégager le sens qu'ils donnent aux contenus disciplinaires, en lien avec leur déjà-là décisionnel et leur manière d'enseigner.

Ainsi, les SaE impliquent un SpE, en corrélation avec ceux-ci. De plus, identifier les assujettissements en jeu dans la situation de stage met au jour l'influence de l'institution de formation dans sa globalité, incluant la HE et l'école de stage, sur le fonctionnement didactique et le rapport au savoir des étudiants-stagiaires.

5.2.1.1. Singularité dans le rapport aux savoirs à enseigner et à l'institution d'Annabelle

Chez Annabelle, les SaE sont en décalage avec son déjà-là intentionnel et conceptuel. Pour elle, enseigner doit se faire par le biais de situations d'apprentissage ludiques et motivantes pour les élèves, ses intentions étant davantage liées au fait de susciter l'envie de poursuivre la pratique de l'APS en dehors de l'école et en toute sécurité que de performer dans celle-ci. Elle témoigne également d'une vision utilitariste de l'EP qui révèle ses représentations et ses valeurs en lien avec la santé et son choix professionnel initial. De cette façon, elle définit le sens de son action qui dépasse le seul cadre disciplinaire et justifie sa position dans l'espace scolaire et parascolaire. Son entrée dans le métier lui donne raison, comme elle le

rapporte clairement lors de l'entretien d'après-coup. Elle établit ainsi un rapport au savoir duquel émerge un rapport particulier au métier, celui qu'elle fantasme¹⁶, lors de l'entretien *ante*, et qu'elle peut (enfin) construire à partir de son accès récent à la fonction d'enseignante intérimaire.

Dans les deux leçons observées, les savoirs enseignés sont exclusivement des savoirs techniques, déterminés par la MS et en lien avec son rapport au savoir et aux élèves, selon Annabelle. En effet, pour cette enseignante, étant donné que les élèves ne savent pas (« *elles n'ont pas la technique* »), il faut leur enseigner. Annabelle se voit ainsi contrainte de trouver des stratégies, comme elle le mentionne elle-même, pour maintenir les élèves intéressés par le cours et éviter les ruptures de contrat didactique. Elle se positionne de cette façon dans un « grand écart »¹⁷ didactique, l'amenant à assumer sa position de stagiaire, assujettie à son MS, et confrontée à la difficulté d'enseigner des savoirs qui vont à l'encontre de son déjà-là décisionnel.

En lien direct avec les SaE, les SpE mobilisés sont basés sur le modèle pédagogique behavioriste. Les SaE pour les deux leçons sont constitués d'un ensemble de gestes à reproduire à partir d'abondantes explications verbales, constituées de critères de réussite et complétées de démonstrations. La régulation de l'activité se borne à conduire les élèves vers la réussite des gestes à l'étude. Ayant clairement identifié cette approche comme unique

¹⁶ Dans le sens psychanalytique, en référence à la définition proposée par Laplanche et Pontalis (2009, p.152).

Le fantasme est un « scénario imaginaire où le sujet est présent et qui figure, de façon plus ou moins déformée par les processus défensifs, l'accomplissement d'un désir ». Divers mécanismes de défense se manifestent dont la projection qui consiste à rejeter à l'extérieur de soi, dans l'autre, des désirs ou des sentiments refusés. Dans le cas d'Annabelle, cet autre, c'est elle-même (Laplanche et Pontalis parlent d'une « bipartition au sein de la personne »), plus tard, une fois « libérée » de l'assujettissement à l'école de stage et pouvant fonctionner en accord avec son déjà-là décisionnel, momentanément réprimé.

¹⁷ Le grand écart est choisi dans ce cas en référence à une position de souplesse en gymnastique dans laquelle le gymnaste se positionne assis jambes écartées avec une tension musculaire importante mais supportable.

modèle pédagogique proposé tout au long de la formation, Annabelle évoque que ses savoirs de référence sont basés sur sa propre pratique vécue dans les cours à laquelle elle ajoute la consultation d'ouvrages spécifiques en vue d'améliorer son travail de correction des défauts en sprint. Elle fait également le constat que les MS, rencontrés au cours de la formation, adhèrent à cette conception de l'enseignement de l'EP, qualifiée de techniciste ¹⁸(Brau Anthony, 2001) dans laquelle il est nécessaire de perfectionner dans les habiletés motrices avant de les appliquer en jeu.

Bien que le modèle socio-constructiviste semble davantage être en relation avec son déjà-là décisionnel, elle évoque une façon de travailler plus répandue et plus facile à mettre en place dans une approche behavioriste. Cette facilité évoquée, elle la met en relation avec sa posture de stagiaire, et la difficulté de se positionner face à un groupe-classe, liée à un manque de connaissance approfondie des élèves. En effet, dans le cas d'une approche traditionnelle, le savoir est l'affaire de l'enseignant et non de l'élève. Comme le caractérisent Goffard & Dumas-Carré (1993, p. 16), le « rapport dissymétrique au savoir s'accompagne d'un rapport dissymétrique au pouvoir ». Ce qui explique la difficulté pour Annabelle d'être capable de gérer efficacement son groupe dans le cas d'une approche dans laquelle le savoir, et par conséquent, le pouvoir, sont partagés entre l'enseignant et ses élèves. En effet, la perspective de se trouver dans une situation peu sécurisante, une situation qui risque de mettre en péril son autorité et sa relation de pouvoir sur les élèves, ne l'engage pas à l'envisager en tant qu'étudiante-stagiaire. Elle reporte ainsi cette possibilité à plus tard, une fois qu'elle aura acquis l'expérience suffisante, celle qui lui permettra d'oser enseigner différemment sans « se mettre en danger ». Selon Gwyn-Paquette (2008), mettre en place une nouvelle approche pédagogique prend du temps

¹⁸ Nous reviendrons sur ce constat, relevé chez les quatre sujets, plus loin dans la partie de la discussion relative aux régularités observées.

et nécessite d'être aidé. Dans un premier temps, il est nécessaire d'apprendre le fonctionnement de cette approche et ensuite, de recevoir un soutien et de la rétroaction au cours de l'intégration de celle-ci dans la classe. Bien que le stagiaire ne connaisse pas les élèves, il bénéficie d'un encadrement (MS et superviseur) contrairement à l'enseignant, seul dans sa classe. Le moment de la FI paraît alors le lieu propice à l'innovation. À partir de son étude sur l'accompagnement des stagiaires dans l'innovation pédagogique, Gwyn-Paquette (2008, p. 43) mentionne que les stagiaires « ont accepté d'expérimenter une nouvelle approche car ils se sentaient appuyés par leur superviseure autant dans la planification des activités coopératives que dans leur réajustement à la suite d'une mise en œuvre dans la classe (...) Ils ne semblaient pas craindre une évaluation négative de sa part si l'activité coopérative était moins réussie ». Cette auteure conclut que le défi à relever en FI consiste à faire converger le travail des différents acteurs, MS et superviseurs, en vue d'aider et soutenir les étudiants-stagiaires dans leur démarche d'innovation.

Les expériences vécues en stage par Annabelle ne semblent pas correspondre au dispositif mis en place dans l'étude référée. Elle évoque la rencontre avec des MS que nous qualifions d'assujettissants dans la mesure où la stagiaire est tout autant soutenue (relecture, correction des préparations écrites, transmission de SsP) que soumise (SaE et SpE imposés). Par ailleurs, qu'il s'agisse du superviseur ou du MS, le fait d'être observé constamment amène Annabelle à ne pas prendre de risques en se conformant aux indications de la MS. De cette façon, elle établit une sorte de « norme de viabilité personnelle » (Ria & Rouve, 2009, p. 267) constituée de critères personnels comme notamment, l'évaluation du « degré de mise en péril » de sa réussite. Les expériences de stage l'amènent ainsi à reproduire et non à créer ou expérimenter une autre approche ou d'autres contenus. Ce constat la place ainsi dans une situation d'inconfort, divisée entre ses conceptions et les SaE proposés en FI, tant par les formateurs que par les MS. Nous avançons, à la suite de Carnus (2013, p. 31), qu'« entre soumission et émancipation, besoin de sécurité et de reconnaissance, le rapport du sujet enseignant à l'institution scolaire apparaît ici comme un élément compréhensif voire explicatif du fonctionnement didactique ».

5.2.1.2. Singularité dans le rapport aux savoirs à enseigner et à l'institution de Quentin

Les SaE sont constitués de savoirs techniques pour une large part et stratégiques dans une moindre mesure. A travers les contenus proposés, Quentin mentionne à de nombreuses reprises son besoin de reconnaissance du travail fourni en vue d'intéresser et motiver les élèves, donner du sens aux apprentissages (être meilleur dans le match) et du sens à son intervention (s'être amélioré grâce aux exercices proposés, aux progressions mises en place).

Les intentions didactiques énoncées par Quentin vont à contre sens des pratiques d'enseignement usuelles de son MS, créant chez lui une réaction de compensation visant constamment à intéresser les élèves. Cette volonté d'éviter l'ennui s'explique par la crainte de ne plus pouvoir gérer son groupe du fait de s'éloigner des attentes et habitudes des élèves. Ne plus tenir le groupe revient alors à perdre la maîtrise du savoir à enseigner ce qui constitue un impossible à supporter pour Quentin. Il se voit ainsi contraint d'exposer son rapport au savoir, dépendant du climat de la classe et de la situation didactique. Pour Blanchard-Laville (2001, p. 171-172), « ce qui apparaît dans une séance d'enseignement est la résultante de plusieurs dimensions : les modalités personnelles de son rapport au savoir soumises aux contraintes de la situation d'enseignement, lesquelles envoient à la fois aux contraintes didactiques à strictement parler, aux contraintes institutionnelles, aux "contraintes relationnelles" et à ses propres contraintes intérieures de sujet, au sens de sujet de l'inconscient ».

Le rapport aux savoirs à enseigner doit être transparent pour les élèves. Quentin évoque le souhait que ceux-ci perçoivent, au-delà des progrès réalisés, son déjà-là conceptuel en lien avec les savoirs à enseigner (« *c'est pas simplement le foot, on donne une balle, on tape à dix pour la faire rentrer dans le but* »), ainsi que son rapport au métier d'enseignant, celui qui fait évoluer les élèves et qui prend plaisir à le faire. Par cette recherche de transparence, c'est une recherche de reconnaissance de son identité que nous postulons. Cette identité nous la qualifions, à la suite de Loizon (2013,

p. 20), d' « identité didactique » car « elle renvoie à cette partie de l'identité qui influence de manière directe les savoirs et leur transmission ; en cela, les filtres seraient constitutifs de cette identité didactique car il est possible d'attribuer cette dimension de l'identité à un élément de l'expérience personnelle ou professionnelle ».

Pour enseigner, il procède au moyen de nombreuses ostensions directes et marque une présence constante tout au long de la séance par d'abondants feedbacks individuels et collectifs démontrant par là une volonté réelle de faire progresser les élèves. L'objectif second consiste à voir apparaître dans le match les gestes et comportements appris en cours de séance. Pour enseigner, Quentin prend comme savoirs de référence les cours suivis en FI et précise avoir été marqué par la motivation et le plaisir transmis par certains formateurs auxquels il confie s'être identifié. Nous nous arrêtons un moment sur cette notion d'identification, définie par Laplanche et Pontalis (2009, p. 187) comme un « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications ». Pour Blanchard Laville (2001, p. 76), « l'identification n'est pas une simple imitation, elle réalise un mouvement d'appropriation, elle obéit à un but inconscient, elle constitue un mode d'expression du fantasme inconscient ». Dès lors, l'étude de cas, à travers les nombreuses occurrences liées à la notion de plaisir, met en exergue cette appropriation personnelle, cette incorporation au point d'en devenir sa conception propre du métier d'enseignant. Pour Quentin, la formation façonne, structure son déjà-là conceptuel de façon prégnante et permanente. Dans l'après-coup, revenant sur sa façon d'enseigner, en référence aux modèles pédagogiques, il n'envisage pas de donner cours autrement que sur la base d'une approche behavioriste orientée vers l'atteinte de l'objectif qu'il s'est fixé.

Quentin considère le MS comme un personne ressource qui l'a davantage soutenu que soumis, pour reprendre les deux propositions liées à la notion d'assujettissement. Il lui attribue la qualité de faire évoluer le stagiaire alors que le superviseur, bien qu'il puisse apporter des conseils constructifs

permettant d'améliorer sa pratique d'enseignement, se présente pour évaluer. Au sujet de cette évolution, il décrit l'apprentissage qu'il a pu réaliser en stage en lien avec les SdP mais surtout grâce aux SsP, les interventions de ses MS étant considérées comme des moyens de se développer professionnellement. Sa conception personnelle du statut et des qualités du MS rejoint ainsi le rôle de celui-ci, identifié dans l'étude de Lapointe et Guillemette (2010, p. 209), comme étant associé à une évaluation formative « qui consiste à identifier la zone proximale de développement du stagiaire, c'est-à-dire de connaître suffisamment la place où celui-ci se situe sur la flèche du développement de ses compétences (...) Ainsi, le stagiaire se maintient dans une zone qui est à la fois une zone de croissance et une zone de réussite ».

Au sujet des superviseurs, s'il considère ceux-ci comme des évaluateurs, sur un plan certificatif cette fois, il émet toutefois une distinction entre les superviseurs-formateurs disciplinaires et les superviseurs-psychopédagogues considérant les remarques ou conseils formulés par ces derniers comme trop théoriques et peu applicables sur le terrain. De cette façon, Quentin rappelle l'importance d'une formation proche des préoccupations inhérentes au milieu professionnel, alliant de façon plus efficace le discours sur l'action et l'action vécue. La pression engendrée par la supervision est relative au risque d'un désaccord formulé par le superviseur à l'encontre des contenus proposés. Dans le cas où l'avis est favorable il constitue une forme d'étape de progression permettant de poursuivre son développement professionnel.

5.2.1.3. Singularité dans le rapport aux savoirs à enseigner et à l'institution d'Anthony

Les intentions didactiques dictées par le MS portent sur l'utilisation de formes jouées dans la leçon, préconisant ainsi une approche plus globale de l'activité handball. Cette prescription du MS va à l'encontre du déjà-là intentionnel d'Anthony, « premier niveau de filtre » (Loizon, 2009) de son action didactique. L'articulation de son déjà-là intentionnel avec sa

conception de l'enseignement le conduit à envisager la leçon à travers un travail analytique. En effet, pour Anthony, enseigner signifie faire apprendre et faire apprendre ne peut se concevoir autrement que par l'acquisition de gestes techniques préalables à toute forme jouée. En arrière-plan de cette conception de l'enseignement, Anthony évoque son expérience de jeune joueur ayant vécu ce type d'enseignement, relayé, lors d'une « couche expérientielle » plus récente, par les cours suivis en FI (« *on nous demande ici de voir l'analytique* ») comme il le précise quand il évoque ses savoirs de référence. Dans l'après-coup, il justifie son mode de fonctionnement en supposant la difficulté pour les élèves de comprendre les savoirs à enseigner s'il devait mobiliser une autre approche. Anthony projette ainsi sur les élèves sa propre difficulté à proposer une autre approche du simple fait qu'il l'ignore. En se référant à la définition proposée par Laplanche et Pontalis (2009, p. 344), la projection réside dans une « opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des « objets », qu'il méconnaît ou refuse en lui ». Au final, malgré la demande du MS d'aborder les contenus par une approche globale, et, de cette façon, pouvoir innover tout en bénéficiant de l'apport de celui-ci, Anthony maintient ses positions et fonctionne selon son déjà-là décisionnel, soutenu par l'école de formation. De cette façon, il procède d'un « principe de cohérence institutionnelle » qualifié de cette façon par Matheron (2008, p. 76), pour désigner « l'adéquation cognitive et technique des pratiques et leur compatibilité » avec les valeurs dominantes dans une institution. Au sein de celle-ci, ce principe sévit alors sur les personnes assujetties et peut les mener à ne pouvoir fonctionner autrement que selon les attentes de l'institution. Selon Matheron (op. cit.), les pratiques enseignantes « obéissent, dans leur grande majorité, à certaines régularités commandées par l'assujettissement des professeurs à l'institution, à un moment de son histoire et que les pensées professionnelles dépendent grandement des "pensées" (du logos) institutionnelles »

Les SaE sont donc, majoritairement, de l'ordre de savoirs techniques, et dans une moindre mesure, stratégiques. Pour enseigner, Anthony utilise de nombreux processus d'ostension directe visant à montrer et décrire (au moyen de critères de réussite) les gestes à l'étude. Il dispense ensuite de

multiples feedbacks en vue de réduire l'écart entre la production des élèves et la réalisation optimale du mouvement adéquat. Anthony décrit ainsi ses intentions didactiques orientées vers une approche analytique des gestes enseignés en vue de les reproduire ultérieurement dans le match. Après-coup, il énonce sa satisfaction quant à l'atteinte de ses objectifs, lors du match, liés davantage à une application dictée qu'à une réelle intégration des savoirs enseignés.

Dans ses rapports aux MS de dernière année, Anthony explique avoir rencontré deux personnes ressources, très expérimentées mais opposées dans leur encadrement du stagiaire, l'une très directive dans les choix des savoirs à enseigner et de la méthode d'enseignement, et l'autre, beaucoup moins. Bien que différents, l'assujettissement à ceux-ci se révèle uniquement dans le sens d'un soutien, et non d'une contrainte, lié à l'acquisition de SsP. De cette façon, Anthony qualifie cette aide de fonctionnelle, liée à l'acquisition de savoirs en lien avec les tâches d'enseignement.

L'étude de cas révèle peu d'informations relatives à la supervision. Pour Anthony, bien qu'il reconnaisse la part de stress liée à cette visite évaluative, il considère qu'il lui revient la tâche de pouvoir justifier ses choix didactiques de façon à réagir adéquatement face à un superviseur qui émettrait un avis divergent.

5.2.1.4. Singularité dans le rapport aux savoirs à enseigner et à l'institution de Marc

La conception de l'enseignement des APS est liée à l'apprentissage, voire l'application par les élèves, de savoirs de type technique. Plus précisément, Marc privilégie l'aspect qualitatif, voire esthétique des gestes enseignés au détriment de la notion de performance.

Pour les leçons observées, Marc procède de façon analytique en décomposant les gestes à l'étude en vue d'une application dans la situation

globale finale. Pour enseigner, il procède par des démonstrations et des explications verbales tant pour la leçon de basket que pour celle d'athlétisme dans laquelle il se sent moins à l'aise. La régulation de l'activité consiste à corriger les élèves en rappelant les critères de réussite.

Son déjà-là expérientiel est lié à sa pratique du basket-ball en tant que joueur. Il n'a cependant jamais donné de cours avant de se retrouver en stage en FI. Pour l'enseignement des sports collectifs, il prend comme savoirs de référence les situations d'apprentissage proposées par les formateurs, le conduisant ainsi à reproduire ce qu'il a vécu et s'assurer ainsi une certaine sécurité face à son manque à savoir. Son expérience personnelle de joueur de basket semble jouer en sa défaveur dans l'enseignement scolaire de cette APS. En effet, les explications données pour son exercice de criss-cross sont trop brèves et incomplètes, son vécu le conduisant à considérer comme évident certains éléments de base, induisant ainsi l'incompréhension chez les élèves.

Parlant de son MS, Marc évoque les nombreux commentaires réalisés après chaque séance mais mentionne également sa présence marquante et remarquée lors des leçons données. Il fait part de son observation des mimiques faciales de celui-ci démontrant son assujettissement prégnant mais surtout les conséquences de celui-ci : la recherche pour Marc d'une approbation, d'une validation de ses actes. Cet assujettissement se dévoile également à travers l'intervention, au milieu de la leçon donnée par Marc, du MS, ce dernier étant probablement aux prises avec un impossible à supporter de voir que la séance ne tournait pas selon son propre déjà-là conceptuel.

La pression imposée par la supervision est identifiée par Marc comme relative à la gestion de groupe et au rendement. L'attention portée par les superviseurs sur ces aspects liés à l'enseignement conforte les étudiants dans leurs préoccupations. Celles-ci se diffusent au moyen d'une communication à travers les réseaux sociaux, contribuant ainsi à l'entretien et au renforcement de ces préoccupations liées à la réussite du stage par la recherche de correspondance avec les attentes supposées de l'école de formation. Comme l'indiquent Albuquerque, Graça et Januário (2000, p.9),

« le stage est pour le stagiaire une situation de haut risque personnel élevé. Comme étudiant, il cherche à s'adapter aux exigences de la formation et à obtenir la meilleure note possible ; comme enseignant, il cherche à être couronné de succès, être accepté auprès des élèves et des enseignants, être capable de traiter avec les pressions de la profession, avec l'insécurité et les craintes ». En effet, la logique de la conduite de la classe devance celle des savoirs enseignés chez les débutants, car la priorité est d'abord celle de garder la classe en activité, de « tenir sa classe » et de « faire autorité » comme le soulignent Goigoux, Ria et Toczec-Capelle (2009).

Les SaE sont, au final, peu sujets à l'innovation étant donné la volonté de ne pas prendre de risque en proposant des contenus simples et connus. Marc décrit cette absence d'innovation par crainte de l'échec, par crainte d'un avis non favorable de la part du superviseur. Anticiper négativement ce qui pourrait se produire sans jamais l'avoir vécu ni entendu par l'intermédiaire d'un autre étudiant constitue un assujettissement fort à l'institut de formation, par le biais de la supervision, sur lequel il faut s'interroger. A ce sujet, Lapointe et Guillemette (2015, p. 209) mettent en évidence que « si le stagiaire est placé dans une situation où il est constamment évalué avec des critères de performance professionnelle, il risque de ne pas se permettre d'essayer des pratiques pour lesquelles il n'a pas la garantie qu'elles auront des conséquences positives ».

Enfin, à propos des SpE, évoquant dans l'après-coup la possibilité d'agir autrement, Marc fait le constat de l'ignorance d'une autre approche, en l'occurrence, une approche socioconstructiviste. Comme il le mentionne, une méthode d'enseignement behavioriste semble plus facile à mettre en place. Dès lors, se basant sur ce modèle pédagogique, Marc transmet des savoirs techniques selon un objectif précis et régule l'activité d'apprentissage des élèves en vue d'atteindre cet objectif, comme il semble

avoir été « *drillé* » tout au long de sa formation tant au cours des stages que durant les cours de pratique et de didactique des APS. Cet apprentissage sous la forme du drill¹⁹ dont il parle, semble être incorporé et transformé en un déjà-là conceptuel qui, étant donné l'absence d'expérience d'enseignement antérieure à la formation constitue la première couche de ses filtres personnels, inscrite « sur un axe chronologique » (Loizon, 2009, p. 86) aboutissant à sa logique d'enseignement.

5.2.1.5. Régularités dans le rapport aux savoirs à enseigner et à l'institution

Le rapport aux savoirs à enseigner semble communément structuré par un déjà-là organisé en « filtres » successifs permettant de « comprendre le fonctionnement d'un enseignant en situation d'enseignement » (Loizon, 2009, p. 98). Ces filtres sont déterminés à partir d'expériences, de conceptions et d'intentions qui fondent la pratique et guident l'acte d'enseignement des étudiants-stagiaires. Les intentions didactiques révélées chez nos quatre sujets mettent au jour un déjà-là conceptuel marqué par l'expérience vécue tant comme élève que comme étudiant en EP à partir des cours suivis. L'assujettissement à l'école de formation, via la supervision, a conforté cette empreinte conceptuelle et l'assujettissement relatif à l'école de stage, par l'intermédiaire, du MS l'a renforcé davantage. Les savoirs à enseigner acquis en FI, grâce aux cours d'APS et de didactique des APS, sont orientés vers l'apprentissage de gestes techniques qui paraissent nécessaires pour maîtriser la base des disciplines enseignées. Les SpE,

¹⁹ En l'absence d'une définition apportée par le dictionnaire Larousse au mot drill, nous nous référons à celle proposée par Wikipédia décrivant un « entraînement extrêmement sévère qui permet de rendre les personnes entraînées aptes à exécuter sans hésitation leur mission ». Ce qualificatif employé par Marc, en lien avec ces SpE, semble correspondre à un rapport au savoir davantage applicationniste que réflexif.

orientés vers un modèle pédagogique de type behavioriste sont en lien avec ces SaE. De cette façon, les étudiants stagiaires fonctionnent selon un modèle d'enseignement qualifié de traditionnel selon Gréhaigne et Nadeau (2015, p. 107), dans la mesure où il « vise à développer les habiletés motrices de base (habiletés techniques) à travers la répétition de gestes ». Lenzen et al. (2010, p. 92) décrivent la structure d'une leçon traditionnelle, telle que nous l'avons observée et dépeinte dans les études de cas : « la leçon se compose généralement d'une introduction (souvent une démonstration), d'une série d'exercices structurés (*drills*) destinés à favoriser l'acquisition d'habiletés et de gestes techniques, et d'une dernière partie consacrée au jeu libre ».

Ce mode de fonctionnement reflète une certaine conception de l'enseignement des sports collectifs, ainsi que des autres APS, désignée de « techniciste » par Brau-Antony. Selon cet auteur (2001, p. 95), cette approche, également appelée analytique, est centrée sur le concept de technique qui « renvoie ici à des savoir-faire gestuels isolés de leur contexte et de leur condition d'exécution ». La manière de procéder, comme nous l'avons identifiée dans les études de cas, correspond à des situations dans lesquelles « les élèves sont confrontés, soit à des progressions techniques se déroulant le plus souvent "à vide", soit à des situations de jeu "sur-réglées" pour lesquelles on modifie le règlement (...). Le match est ensuite l'occasion de réinvestir les qualités techniques individuelles des joueurs » (Brau-Antony, op. cit., p. 95). La technique constitue ainsi l'objet de savoir principal et devient ainsi le modèle qu'il faut imiter, au moyen d'« un processus passif de reproduction par répétition de gestes techniques » (Lenzen & al., 2010, p. 94).

Pour ce faire, les étudiants-stagiaires mobilisent des SpE s'inscrivant dans une perspective behavioriste qui tient finalement peu compte des particularités de l'élève. Comme l'avancent Frédéric, Gribomont et Cloes (2009, p. 7), « ce dernier, considéré comme un automate plutôt que comme un être réflexif capable d'apprendre par lui-même, éprouve beaucoup de difficultés à percevoir le sens des apprentissages. En effet, peu de transferts existent entre les situations répétitives d'entraînement et les situations

réelles de jeu ». Gréhaigne et Nadeau (2015, p. 128) parlent également d'« un effet à court terme » de l'approche techniciste, à partir de données issues de nombreuses recherches, sur les habiletés motrices isolées au détriment de la compréhension et de l'action en cours de jeu. Les interactions didactiques des sujets, liées à la régulation de l'activité, sont relatives à l'application de cette approche.

L'étude de Cloes, Berwart et Frédéric (2010) montre que les stratégies d'enseignement des enseignants en EP en Belgique francophone sont considérées comme traditionnelles, basées sur cette approche techniciste. Ces derniers démontrent une connaissance théorique limitée de l'approche pédagogique socioconstructiviste, à l'instar de nos étudiants-stagiaires, et les auteurs avancent l'explication d'un manque d'intérêt ou d'une certaine résistance au changement. D'autres résultats de l'enquête mettent en avant l'idée que « les enseignants ne savent pas appliquer cette stratégie d'enseignement dans leur cours ou bien qu'ils travaillent depuis plusieurs années d'une façon qui fonctionne très bien à leurs yeux et qu'ils éprouvent donc quelques réticences à changer de méthode » (Cloes, Berwart & Frédéric, op. cit., p. 18). Dans ce contexte, nous pouvons estimer que les SaE et les SpE mobilisés par les étudiants-stagiaires font référence à cette doxa ou cette approche communément reconnue qui émerge tant à l'école de formation qu'à l'école de stage.

Dans l'après-coup, nos quatre sujets reconnaissent la mise en œuvre de ce modèle comme plus étant plus facile, ce qui semble, d'une certaine façon, logique, étant donné l'ignorance de fonctionner autrement. Seule Annabelle reste ouverte à une approche socioconstructiviste, à partir du moment où elle connaîtra ses élèves, par crainte de ne pouvoir gérer sa classe. Étant la seule à avoir un déjà-là expérientiel riche d'encadrements divers et variés, nous faisons l'hypothèse que ses expériences antérieures lui confèrent une certaine assurance pour s'engager dans l'innovation. A moins qu'il ne s'agisse de l'influence de son déjà-là conceptuel, la conduisant à concevoir l'EP sous un angle moins disciplinaire, ce qui démontrerait sa capacité à envisager d'autres possibles dans la profession d'enseignant.

Pour Calmettes et Carnus (2008, p. 25-26), l'approche de l'enseignement de l'EP par les techniques sportives constitue « un moyen pour le professeur stagiaire de se rassurer face au métier (...) Elles rassurent en début de carrière, en termes de "j'ai quelque chose à transmettre aux élèves, je ne suis pas à court de matériel" ». Ce constat rejoint celui d'Anthony quand il déclare avoir l'impression de « *ne pas leur avoir enseigné quelque chose* » s'il n'enseigne pas de façon « *analytique* ».

La situation nous conduit à penser que, si cette démarche est typique d'une démarche d'un enseignant débutant, nous pouvons constater, au regard de l'étude de Cloes, Berwart et Frédéric susmentionnée, que la conception et la pratique d'enseignement n'a pas été modifiée avec l'expérience. Dès lors, du fait « qu'une résistance soit constatée du côté des praticiens qui se méfient ou, tout simplement, ne disposent pas des clés nécessaires pour mettre en œuvre les procédés qui leur permettraient de s'engager dans cette voie » (Cloes, Derome & Bonvoisin, 2014, p. 28), celle de l'innovation, nous pouvons penser que la FI a un rôle déterminant à jouer. Si la volonté d'innover ou la possibilité de transformer des conceptions d'enseignement s'avère difficile auprès des enseignants expérimentés, nous faisons l'hypothèse qu'une modification du déjà-là conceptuel et par conséquent, du rapport au savoir à enseigner des étudiants-stagiaires peut être la clé de démarrage d'une modification des pratiques. Défendant une approche cognitive et constructiviste dans l'enseignement des sports collectifs, Gréhaigne et Nadeau (2015, p. 126) montrent de façon détaillée et appuyée que ce type d'approche permet d'appréhender l'enseignement des sports collectifs et, nous en sommes convaincus, des autres APS, de façon différente, de sorte que « les élèves se sentent davantage impliqués dans l'organisation des activités et ils considèrent que ce à quoi ils jouent ressemble davantage au jeu réel », avec des conséquences avérées au niveau motivationnel. Il est évident que « cette culture différente de "l'enseignement" peut, au départ, insécuriser les jeunes collègues en formation » ainsi que le reconnaissent Gréhaigne et Nadeau (op. cit., p. 132). En effet, il s'agit d'entreprendre une modification du rapport au SaE, du SpE et du rapport au métier, le rôle de l'enseignant étant davantage celui d'une personne ressource qu'un transmetteur de savoir.

Cependant, même si cette action se déroule à la source, au départ de la formation, encore faut-il que les formateurs s'engagent dans cette voie. Evoquant le cas de l'enseignement des sports collectifs dans les centres de formation en France, Gréhaigne, Poggi et Zerai (2017, p. 167) avancent que « les sports collectifs sont encadrés par des spécialistes de la pratique sociale de référence, fréquemment incapables de remettre en cause leur modèle dominant. D'ailleurs, plusieurs études démontrent que la majorité des formateurs / entraîneurs enseignent selon les mêmes paradigmes que la façon dont ils ont été entraînés plus jeunes (Sève, Poizat, Saury, & Durand, 2006). Quant à la source des connaissances, elle vient généralement des cadres techniques des fédérations qui poursuivent pourtant des objectifs tout autres ». A partir de nos études de cas et d'une observation empirique au quotidien, nous établissons un constat similaire pour toutes les APS et donc, pour bon nombre de formateurs.

Or, si l'on assiste à la reproduction et à l'entretien d'un modèle pédagogique traditionnel, postposant, ignorant ou refusant l'innovation, il faut non seulement considérer la place et le rôle des enseignants et futurs enseignants, mais aussi et surtout, ceux des formateurs d'enseignants.

5.2.1.6. L'amorce d'une conclusion provisoire

Malgré notre volonté de recourir à une discussion proposant une vision singulière du rapport au savoir, à laquelle nous ajoutons la mise au jour d'invariants, nous ne pouvons nous contraindre à faire l'impasse sur « l'irréductible singularité » (Carnus, 2013) constatée dans cette partie. En effet, l'apparente régularité liée à l'assujettissement à l'institut de formation dissimule la spécificité de toutes situations d'enseignement-apprentissage ainsi que les contrastes inhérents aux contextes de stage.

En effet, pour Annabelle la mise en évidence des intentions didactiques a révélé une tension, celle de l'écart entre intentions et conceptions de sa MS à laquelle elle était fortement assujettie et son propre déjà-là décisionnel. Pour Anthony, contrairement à Annabelle, son déjà-là conceptuel a pris le

dessus sur les intentions didactiques de son MS, révélant par là le faible assujettissement à celui-ci. Nous observons chez Quentin peu d'assujettissement à son MS et des intentions didactiques antagonistes. Enfin, Marc semble fortement assujetti à son MS, à l'instar d'Annabelle, quoiqu'on puisse distinguer une différence au niveau du suivi des préparations écrites.

Les résultats discutés au travers de cette dimension du rapport au savoir à enseigner et à l'institution permettent de répondre ainsi à notre troisième hypothèse relative à l'influence variable du MS et du superviseur.

Ces expériences singulières questionnent donc le rapport au savoir des étudiants-stagiaires aux prises avec leur déjà-là et leur rapport à l'institution. Ce rapport à l'institution fait émerger un rapport particulier aux acteurs de cette institution, MS et superviseurs, ainsi qu'aux formateurs, par le biais du savoir transmis et vécu en formation.

Dès lors, cette expérience vécue élabore, pour le sujet étudiant-stagiaire, un déjà-là expérientiel constituant « un élément central déterminant dans ses décisions » (Loizon, 2009, p. 98). Le rapport au savoir, et plus spécifiquement aux savoirs à enseigner, se révèle être un rapport assujetti à l'institut de formation et à l'institution scolaire, s'édifiant comme le garant du maintien d'une doxa, d'un modèle d'enseignement traditionnel qui semble actuellement insuffisant. En effet, il s'agit moins de privilégier une approche au détriment d'une autre que d'opter pour une « utilisation conjointe de plusieurs méthodes » (Frédéric, Gribomont & Cloes, 2009, p. 8). Les recherches, portant sur la comparaison des approches de type constructiviste et techniciste, obtiennent des résultats contradictoires, ce qui conduit à plutôt envisager la combinaison de procédés au lieu d'en privilégier un seul. Le défi est alors lancé pour la FI qui semble façonner, pour une large part, le déjà-là décisionnel des étudiants ainsi que leur rapport au savoir.

Il s'agit de viser la transformation progressive des pratiques en proposant aux étudiants « des ressources concrètes leur permettant de visualiser les situations de terrain qu'ils pourraient mettre en œuvre » (Cloes, Derom &

Bonvoisin, 2014, p. 29). Cette transformation des pratiques s'accompagne d'un changement de paradigme ; il s'agit de passer d'une approche par objectifs à une approche par compétences, plaçant ainsi l'apprenant au centre des apprentissages. Pour ce faire, il est essentiel que les étudiants soient formés pour devenir « plus attentifs aux besoins des élèves qu'à la matière à enseigner » (Gréhaigine & Nadeau, 2015, pp. 132-133). Nous pensons, à la suite de Cloes, Derom et Bonvoisin (2014), qu'il serait judicieux de proposer des exemples pratiques de leçons à vivre, des modèles de séances « clé sur porte » à expérimenter, en parallèle de la formation théorique sur les fondements et les principes des approches constructiviste, socioconstructiviste et cognitiviste, tout en évitant l'écueil de la prescription. Pour ce faire, il semble également nécessaire de revoir le mode de supervision adopté par l'école de formation en vue de favoriser lors des stages, un « "apprentissage authentique" des stagiaires, plutôt qu'un apprentissage "en apparence" » (Malo, 2010, p. 81).

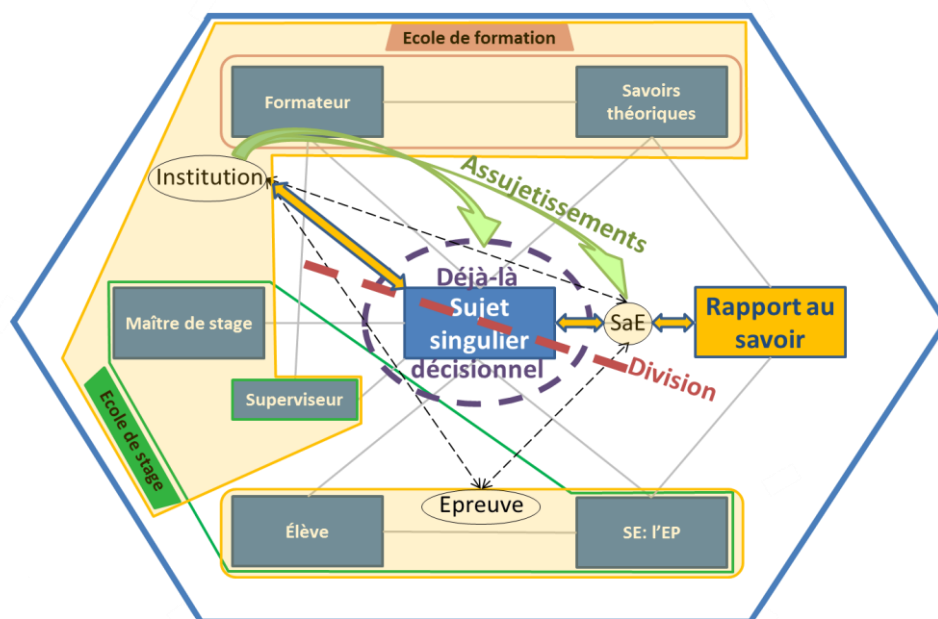


Fig. 19: l'hexagone didactique clinique et le rapport au savoir en FI : un focus sur le rapport aux savoirs à enseigner et à l'institution

5.2.2. Rapport aux savoirs enseignés et rapport à l'épreuve

Dans la relation didactique étudiant-stagiaire et élèves, le savoir se caractérise par une imprévisibilité entre sa transmission et son appropriation. Cette imprévisibilité, également dénommée par le terme de « contingence », introduit par Brousseau (1986, cité dans Brossais, Jourdan & Savournin, 2013), marque ainsi l'activité de l'enseignant, dans ses choix et décisions, au cours de l'épreuve. Comme l'avance Carnus (2013, p. 30), « l'épreuve convoque l'enseignant dans ses dimensions de sujet singulier, assujetti et divisé. L' "épreuve", c'est la rencontre avec le réel énigmatique où l'on ne peut savoir ce qui va se passer ». Ainsi, questionner le rapport à l'épreuve permet la mise au jour des tensions existant en vue d'accéder à une meilleure compréhension du « sujet pris dans le didactique », entretenant « un jeu de relations privées, intimes avec le savoir » (Carnus, op. cit., p. 31). Ces tensions peuvent être révélées à partir de quatre dimensions, présentées par Jourdan et Brossais (2016), que nous mobilisons de façon différenciée selon chaque cas : la conversion didactique, le sujet supposé savoir, l'impossible à supporter et la construction identitaire. « Ces quatre dimensions rendent compte des choix que fait l'enseignant dans un ensemble de possibles qui intègre une part d'indécidable. L'épreuve inscrit symboliquement le sujet dans le contrat didactique, et le rapport qu'entretient le sujet à l'épreuve le spécifie en tant que sujet enseignant » (Jourdan & Brossais, op. cit., p. 421)

5.2.2.1. Singularité dans le rapport aux savoirs enseignés et à l'épreuve d'Annabelle

La prise en charge de la classe est perçue par Annabelle, comme par une majorité d'étudiants-stagiaires, comme « une épreuve, au double sens de rite initiatique et de souffrance engendrée, accompagnée d'une angoisse de validation » (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle 2009, p. 41). Plus particulièrement, le stress, dont parle Annabelle, peut s'expliquer par l'identification de ces quatre raisons :

- l'observation constante du MS ;
- la pression générée par la supervision ;
- les exigences qu'elle s'est elle-même fixées pour correspondre aux prescriptions tant des MS que de l'école de formation par le biais de la préparation écrite ;
- la réduction de la contingence de la leçon par une totale anticipation de celle-ci.

Le processus de réduction de la contingence démontre « la position adoptée par chaque enseignant face à la contingence de la transmission des savoirs » et « s'inscrit dans une logique singulière d'alignement ou de décalage avec sa fonction symbolique supposée », (Buznic-Bourgeacq, 2013, p. 118).

La question de la contingence de l'enseignement rejoint celle de la position, symbolique, de « sujet supposé savoir » selon Buznic-Bourgeacq (2013). Comme le rappelle cet auteur (op. cit., p. 114), « le sujet enseignant existe d'abord en fonction d'un rôle qui n'est pas spécifiquement le sien mais dans lequel il est inscrit, et existe ainsi comme supposition ». Dès lors, identifier comment le sujet réduit la contingence permet de mettre au jour sa logique symbolique sous-jacente c'est-à-dire, comment celui-ci incarne sa position supposée.

Pour Annabelle, l'enjeu subjectif de cette réduction est la centration sur elle-même et sur les élèves. Pour ce faire, elle passe par une ultra planification de la séance et par le maintien des élèves dans un contrat didactique très strict, à la manière de sa MS, du moins en début de stage, nuance-t-elle, cherchant ainsi à s'aligner avec sa position de sujet supposé savoir gérer son groupe-classe. Concernant l'ultra planification, celle-ci permet de ne rien laisser au hasard, pour être irréprochable, démontrant davantage un assujettissement fort à sa MS, la conduisant à se maintenir dans une logique d'étudiante-enseignante, qui reproduit pour correspondre à l'image attendue de la MS que dans celle d'une enseignante-débutante, qu'elle garde pour l'après formation.

Par ailleurs, le fait de s'informer et de se documenter dans des ouvrages spécifiques lui assure une certaine compétence, ou crédibilité, dans la partie de leçon qu'elle maîtrise moins, pour combler le manque à savoir. La réduction de la contingence passe par une prise d'appui sur une base formelle, construite par d'autres (les livres) ou de façon personnelle (son expérience), qui permet de valider l'enseignement dispensé. « À travers cette base, l'organisation didactique et le savoir enseigné sont alors toujours inscrits dans leur dimension symbolique, c'est-à-dire dans un ordre extérieur au sujet mais qui pour autant détermine ce qu'il sait » (Buznic-Bourgeacq, op. cit., p. 120).

A l'inverse, pour la leçon de tennis de table, elle préfère se baser sur ses connaissances propres, acquises par la pratique hors cadre scolaire plutôt que sur des savoirs théoriques qui pourraient la déstabiliser. Dans l'entretien post-séance, Annabelle nous révèle que les consignes techniques dispensées aux élèves sont transposées à partir de son vécu personnel dans les deux APS. Pour la partie de séance axée sur le sprint, elle évoque les difficultés qu'elle a connues en tant qu'étudiante lors des cours d'athlétisme ; l'abondance de ses explications et consignes reflète la volonté d'aider les élèves à réussir puisqu'elle-même est parvenue à s'en sortir grâce aux nombreuses interventions de la formatrice. Le vécu sportif d'Annabelle en tennis de table joue un rôle déterminant dans ses explications et la formulation de ses consignes. Ainsi que le formule Blanchard-Laville (2001, p. 169), « le professeur ne se contente pas de transmettre des énoncés se rapportant à un contenu de savoir, "il s'emploie constamment à se positionner à travers ce qu'il dit, à s'affirmer en affirmant, à négocier sa propre émergence dans le discours" ».

Ces deux exemples de « conversion didactique » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Lestel, 2008) reflètent un rapport à l'épreuve marqué du sceau de l'expérience personnelle permettant d'expliquer ses comportements mis en évidence, tant par les superviseurs que par sa MS, quant à l'abondance des explications, retardant la mise en activité des élèves. Le constat relatif à un ton de voix très élevé et un débit de parole important constitue un impossible à supporter pour Annabelle. L'inquiétude qu'elle manifeste

relève d'une part, d'un besoin d'obtenir l'attention du groupe, et d'autre part du désir « d'y être pour quelque chose dans l'apprentissage des élèves » (Terrisse & Carnus, 2009, p. 25).

Prise entre « l'imprévisible issue que représente la transmission du savoir » (Touboul, 2011, p. 92) et le maintien de son statut symbolique de sujet détenteur du savoir, voire de « sujet supposé faire apprendre un savoir », elle opte pour un comportement didactique autoritaire. Cette autorité lui permet de « tenir » la classe et lui donne l'illusion de garantir l'apprentissage par l'abondance des informations qui relève de sa façon de maîtriser l'incertitude. « Ainsi, divisé entre une position symbolique supposée et une position subjective réelle, l'enseignant se confronte à des formes d'impossible à supporter qui orientent son activité didactique » (Buznic, Terrisse & Lestel, 2008, p. 93).

5.2.2.2. Singularité dans le rapport aux savoirs enseignés et à l'épreuve de Quentin

Alors qu'il a préparé sa leçon et qu'il la décrit dans l'entretien *ante*, Quentin se trouve tiraillé au sujet du choix de placer ou non son exercice de tir excentré. Comme décrit dans l'étude de cas, ce tiraillement didactique traduit, d'une part sa crainte de perdre la gestion de son groupe-classe (perte de sens en ne le plaçant pas ou perte d'intérêt en l'ajoutant) et, d'autre part la division entre « sphère privée » (ce qu'il connaît de l'activité enseignée) et « sphère publique »²⁰ (ce qu'il est supposé savoir ou supposé savoir-faire, suite à la formation reçue). Cette division se situe également entre « des

²⁰ Selon Carnus (2009, p. 69), le sujet enseignant est divisé « d'une part entre une "sphère privée" et une "sphère publique" qui constitue son épistémologie personnelle et professionnelle (ce qu'il sait et ce qu'il est "supposé savoir" ; ce qu'il est et ce qu'il est supposé être) ».

motifs "raisons" et des mobiles "désirs" (Carnus 2009, p. 69), entre se conformer aux savoirs enseignés (alterner enseignement analytique et global) et suivre le feedback du MS, évoquant les difficultés perçues chez les élèves en procédant par alternance. Au final, Quentin se range à l'avis du MS, argumentant en faveur de l'enseignant de terrain, de sa connaissance pertinente du milieu et des conditions d'enseignement et d'apprentissage : *« je vais un petit peu oublier ce qu'on a fait à l'école et je vais me concentrer sur ce que mon MS m'a dit »* avait-il déclaré. Ce tiraillement didactique révèle dans l'après-coup, un impossible à supporter, celui de se retrouver confronté au reproche du superviseur quant à l'absence de l'exercice auquel il a pensé et qu'il n'aurait finalement pas intégré dans sa préparation. Dès lors, tout prévoir permet de justifier ses intentions didactiques, et anticiper les remarques, voire, les reproches, qui pourraient être formulés lors de la supervision. L'enjeu subjectif de la réduction de la contingence est ainsi centré sur la personne du superviseur.

Le déjà-là décisionnel de Quentin, relatif à la notion de plaisir, montre une cohérence forte entre sa conception d'un enseignement dans lequel cette notion est déterminante, et son déjà-là intentionnel et expérientiel. En effet, comme nous l'avons mis en évidence dans l'étude de cas, celle-ci revêt d'une triple dimension qui s'objective dans des intentions de prendre plaisir à enseigner, de faire ressentir aux élèves le plaisir qu'a l'enseignant d'enseigner et de percevoir le plaisir qu'ont les élèves de pratiquer. Ce déjà-là intentionnel s'ancre dans un déjà-là expérientiel stratifié en une couche superficielle, acquis en FI par l'identification à certains formateurs qui transmettent leur passion et leur plaisir, et une couche plus profonde, remontant à son expérience en tant qu'élève ne trouvant pas de sens aux savoirs enseignés. Ainsi, pour Quentin, donner du sens et chercher à provoquer du plaisir à pratiquer, par la justification constante des situations d'apprentissage proposées, relève d'un mécanisme de transposition de sa propre expérience, une conversion didactique des SaE.

Dans l'étude de cas, il évoque une difficulté rencontrée dans son attitude d'enseignant relative au fait d'avoir un débit de parole important. Cette abondance d'informations se réalise à son insu et est en lien avec son déjà-là

conceptuel et intentionnel. En effet, pour Quentin, enseigner signifie transmettre du savoir, relevant de son devoir, ainsi que partager son savoir et faire apprendre, davantage en lien avec la mission d'enseignant qu'il s'assigne. Ses nombreuses interventions tant avant (explications et consignes) qu'en cours d'activité des élèves (feedbacks) montrent à nouveau l'influence mutuelle de ses trois « filtres personnels » (Loizon, 2009). En effet, cette conception de l'enseignant est traversée par un déjà-là expérientiel, en tant qu'ancien élève, lié au constat d'un métier dévalorisé et d'idées reçues quant à un cours peu sérieux ou facile. Avec sa loquacité, qui cherche-t-il à persuader ? « En réalité, le professeur, tout en parlant *d'éducation physique*²¹, parle en fait de lui au travers de *son éducation physique* privée. Il évoque son espace *éducation physique* à lui » (Blanchard-Laville, 2001, p. 169). Comme le mentionne Loizon (2009, p. 88), le déjà-là expérientiel d'un sujet permet de comprendre une partie de ses actes et de ses choix « dans la mesure où il oriente en cascade les conceptions et les intentions. C'est à travers lui que s'exprime toute la singularité des sujets ».

Les nombreuses occurrences relevées dans l'étude de cas et liées au sens donné aux savoirs enseignés ainsi qu'au plaisir transmis, Quentin témoigne ouvertement de son rapport au savoir et au métier. Il aspire à une certaine transparence dans ses actes et recherche, auprès des élèves, la reconnaissance pour son travail accompli, par un « désir d'une prise sur l'autre (...) désir que l'autre désire le sujet pour que ce dernier se sente exister » (Fillieux, 1987, p. 89).

²¹ En tant que didacticienne des mathématiques, à la base, Claudine Blanchard-Laville ne parle pas d'éducation physique mais bien de mathématiques. De façon à intégrer ce passage pertinent au regard de cette partie de la discussion, nous nous sommes permis de permuter les termes de mathématiques et d'éducation physique, écrivant ce dernier en italique pour signaler son caractère étranger au propos original.

Quentin instaure au final ce que Blanchard-Laville (2003, p.152) appelle un « climat transférentiel » constitué de son « transfert didactique » opéré sur les élèves à partir de la double dimension du lien didactique en situation d'enseignement : « à la fois lien relationnel avec les enseignés et lien au savoir à enseigner, issu de toute l'histoire du rapport au savoir de l'enseignant » comme nous venons de le montrer. Bien qu'inconsciemment mis à l'œuvre, les effets de son transfert didactique se révèlent tout au long de l'étude de cas et d'emblée, lors de l'évocation de son déjà-là décisionnel : « *les efforts que j'aurai faits pour leur faire plaisir, bein, j'espère qu'ils le ressentiront* ». Le transfert didactique « est façonné par le rapport au savoir enseigné » et constitue une « empreinte psychique (...) comme une sorte de signature » particulière à chaque enseignant pour relier les élèves avec le savoir (Blanchard-Laville, op. cit, p. 158). Ce qui se joue au niveau psychique est aussi perçu dans le fait que Quentin se rend compte que son désir que l'élève sache passe devant le désir de savoir de l'élève.

Sous la pression, il accompagne les élèves à entrer en rapport avec le savoir enseigné, démontrant son désir de « capture du désir de savoir chez l'élève » (Filloux, 2003, p. 16), et indirectement, à entrer en connexion avec son propre rapport au savoir. Ainsi que le confirme Loizon (op. cit., p. 91), « dans ce rapport aux autres, aux élèves, c'est le rapport au savoir de l'enseignant qui est convoqué ».

5.2.2.3. Singularité dans le rapport aux savoirs enseignés et à l'épreuve d'Anthony

En lien avec son déjà-là conceptuel, Anthony démontre l'importance qu'il accorde au climat relationnel instauré dans le groupe-classe par les contacts constants qu'il établit au moyen d'interventions verbales et d'une présence physique marquée. Le contact recherché est signe d'une recherche de confiance, du respect des élèves envers l'enseignant, de reconnaissance de sa place dans le groupe-classe. Au final, les extraits de verbatim issus de l'étude de cas (« *mettre les élèves dans sa poche* », « *se rapprocher d'eux* », l'enseignant est « *le pilier de la classe* ») révèle son désir d'être

accepté par les élèves. Dans son rapport aux élèves, Anthony pointe la particularité, la singularité, le style qui le caractérisent en employant le ton de l'humour envers ceux qu'il considère les plus difficiles (*a priori*) à gérer.

Dans la tâche complexe de la gestion du groupe classe, l'incident disciplinaire mineur observé durant les explications d'un exercice, révèle la tension opérée chez Anthony. En effet celui-ci se trouve divisé entre les « motifs "raison", liés au respect des consignes, et les « mobiles "désir" », en rapport avec le fait de maintenir un climat favorable, sans être trop autoritaire (et risquer ainsi de « perdre » les élèves) (Carnus, 2009, p. 69). Cette division le conduit à transiger pour éviter le conflit en laissant faire. De cette façon, son désir d'établir des relations favorables au maintien de la discipline « s'exprime dans des compromis, voire des compromissions s'inscrivant en rupture » (Carnus, 2015, p. 67) avec son déjà-là expérientiel. Ne sachant s'appuyer sur son expérience antérieure pour réagir adéquatement, Anthony se trouve démuni. En effet, la différence avec son stage primaire précédent est « de taille », les élèves de secondaire, plus grands, semblant susciter chez lui une certaine appréhension. Dès lors, la mise en évidence de cette division lors de l'entretien *post*, conduit Anthony à nous plonger dans la mise au jour de la dimension inconsciente de son action ou plutôt de sa non-action. A ce sujet, Anthony parle d'« une bulle » dont il n'arrive pas à se sortir, d'un empêchement de « se libérer ». Il est ainsi divisé entre « ce qu'il faut qu'il fasse » (imposer son autorité) et « ce qu'il ne peut s'empêcher de faire » (il ne peut s'empêcher de ne pas faire) correspondant à l'attitude passive qu'il adopte (Carnus, 2009). Cette attitude lui est reprochée par le MS et ce reproche est perçu comme une blessure narcissique (« *ça m'a pas blessé* ») l'empêchant de « s'assurer d'une image de maîtrise pour soutenir sa fonction supposée » (Buznic-Bourgeacq & Terrisse, 2013, p. 24) et constituant ainsi un impossible à supporter.

Pour enseigner ces savoirs, Anthony s'appuie régulièrement sur le règlement sportif du handball qui lui permet de justifier son action et asseoir son enseignement à partir d'une base formalisée. « A travers cette base, l'organisation didactique et le savoir enseigné sont alors toujours inscrits dans leur dimension symbolique, c'est-à-dire dans un ordre extérieur au

sujet mais qui pour autant détermine ce qu'il sait » (Buznic-Bourgeacq, 2013, p. 120).

5.2.2.4. Singularité dans le rapport aux savoirs enseignés et à l'épreuve de Marc

Marc présente son MS comme un enseignant très présent et directif dans son encadrement, tant dans les objectifs fixés en début de stage que lors des feedbacks consécutifs aux leçons observées. Cette présence marquée conduit Marc à vivre une division dans son identité en devenir, entre « ce qu'il est », un étudiant-apprenant, et « ce qu'il est supposé être », un enseignant-débutant (Carnus, 2009). Face aux nombreuses interventions de son MS, Marc avoue sa difficulté, voire son irritation à trouver son propre fonctionnement. Cette position lui semble particulièrement difficile à supporter, à tel point qu'il s'organise dans un jeu d'ajustements permanents de ses leçons en vue de correspondre aux attentes de son MS. Ces ajustements démontrent encore sa division personnelle entre la « raison » liée à l'efficacité reconnue des interventions du MS, et le « désir » de s'améliorer (Carnus, op. cit.).

Le second assujettissement dont fait preuve Marc est celui lié à son déjà-là expérientiel, exerçant une influence sur sa manière d'enseigner les savoirs. Si son expérience en tant que joueur de basket lui permet d'assurer sa position symbolique pour la leçon de basket, elle le dessert dans l'organisation didactique de celle-ci (évaluation réaliste du niveau de difficulté de certains de ses exercices et façon de les présenter). Il enseigne cette APS avec une certaine aisance en faisant référence à son vécu de basketteur (« *je l'ai expliqué comme un basketteur* »). Contrairement à Annabelle, confronté au réel de la classe, son rapport aux savoirs enseignés s'ancre uniquement dans une pratique corporelle à laquelle aucune expérience d'enseignement ne s'adjoint. N'ayant pas anticipé les difficultés des élèves, il se trouve démuni, ne pouvant se raccrocher ni à son expérience didactique, inexistante, ni à sa préparation ; « sa planification ne semble pas être une voie de gestion de la contingence » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse &

Lestel, 2008, p. 90). Pour maîtriser la contingence, Marc semble s'appuyer sur son déjà-là expérientiel, estimant que son « savoir expérientiel lui assure cette position symbolique » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Margnes, 2010 p. 42), celle de sujet supposé savoir, qui le place dans une posture de savoir maîtrisé. En revanche, pour la leçon de saut en hauteur, il ne peut s'appuyer sur un savoir expérientiel. Il entreprend, contre toute attente, de démontrer, tant les exercices analytiques, que le mouvement complet en fin de leçon. Pour ce faire, il ne place pas la barre trop haut, pour « assurer » sa démonstration et maintenir, ou sauvegarder, sa position de sujet supposé savoir (sinon, « *on ne me prend pas au sérieux* »). Marc se positionne ainsi singulièrement face aux savoirs enseignés et, pour cette deuxième leçon, réalise une « tentative d'illusion » : « la tentative d'illusion constitue alors un processus de sauvegarde de sa position symbolique » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Margnes, op. cit., p.41).

Au sujet de la préparation, ne pas atteindre les objectifs fixés constitue un impossible à supporter (« *ça, ça m'embête* ») que Marc explique à partir de son déjà-là conceptuel forgé par la FI, comme décrit précédemment. Cependant, le remaniement de cet impossible à supporter, dans l'après-coup, fait émerger un déjà-là expérientiel, plus profond, trouvant son origine dans ses attentes, en tant qu'ancien élève, vis-à-vis du match de fin de cours. Projetant sur les élèves la réaction négative, potentielle, liée au fait d'être privé du match, et de ce fait, d'atteindre l'objectif de la leçon, Marc évoque au final les répercussions de cet empêchement : une rupture de contrat didactique (« *on n'a pas envie de faire votre exercice* ») et une atteinte identitaire induisant une blessure narcissique (« *l'image qu'ils ont de moi* »). Cette image renvoyée est tout autant en lien avec le désir d'être accepté, reconnu, aimé, qu'avec la crainte de perdre la gestion du groupe. Ainsi, « l'expérience personnelle, avant de déterminer le contenu des pratiques, pèse sur le sujet enseignant lui-même, sur la place qu'il occupe dans le didactique et sur les processus mis en œuvre pour tenter de l'occuper » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Margnes, op. cit., p. 44).

5.2.2.5. Régularités dans le rapport aux savoirs enseignés et à l'épreuve

Pour organiser leur enseignement, nos sujets ont recours à leur préparation écrite qui concrétise leurs intentions didactiques au moyen d'une pédagogie par objectifs, les conduisant à morceler leur enseignement et définir leur leçon en termes de comportements observables. Chez les quatre sujets, nous distinguons un assujettissement important à l'école de formation et à l'école de stage à travers cette préparation des leçons, source de divisions. En effet, l'école de formation impose un format dans lequel d'une part, des objectifs opérationnels doivent préciser les intentions didactiques pour la leçon donnée, et d'autre part, le déroulement de la séance doit montrer la logique didactique de construction des savoirs à enseigner. Ce document constitue le support de référence tant pour l'étudiant que pour le MS et le superviseur. Il rassure l'étudiant car le fait de préparer, c'est anticiper l'organisation, c'est faire en sorte que « ça roule ». C'est ce que Saujat et Serres (2015) qualifient de « genre débutant » ou plutôt d'« usage débutant du genre professionnel enseignant » pour parler des préoccupations qui animent les enseignants novices. Ces préoccupations communes visent à « anticiper leurs difficultés à anticiper et de contenir les effets déstabilisants des inattendus auxquels ne cesse de les confronter ce milieu, en multipliant les attendus » (Saujat & Serres, op. cit., p. 13). Comme nous le témoignent Annabelle, Anthony et Marc dans l'après-coup quand on les questionne sur la quasi correspondance totale entre l'entretien *ante* et l'épreuve, le fait d'avoir réfléchi préalablement à tout, de n'avoir rien laissé au hasard se révèle être un moyen de ne pas perdre du temps, de pas faire d'erreurs, d'être sûr de ce que l'on dit. A travers cette préoccupation commune se dissimule la façon singulière qu'à chaque sujet de justifier cette concordance entre intentions et actions réelles du fait d'un impossible à supporter ou d'un déjà-là décisionnel.

Pour Annabelle, il s'agit véritablement d'étudier par cœur sa préparation car en stage, les erreurs ne peuvent pas arriver. Cet impossible à supporter l'amène à paraître irréprochable dans l'organisation de sa leçon. Anthony « *se voit déjà dans la leçon* », se l'imagine quand il prépare le conduisant à

ne rien laisser au hasard car il ne faut pas être pris au dépourvu et perdre du temps. Marc imagine sa leçon d'un point de vue organisationnel, matériel, de façon à « *se rassurer* », à pouvoir se concentrer sur le moment aux apprentissages des élèves et à éviter des pertes de temps. De plus, il est inconcevable d'improviser sous peine de proposer un exercice qui ne corresponde pas à l'objectif initial de la leçon. Enfin, Quentin se distingue sensiblement quant aux raisons qui le poussent à reproduire identiquement ce qu'il a préparé. Il évoque son « *profil d'enseignant* » et des « *choses qui le tiennent à cœur* », « *des petits trucs que je fais inconsciemment* » le conduisant à appliquer ce qu'il a prévu. Pour Quentin, préparer c'est mettre par écrit son déjà-là décisionnel, c'est faire transparaître son rapport au savoir. Par conséquent, enseigner ne peut se concevoir autrement qu'en une reproduction fidèle de lui-même.

La deuxième raison avancée par nos quatre sujets pour expliquer l'absence d'écarts entre la préparation et la leçon, correspond au stress généré par le stage et la supervision. Cette tension, relative pour chacun d'eux, a pour conséquence la totale anticipation de façon à éviter de devoir réfléchir et s'adapter en cours de leçon. Cette prise de conscience détermine leurs préoccupations, davantage axées sur la production de l'activité (faire en sorte que la leçon tourne) et le contrôle du savoir à enseigner (la classe suit la leçon). Ces préoccupations constituent deux des trois stades proposés par Maulini (2009) pour décrire l'itinéraire des préoccupations des novices. On peut en déduire que nos sujets n'ont pas encore atteint le dernier stade du « double contrôle : par le savoir enseigné et appris, l'activité produite et le produit de l'activité » (Maulini, op. cit., p. 68) qui correspond au fait de réguler son enseignement en fonction des réponses et des besoins des élèves de façon à aboutir aux apprentissages attendus. Le fait de ne pas avoir atteint ce dernier stade, bien que nous sommes en présence d'étudiants en fin de parcours, pose la question d'une prise de conscience future, hypothétique, du lien entre savoir réellement enseigné et savoir appris.

Rappelons enfin que la préoccupation première, liée à la production de l'activité, semble, de façon généralisée, être en lien avec la notion de rendement recherché dans la leçon en vue d'atteindre les objectifs fixés

dans la préparation. Cette notion de rendement à laquelle s'applique, ipso facto, une quasi obsession de l'atteinte des objectifs, relève ainsi d'un double assujettissement, tant institutionnel que personnel. En effet, nos quatre sujets sont assujettis à un déjà-là décisionnel prégnant, entretenu par la supervision, et par un impossible à supporter de ne pas correspondre au travail prescrit.

5.2.2.6. L'amorce d'une conclusion provisoire : l'importance du jeu d'acteurs

L'étude du rapport au savoir au cours de l'épreuve met en évidence le savoir réellement enseigné mais surtout les affects en jeu dans la démarche d'enseignement et d'appropriation de ce savoir par les élèves dans le contexte sensible du stage. Dès lors, envisager le rapport à l'épreuve « permet de rendre compte de la complexité du sujet enseignant, y compris dans sa dimension inconsciente » (Brossais, Jourdan & Savournin, 2013, p. 102). Cette complexité s'exprime de façon singulière dans la façon dont chaque sujet se positionne dans un rapport aux savoirs réellement enseignés (SrE), aux prises avec lui-même dans son déjà-là, avec ses relations au MS, au superviseur et aux élèves. Ce constat permet de vérifier nos hypothèses deux et trois. Cependant, au sujet de la deuxième, nous émettons une nuance. Pour rappel, celle-ci envisage que les étudiants-stagiaires enseignent des savoirs différemment selon que l'activité abordée est l'APS qui constitue leur spécialité sportive. La FI n'a que peu d'impact dans le cas où celle-ci est ancrée dans un vécu personnel et corporel important. Si la spécialité sportive influence effectivement le sujet dans son enseignement à travers le filtre de son expérience (son déjà-là expérientiel et sa conversion didactique), l'impact de la FI n'en est pas pour autant diminué. Au contraire, le sujet étudiant-stagiaire se trouve pris dans un jeu complexe de relations avec le savoir, de logique d'assujettissements à son propre déjà-là, au superviseur et au MS, et de position symbolique à occuper face aux élèves.

Ce « jeu » constaté avec les différents acteurs de la sphère entourant le stage, que nous convenons de qualifier de « **jeu d'acteurs** », exerce une

marque prégnante sur les choix, les décisions et les actes que pose l'étudiant-stagiaire en situation d'enseignement en stage et ainsi sur son rapport au savoir. Nous proposons d'inclure ce « **jeu d'acteurs** » dans notre hexagone didactique de façon à faire émerger les singularités, la question de la place symbolique et l'ensemble des divisions qui caractérisent le rapport à l'épreuve.

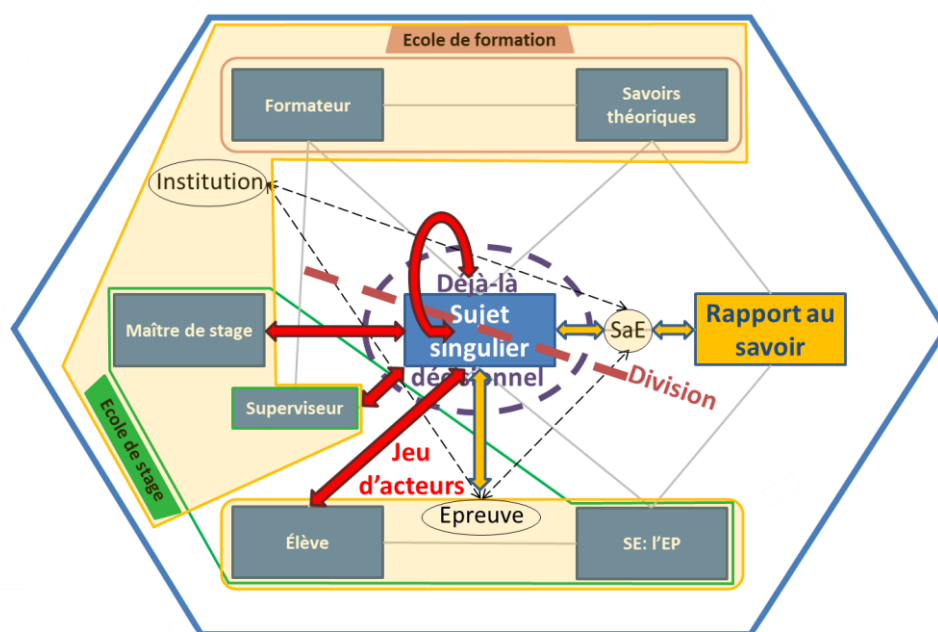


Fig. 20: l'hexagone didactique clinique et le rapport au savoir en FI : un focus sur le rapport aux savoirs enseignés et à l'épreuve

Cependant, bien que le rapport à l'épreuve mette au jour des trajectoires singulières, apparaissent également des régularités, consistant en autant de perspectives pour la formation, à travers la présence et l'influence déterminante des acteurs de la sphère de formation pratique.

Ce constat est à mettre en lien avec une prise de conscience du rôle joué par le MS et le superviseur et de leurs influences sur le stagiaire, son déjà-là décisionnel et son rapport au savoir. Il apparaît nécessaire de faire émerger les tensions qui divisent le sujet, notamment dans sa position symbolique

face aux élèves, ainsi que les préoccupations qui l'animent, à travers l'assujettissement prégnant identifié dans l'absence d'écarts constatée entre SaE, prévus, anticipé, et SrE, dans le contexte situé de la classe.

Comme le propose Carnus (2013, p. 32), « intégrer l'analyse de ces relations dans un programme de formation dans des dispositifs spécifiques engageant un travail de subjectivation et de recherche de significations permettrait peut-être d'apaiser le caractère anxiogène de l' "épreuve", de faire effleurer les tensions, et surtout, de rompre avec l'illusion de la rationalité et de la maîtrise ».

Pour ce faire, l'adoption d'un regard DC en FI donnerait lieu à une prise en compte des déterminants qui fondent l'acte didactique des étudiants-stagiaires et qui font émerger leur dynamique identitaire, celle d'une place d'enseignant à prendre. Ainsi que le définit avec beaucoup de clairvoyance Jourdan (2009, p. 47-48), « l'enjeu de la formation initiale n'est pas de "mettre en forme" mais bien d'aider le sujet à "trouver sa forme" ». Avec cette affirmation, Jourdan induit l'utilisation de la notion d'assujettissement sous son acception de soutien et non de soumission à l'institut de formation. Si, pour reprendre les concepts développés par Clot et Faïta (2000) en clinique de l'activité, l'institut de formation a pour objectif de former des enseignants répondant au « genre » de la profession, partageant ainsi valeurs et comportements relevant celle-ci, il se doit également d'en favoriser l'éclosion du « style » personnel. Ce style personnel de l'action ne consiste pas en une simple émancipation professionnelle du genre. Il y a lieu de tenir compte de l'histoire personnelle du sujet laquelle contient un « stock de prêts à agir », une expérience constituée au cours de sa vie, qui influence son action, sorte de « genre intérieur » (Clot & Faïta, op. cit.) que nous avons défini à travers le déjà-là de nos sujets. On retrouve donc « le style » au carrefour des deux genres, « extérieur et intérieur ». Il relève d'un mixte entre l'histoire du sujet avec laquelle il compose face au réel, « possibilités et impossibilités qui le divisent » (Clot & Faïta, op. cit., p. 17), et le genre professionnel relevant d'une histoire impersonnelle, celle de l'ensemble de la profession.

La FI doit conduire l'étudiant-stagiaire à construire son identité professionnelle, en lien avec le « genre » de la profession enseignante en EP, tout en l'aidant à découvrir et développer son « style » à travers son rapport au savoir et son rapport au métier. A cet effet, les outils conceptuels didactiques et cliniques s'avèrent de redoutables moyens d'analyse de pratique et de développement personnel et professionnel.

« Éduquer et former, c'est d'abord socialiser un enfant ou un jeune, c'est développer ses diverses aptitudes, c'est lui permettre d'apprendre et de s'approprier des savoirs et des cultures. Éduquer, c'est contribuer à former une personne, un citoyen. [...] L'ignorance est toujours redoutable. Mieux comprendre comment les enfants ou les adultes apprennent, quelles difficultés ils rencontrent, mieux analyser les situations, les relations et les institutions, etc., sont autant de chantiers pour la recherche en formation... »

Jacky Beillerot (1994)

Chapitre 6. Conclusions et perspectives

L'objectif de ce travail, comme nous l'avons mis en évidence précédemment, consiste à appréhender l'activité de l'étudiant en EP dans le cadre de ses stages en écoles. Le cadre théorique de la didactique clinique nous a aidé à comprendre le fonctionnement du système didactique et des influences s'établissant entre deux des trois pôles du triangle que sont l'étudiant-stagiaire et le savoir qu'il enseigne à travers la notion de rapport au savoir. L'analyse de ce système didactique nous a conduit à considérer la position de l'étudiant dans une réalité plus complexe que celle modélisée par le triangle didactique proposé par Housseys, s'inscrivant dans une structure – le quadrilatère didactique (Vanlerberghe, 2007) – qui prend en compte la double posture de l'étudiant-stagiaire (ce vocable réfère déjà à ce double statut). Sur cette base, nous avons construit une modélisation de la FI, que nous avons convenu d'appeler « l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI en EP » dans lequel nous avons inclus deux des trois acteurs principaux de la sphère de formation pratique que sont le MS et le superviseur (le troisième étant l'élève, déjà présent) et pris en compte le rapport au savoir du sujet. Le positionnement de ce concept dans la FI conduit à s'intéresser aux questions du « savoir à apprendre » et du « savoir à enseigner » au cœur des préoccupations de tout enseignement.

Le choix d'une méthodologie qualitative, mobilisant l'étude de cas, oriente la recherche vers des résultats s'approchant au plus près du travail des étudiants en situation d'enseignement. La récolte des données, établie sur la temporalité des entretiens menés avec nos sujets, a fourni les éléments essentiels à la construction de chaque cas. Cette méthodologie, spécifique à la DC, centrée sur le sujet, amène le chercheur à le définir, à circonscrire son activité d'enseignant, depuis ses intentions (son déjà-là), passant par l'observation en situation réelle, pour accéder, après-coup, au moyen d'une « mise à distance dans le temps » et d'une « répétition » (Terrisse, 2009), « à un nouveau type de significations » (Laplanche & Pontalis, 2009 p.34).

La mobilisation des outils conceptuels didactiques et cliniques donne accès à la compréhension du sujet pris dans la complexité de sa situation : celle d'un étudiant, dans son « rapport à l'apprendre » (Charlot, 2002) et, tout à la fois, celle d'un enseignant débutant, assujéti à l'institut de formation et pris dans un « jeu d'acteurs » tel que nous l'avons défini. Les relations établies entre le sujet, le savoir, l'épreuve et l'institut de formation au sens large (école de formation et école de stage), à partir de l'étude du rapport au savoir, apportent des éléments de réponse à la compréhension du système didactique dans lequel évolue le sujet. La prise de conscience des enjeux qui sous-tendent les relations entre l'étudiant-stagiaire, le savoir et l'institut de formation (le rapport aux SaE), ainsi qu'entre le sujet, le SrE et l'épreuve (le rapport à l'épreuve), permet de tenir compte de ces tensions mais aussi des affects et de l'expérience personnelle de celui-ci. Pour Terrisse (2003, p. 62), le rapport au savoir peut être considéré comme « un outil d'analyse des difficultés, des obstacles, des avatars mais aussi le témoin de ces acquisitions », en référence à l'apprentissage de savoirs par les apprenants, ce qui se révèle être un indicateur précieux à prendre en compte dans la formation.

La discussion menée à partir de quatre études de cas nous a conduit à convoquer tant la DC, le cadre théorique auquel nous nous référons, que l'approche sociologique proposée par Charlot (2002), en vue de comprendre le sujet dans son rapport au savoir, son rapport à la formation et au métier. Comme l'écrit Jellab (2008, p. 319) : « une problématique du rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires nous renseigne sur les modes d'entrée et d'exercice du métier. On peut escompter qu'une telle dimension pourrait à terme éclairer sur les pratiques pédagogiques effectives ». Avec cette invitation à la recherche, clôturant la conclusion de son article, Jellab constate l'incomplétude des résultats obtenus à partir d'une étude du rapport au savoir uniquement fondée sur une approche sociologique. Depuis, d'autres travaux, peu nombreux à notre connaissance, ont amorcé un rapprochement de plusieurs cadres théoriques dans une même étude portant sur le rapport au savoir (Jourdan, 2009 ; Terriault, Morrel & Letscher, 2015). Comme le précise Charlot (2002, p.101), « une sociologie du rapport au savoir ne peut prétendre à construire à elle seule la théorie du rapport au

savoir », de même que, nous pensons l'avoir démontré, l'utilisation unique de la DC. Bien que ce cadre soit déjà constitué d'une « double filiation » avec des « emprunts » aux didactiques des autres disciplines et des « articulations » avec la formation des enseignants (Carnus, 2012), l'apport des dimensions épistémique et identitaire du rapport au savoir développées par Charlot (2002) constitue une complémentarité essentielle, contribuant à une vision plus complète de notre objet de recherche. Ainsi, à partir de cette représentation, nous établissons, en quelque sorte, un état des lieux de la FI en EP à la HE2B. Bien que les résultats soient situés par rapport à cet institut de formation, nous pensons que le dispositif de recherche mis en place est généralisable à d'autres institutions. Evoquant une nouvelle fois les concepts de « genre » et de « style » développés par Clot & Faïta (2000), nous pouvons, au terme de ce travail, qualifier de « genre » de formation celui dont nous avons dressé le portrait. En effet, celui-ci est constitué d'autant de « genre de techniques », de « genre d'activités », et peut être « présenté comme une sorte de préfabriqué, stock de "mises en actes", de "mises en mots", mais aussi de conceptualisations pragmatiques (Samurçay et Pastré, 1995), prêts à servir » (Clot & Faïta, op. cit. , p. 13). Au sein de ce « genre » de formation se sont exprimés des « styles » différents, produits par des étudiants singuliers dans leur déjà-là. Cette singularité se reflète également dans leur positionnement au sein d'un « jeu d'acteurs » identifié, dès le moment où ils sont confrontés à des MS et des élèves différents, et qu'ils évoluent dans des contextes de stage particuliers. Reprenant le concept d'assujettissement à l'institution, nous avançons qu'entrer en formation consiste alors à « mobiliser le genre du métier [le genre de la formation dans le cas présent], c'est aussi se mettre au "diapason professionnel". C'est pouvoir s'y tenir, à tous les sens du terme » (op. cit., p. 13).

En favorisant la complémentarité des approches théoriques, de même que des outils méthodologiques, nous pensons avoir contribué à « une théorie du rapport au savoir » telle que soutenue par Charlot (2002, p. 103), dans laquelle, rappelons-le, chaque discipline s'approprie « dans sa logique propre, des questions et des réponses produites par d'autres (...) non comme science totale mais comme espace de "circulation entre les différents ordres

de recherche" ». Les conséquences, en termes de résultats de recherche, se marquent sur le fait d'avoir obtenu un portrait plus complet des relations de savoir existant chez les sujets. En effet, étudier la dimension épistémique du rapport au savoir démontre l'existence d'un rapport instrumental majoritaire chez les étudiants, nous conduisant à prendre en compte le fait d'organiser une FI plus « opérative » (Fleitz, 2003). Nous y reviendrons plus loin.

Aborder la dimension identitaire permet de faire émerger l'identité professionnelle des sujets, marquée par leur histoire et leur parcours de formation. A ce propos, certains recoupements s'observent, en lien avec le concept de déjà-là, mais le positionnement épistémologique de chaque discipline apporte au chercheur des éléments complémentaires contribuant à une plus grande intelligibilité des sujets. Enfin, le rapport au savoir envisagé dans la perspective DC met au jour l'influence déterminante du déjà-là des sujets et la prise de conscience de l'assujettissement prégnant à l'institut de formation sur les SaE et les SpE. Des tensions et des divisions se sont dégagées des analyses, conduisant à intégrer la dimension de l'inconscient, permettant « d'éclairer la part d'insu » (Carnus, 2009, p. 69) constatée dans la pratique en contexte de stage.

Le rapport au savoir de type instrumental, identifié chez nos quatre sujets, signifie que ceux-ci considèrent les savoirs comme devant être « mis en relation directe avec des savoir-faire professionnels précis » (Altet, 2000, p. 38). Dans son étude, Altet établit un lien entre le rapport au savoir et le « modèle de formation » proposé par l'institution. Selon ses résultats, l'institut dans lequel le rapport au savoir est plus instrumental est celui qui organise la formation selon un modèle centré « sur une logique épistémique d'apprentissage de savoirs et de savoir-faire » (Altet, op. cit., p. 39). Cette « perspective modélisante » conduit l'étudiant à imiter, appliquer et mettre à exécution les savoirs enseignés et organise la formation au moyen de cours théoriques qui précèdent ou suivent les stages.

Altet (op. cit.) parle d'un « effet-formation », que nous pouvons adjoindre au concept d'assujettissement, qui impacte de façon contraignante le rapport aux savoirs (SaE et SpE) des étudiants-stagiaires du fait du statut particulier

du savoir : « dans une formation modélisante, le savoir est une règle d'action imitée, inculquée qui a une fin en soi : on l'apprend comme tel, théoriquement, il est déconnecté de la situation pratique, décontextualisé et on tente de l'appliquer en situation réelle » (Altet, op. cit.). De façon à tendre vers une formation davantage professionnalisante, il apparaît nécessaire, dans un premier temps, de modifier le « modèle de professionnalité enseignante », celui de « l'enseignant technicien », (Altet, 2001, p. 30), qui semble proposé actuellement. En effet, si, comme nous l'avons montré, la formation semble encore éloignée du modèle du praticien-réflexif, probablement est-il judicieux que celui-ci soit mis en perspective en vue d'amorcer une modification progressive du dispositif. Pour ce faire, nous proposons d'avancer des pistes de transformation possible, s'articulant autour de deux grands axes : au sein même du curriculum de formation et dans la mise en place de recherches collaboratives avec les MS (Carlier, 2009 ; Van Nieuwenhove & Colognesi, 2015 ; Desgagné & Bednarz, 2017).

6.1. Perspectives de transformations dans le curriculum: vers une vision holistique de la FI

Nous amorçons cette dernière partie du travail par la question suivante, reprise dans le texte introductif de l'ouvrage coordonné par Goigoux, Ria & Toczec-Capelle (2009, p. 26): « pourrait-on améliorer la formation initiale des enseignants si l'on connaissait mieux les caractéristiques du développement professionnel des débutants, les dynamiques de leurs apprentissages et de leurs transformations identitaires » ? A cette question, nous souhaitons ajouter une quatrième proposition relative à notre objet de recherche. Reprenant ainsi la question initialement formulée, nous incluons : pourrait-on améliorer la FI si l'on connaissait mieux le rapport au savoir des étudiants (dans ses dimensions de « rapport à l'apprendre », de « rapport aux savoirs » et de « rapport à l'épreuve ») ? Nous pensons, en prenant appui sur notre étude, pouvoir avancer des pistes

concrètes et réalistes, nous semble-t-il, d'adaptation de la formation voire d'optimisation de celle-ci.

6.1.1. Développer le savoir analyser et transformer le RaS

Envisager la professionnalisation de la FI consiste à contribuer à la formation d'enseignants engagés dans un processus de développement professionnel (Paquay, 2012). Même si les enseignants ont toujours été des professionnels de l'acte d'enseignement-apprentissage, Altet (2001) indique que le courant de professionnalisation qui sévit depuis plus de vingt ans correspond davantage au processus dans lequel le professionnel, non seulement, met ses compétences en action, mais est surtout capable de réfléchir sur son action et s'adapter. La professionnalisation correspond ainsi au « passage du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie » (Altet, op. cit., p. 29). Ainsi, au cours de leurs stages, les étudiants acquièrent et développent des savoir-faire, qui contribuent à la construction de leur professionnalité. Ces SdP sont spécifiques aux situations concrètes rencontrées, il s'agit de « savoirs pragmatiques » (Altet, op. cit.), construits dans l'action. Ces savoirs, mobilisés dans d'autres contextes, se développent et permettent au sujet de s'adapter aux situations nouvelles. L'ensemble, constitué de SdP et de l'adaptation dans l'action, se construit implicitement et la mise au jour de celui-ci peut s'opérer au moyen d'une « métacompétence », ainsi que la qualifie Altet (op. cit.), celle du « savoir-analyser ». Développer le savoir analyser au cours de la FI semble constituer la voie principale d'une formation professionnalisante. Comme le décrit Paquay (2012, p.10) : « une des caractéristiques centrales d'un enseignant professionnel est qu'il a pris l'habitude d'une pratique réfléchie ; il est à même d'analyser le contexte de son enseignement et de réguler son action, ce qui implique qu'il mène une réflexion en cours d'action et, de façon rétroactive ou anticipative, une réflexion sur l'action. Cette habitude de réflexion est indispensable pour ne

pas s'enfermer dans des recettes, pour s'adapter à chaque situation dans sa spécificité, pour résoudre les problèmes inédits auxquels sont de plus en plus confrontés les enseignants ». Or, pour qu'un enseignant ait pris une habitude quelconque, et à fortiori, celle d'engager une pratique réflexive, il est nécessaire qu'elle ait été initiée à un moment de son développement professionnel. La FI paraît alors être le moment privilégié pour « favoriser un habitus réflexif des maîtres débutants afin que la pratique quotidienne puisse se muer plus efficacement en expérience formative » (Hoff, 2009, p. 162). En effet, induire cette attitude dès la FI peut conduire à susciter une posture de recherche de développement professionnel tout au long de la carrière, notamment au moyen des formations continues. De plus, le développement de la compétence de savoir-analyser nécessite l'aide et le soutien d'un « médiateur qui facilite la prise de conscience et de connaissance (...) dans une démarche de co-formation » (Altet, 2001, p.37). Cette aide peut alors se trouver dans la personne du formateur, déjà présent dans le dispositif de formation.

Pour y parvenir, l'analyse de pratique semble être « un outil privilégié de professionnalisation » car elle permet l'articulation entre théorie et pratique en organisant un « retour sur l'action » et en procédant à la conversion des actes posés en « connaissances sur l'action » (Wittorski, 2012, p. 3). Cette démarche de formation peut être mise en place au moyen de différents dispositifs favorisant la verbalisation sur la pratique ainsi que la prise de conscience et de connaissance des SdP. Avec la construction de cette métacompétence, le savoir-analyser, nous pensons contribuer au développement de la professionnalité des futurs enseignants, non seulement, par l'adoption d'une réflexion théorique, mais aussi par la modification des

conceptions existantes dans l'optique d'amorcer une démarche d'innovation²².

Cependant, bien que le développement de la réflexivité par l'analyse de pratique soit un projet prometteur, Paquay (2012) rappelle la difficulté perçue par les étudiants de s'approcher du modèle du « praticien-réflexif », éloigné de leurs préoccupations, dirigées vers la réussite de leurs stages et la recherche de moyens mobilisables dans l'urgence. En effet, « les dispositifs d'alternance, d'analyse de pratiques (...) ne sont pas toujours adoptés par les étudiants : ceux-ci se sentent souvent déstabilisés par cette approche réflexive ou clinique et n'en perçoivent pas toujours l'intérêt pour la mise en œuvre du développement d'une posture professionnelle » (Paquay, op. cit. p. 13). Selon cet auteur, il semble nécessaire de travailler davantage le sens de la réflexivité en FI, dans un premier temps. La démarche réflexive trouve sa place et génère des apprentissages, à la seule condition qu'elle aboutisse à la mise en place de nouvelles pratiques qui font preuve et se justifient.

« À travers le processus de réflexion, la personne ne se limite pas à identifier, explorer, structurer, expérimenter ; elle modifie et accroît sa compréhension d'une situation de pratique professionnelle » (Paquay, op. cit.). Au moyen d'une articulation entre les savoirs issus de la recherche et ses représentations personnelles, le sujet élabore ses connaissances professionnelles qui l'aideront dans la compréhension et la gestion de la complexité.

Nous pensons que pour qu'un dispositif de formation professionnalisante soit investi par les étudiants, et les conduit à adopter une posture véritablement réflexive, il est nécessaire de donner du sens à celui-ci,

²² Nous reviendrons sur cette question dans le point suivant lié à la volonté de construire une formation plus « opérative » (Fleitz, 2004)

comme, d'ailleurs, pour tous les autres composants du cursus, qu'il s'agisse des cours généraux, disciplinaires ou psychopédagogiques.

Dès lors, nous avançons qu'un travail d'identification, dans un premier temps, puis de transformation, en cours de formation, du rapport au savoir des étudiants, pourrait être une démarche à mettre en place en vue d'une formation à la réflexivité. Au sujet de la FI des enseignants en EP en France, Gojart et Terral (2014) distinguent deux types de rapport à l'apprendre : un « rapport d'assimilation-restitution » et un « rapport d'assimilation-prescription ».

Le premier type de rapport à l'apprendre est identifié chez la majorité des étudiants entrant en FI et s'inscrit dans la continuité de la socialisation scolaire au cours de laquelle ils assimilent des savoirs dans le seul but de réussir leurs examens. Dans le second, « l'étudiant s'approprie ici des savoirs à des fins de compréhension et de prescription de l'action professionnelle », démontrant une volonté de réussir sa « carrière étudiante » (Gojart & Terral, op. cit., p. 27). Ce type de rapport au savoir se construit, selon ces auteurs, chez certains étudiants, à partir des premières expériences de stage et se renforce au cours de l'année préparatoire au concours, période d'activité réflexive intense au cours de laquelle « le néo-professionnel se forme en construisant une manière différente d'apprendre et de penser (op. cit.). En effet, les contraintes appliquées par le concours conduisent les étudiants à modifier leur représentation de la formation et du métier ainsi qu'à construire une certaine identité professionnelle.

Nous pensons que l'articulation du dispositif des stages avec celui de l'analyse de pratique, inséré dans les AFP, pourrait se concrétiser au moyen d'un travail écrit cohérent, qui finaliserait le parcours de formation, à l'instar du mémoire professionnel exigé en France dans la formation des enseignants. Cette production personnelle prend appui sur l'analyse des pratiques vécues au cours des stages. Elle permet d'évaluer les capacités du professeur stagiaire, d'une part, à faire émerger une question ou isoler un problème concernant ses pratiques, et d'autre part, à analyser sa pratique et proposer des pistes de réflexion ou d'action à partir des travaux existants. Pour les étudiants, il s'agit de « passer d'un rapport pratique au monde à un

rapport réflexif et "secondarisé" (Bautier et Rochex, 2004). Le mémoire professionnel est, dans son principe, le support d'un processus psychique d'analyse, de réflexivité, et de développement dans une logique de subjectivation » (Bouissou & Arocq, 2005, p. 27). Ce qui permet d'approcher les savoirs professionnels et les mettre en relation avec la théorie, rejoignant ainsi le modèle du praticien-réflexif. Par ailleurs, le mémoire professionnel a aussi une portée intégrative dans la mesure où, étant un outil d'évaluation de la FI, il conduit l'étudiant à s'approprier les divers savoirs de la formation (SdP, SsP, SaE, SpE) dans une production personnelle, accompagnée par les formateurs. Ainsi, il fait appel à « un "processus intégratif" qui sollicite de la part du stagiaire des démarches d'apprentissage sur le plan de la cognition et à une "connaissance intégrée" dont la manifestation se trouve dans le mémoire produit » (Cros, 1998, p. 133).

Revenant enfin dans l'institution dont font partie les sujets de cette étude, nous avançons que la mise en place d'un dispositif de formation professionnalisante peut trouver sa place au moyen de:

- l'identification du rapport au savoir de l'étudiant dans ses dimensions épistémique et identitaire, par le biais d'un entretien mené au cours de la formation, étant donné « l'importance que revêt le rapport qu'entretiennent ces professeurs stagiaires à la discipline enseignée avant de l'enseigner » (Carnus, Garcia-Debanco & Terrisse, 2008, p. 13) ;
- la mise en place d'un dispositif d'analyse de pratique, élaboré à partir d'une démarche qui fait sens pour l'étudiant ;
- la proposition d'un travail de fin d'études (TFE), conçu à la manière d'un mémoire professionnel, en lieu et place des TFE actuels, abordant des thèmes tout aussi divers qu'éloignés des problématiques scolaires.

Nous sommes convaincu qu'en combinant ces apports au dispositif actuel de formation, nous contribuerons, à la construction d'une formation professionnalisante dans laquelle, à l'instar de l'étude de Gojart et Terral

(op. cit.), les étudiants modifieront leur rapport au savoir en le transformant en un « rapport d’assimilation-prescription ».

Nous présumons, sur la base des résultats des travaux précités, que les étudiants « ne modifiant pas leurs dispositions cognitives et comportementales » se retrouveront dans une situation de « décrochage plus conséquent par rapport à leur formation et au métier d’enseignant » (op. cit., p. 29). Sans prétendre à établir une sélection des candidats par l’introduction de ce dispositif, il semble que cet égrainage prend tout naturellement place au sein de la formation, évitant ainsi d’aller à l’encontre du principe de libre accès aux études supérieures qui prédomine en Belgique. Même si l’admission contrôlée semble inconcevable dans notre contexte, la sélection à l’entrée des études pourrait « constituer un levier visant non seulement à doter le système éducatif d’enseignants plus efficaces, mais, également, à revaloriser la profession » selon Derobertmasure et Demeuse (2017, p. 77). A l’inverse des étudiants se désengageant, ceux qui décideront alors de s’impliquer, accéderont et s’investiront dans la voie de la formation professionnelle, constituant ainsi « un cheminement qui se construit en permanence » (Jourdan, 2009, p. 34).

6.1.2. Du rapport à l’apprendre au rapport à l’apprendre en formation

Nous avons mis en évidence la nécessité d’une formation plus « opérative » (Fleitz, 2003). Nous souhaitons approfondir quelque peu cette notion en vue de dégager des perspectives pour la FI. Celles-ci s’établissent dans le sens de favoriser davantage l’articulation théorie-pratique pour, d’une part, construire une formation professionnalisante, ainsi que nous venons de le développer, et d’autre part, favoriser d’autres approches pédagogiques et d’autres contenus, encourageant ainsi l’innovation.

Un rapport au savoir instrumental ressort de façon prédominante chez les sujets de cette recherche, démontrant un intérêt de leur part pour des contenus de formation qui sont en lien avec la profession d’enseignant en

EP. Cette relation avec le savoir, Fleitz (2003) la qualifie de « pratique » dans le sens où le sujet en formation, qu'il soit étudiant ou enseignant, s'approprie l'activité enseignée au moyen du vécu corporel et il peut établir, tant pour le contenu que pour la façon de le transmettre, une relation significative avec la réalité de la classe. Cependant, comme le fait remarquer cet auteur (op. cit.), en formation continue, un rapport pratique ne conduit pas nécessairement les enseignants à modifier leur fonctionnement et donc à innover, bien qu'ils manifestent de l'intérêt pour les contenus proposés. Pour donner lieu à une innovation, le rapport à la formation doit comprendre un sens « opératif » ; « ce sens "opératif" se construit si le contenu proposé est identifié par l'enseignant comme possédant une "proximité" avec ce qu'il enseigne déjà. Le contenu peut en quelque sorte se fondre dans un fonctionnement professionnel déjà en place » (op. cit., p. 300). Le rapport aux contenus proposés est ainsi orienté par des préoccupations professionnelles et pratiques, s'inscrivant dans le travail au quotidien. Autrement dit, l'activité proposée ne doit pas être trop éloignée du déjà-là décisionnel et de l'activité habituelle de l'enseignant. Fleitz (op. cit.) attire notre attention sur le fait qu'« il y a des contenus de formation qui ne peuvent être assimilés par les stagiaires sans un travail beaucoup plus profond sur la personnalité même ». Dès lors, nous pensons, en FI, qu'un travail sur le rapport au savoir, ainsi que nous l'avons mentionné dans le point précédent, semble, encore une fois indispensable.

Ce constat abonde dans le sens de Loizon (2014, p. 45) qui insiste sur l'accompagnement de l'étudiant tant pour sa formation que pour son métier à venir : « en formation d'enseignant, il nous semble important de comprendre le sujet pour l'aider dans son développement professionnel, l'accompagner afin qu'il trouve de la cohérence dans ses enseignements. Le rôle du formateur pourrait être d'aider le jeune enseignant à clarifier son rapport aux activités physiques en même temps que son rapport à l'EPS et à l'institution scolaire, à identifier ses conceptions, à mettre en évidence la dimension éducative de son métier (ses valeurs prioritaires) en complément des savoirs plus techniques qu'il doit enseigner ».

Par conséquent, nous entrevoyons deux conséquences pragmatiques :

- commencer la formation, parallèlement à l'enseignement des SaE et des SpE, par transformer le rapport des étudiants à ces savoirs afin qu'ils fassent sens pour ceux-ci. « Or ce qui fait sens n'est plus seulement le caractère unique des contenus de formation, mais ce qui va pouvoir être utilisé en contexte, ce qui va prendre du sens dans le contexte interactif de la classe » (Fleitz, 2003, p. 277) ;
- susciter et promouvoir l'innovation dans les pratiques d'enseignement en stage des étudiants à partir de la dernière année, quand ceux-ci peuvent déjà s'appuyer sur une expérience professionnelle naissante, et qu'ils ont résolu, ou sont en passe de résoudre certaines questions ou préoccupations (Saujat & Serres, 2015) caractéristiques des enseignants débutants.

Cependant, pour qu'il y ait une modification dans les pratiques des étudiants, il est nécessaire, d'une part, que les formateurs soient à l'initiative de cette démarche d'innovation, par la reconnaissance d'une réelle nécessité, et d'autre part, que les MS qui accueillent les étudiants soient des partenaires de cette innovation, jouant davantage le rôle de relais plutôt que de frein. Ces considérations sont reprises dans l'équation suivante, proposée par Fleitz (op. cit., p. 308), qui résume l'action à mener : « innovation = besoin – résistance ».

6.1.3. Changement de posture des formateurs

A la lecture des deux premières propositions, il apparaît que les transformations possibles à mettre en œuvre dans la FI passent par un nécessaire changement dans le dispositif de formation mais également dans le travail des formateurs afin d'obtenir de la cohérence dans ces différentes actions. Si la recherche sur les formateurs d'enseignants n'est pas récente (Perrenoud, 1998 ; Altet, Paquay & Perrenoud, 2002), la question de la formation des formateurs devient, depuis peu, une question essentielle liée à la FI des enseignants. Ainsi que le précisent Saujat, Saussez et Serres (2016,

p.236), les réformes actuelles ont pour but de « professionnaliser non seulement la formation des enseignants, considérée comme un levier de la qualité des apprentissages des élèves, mais aussi et par voie de conséquence celle des formateurs eux-mêmes ». Cependant, mettre en place une telle formation nécessite une analyse préalable de l'activité des formateurs et une définition des compétences attendues au terme de celles-ci. Ces auteurs plaident pour le développement de recherches sur cette problématique en vue de mieux saisir les préoccupations qui animent les formateurs en termes de tensions et dilemmes, d'une part, et de les outiller pour une plus grande efficacité professionnelle d'autre part.

Dans le contexte belge francophone, la réforme de la FI se révèle être un chantier particulièrement complexe du fait de l'existence d'un système institutionnel fonctionnant à partir de quatre opérateurs bien distincts (les universités, les hautes écoles, les écoles de promotion sociale et les écoles supérieures des arts). Cette préparation à la réforme a été confiée à un groupe de travail reprenant un représentant de chaque opérateur de formation (Groupe de Travail des 4 Opérateurs) qui a terminé ses travaux en 2016. « Les propositions actuelles s'orientent davantage vers une approche favorisant les complémentarités des différents types d'institutions notamment parce qu'absorber toute la formation initiale des enseignants n'est certainement pas chose aisée pour aucun des acteurs en présence (Derobertmeasure & Demeuse, 2017, pp. 81, 82). Cependant, si cette réforme a l'ambition d'harmoniser les programmes et de refondre la structure de formation entièrement, il apparaît urgent de préparer l'encadrement nécessaire à celle-ci. Pour Derobertmeasure et Demeuse (op. cit., p. 82), il s'agit de « l'une des conditions pour une éventuelle réussite du projet ».

L'attente de recherches sur la question de la formation des formateurs et la mise en place d'une telle formation ne doit pas « être un frein à l'action » ainsi que le formulent Saujat, Saussez et Sève (2016). Dès lors, cette intention de professionnaliser les enseignants doit entraîner une volonté, ou, tout au moins, une prise de conscience par le formateur, du fait de se préparer à entrer dans une démarche de professionnalisation. Nous en avons parlé, ce processus passe par l'instauration de dispositifs de formation dans

lesquels l'alternance théorie-pratique et la réflexivité trouvent place. Pour implémenter ces activités, Serres et Moussay (2016, p. 153) mettent en avant le principe de collaboration qui doit être promu pour « favoriser le continuum du processus de formation des enseignants » et accompagner plus efficacement les formés. Cependant s'investir dans une démarche collective n'est pas simple, crée des tensions et peut déstabiliser par la confrontation des pratiques et des rapports au savoir singuliers de chaque formateur. Accepter de s'engager demande donc de bonnes raisons. Pour Perrenoud (1999, p. 10), traitant de cette question dans le cadre de l'enseignement obligatoire, « seule l'organisation quotidienne du travail dans les écoles peut constituer une incitation forte à coopérer (...) C'est pourquoi il appartient aux chefs d'établissements et aux corps d'inspection d'infléchir progressivement les pratiques, en prenant position au plan des principes, mais surtout en créant des occasions, des incitations et en agissant sur les coûts et les bénéfices respectivement associés à l'individualisme et à la coopération ».

La cohérence augmentée du programme de formation, telle qu'évoquée plus haut, passe ainsi, non pas par une réflexion unique, mais bien par le partage des idées et la mise en place d'un projet porté par la plus grande majorité. Cette démarche de collaboration répond à la demande du décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur en Belgique francophone, à travers la création des unités d'enseignement, regroupant les activités d'apprentissage poursuivant un même objectif. Cette réforme conduit aussi à organiser la formation à partir d'un référentiel de compétences et la concevoir selon « un paradigme réflexif » (Beckers, 1999). Cependant, « au-delà des changements de programmes qui restent des structures administratives, la formation des enseignants ne peut évoluer sans que la pédagogie se transforme. Pour cela, les formateurs sont les premiers artisans du succès ou de l'échec des réformes de programmes » (Lefrançois, 2017, p. 112). Il revient donc aux formateurs de transformer leur rapport au savoir leur permettant ainsi de modifier leurs activités d'enseignement en activités d'apprentissage, adaptant ainsi, tant les SaE, que les SpE, intimement liés, afin de correspondre au prescrit légal. Nous

reviendrons sur cette question relative au changement du rapport au savoir des formateurs au point 1.5.

Prenant appui sur les préconisations évoquées par Saujat, Saussez et Sève (2016) dans le cadre de la chaire Unesco « former les enseignants au XXI^e siècle », nous estimons que le travail mené dans notre recherche abonde dans le même sens et peut amener à transformer la posture des formateurs vis-à-vis de la FI. Pour ce faire, il est primordial que ceux-ci :

- prennent connaissance de l'activité réelle des étudiants-stagiaires en situation de stage ainsi que de la complexité de la situation afin de les aider à « prendre des distances avec une démarche prescriptive et une attitude en surplomb au profit d'une posture leur permettant d'ancrer davantage leurs interventions sur les dimensions de l'activité qui font sens pour les enseignants stagiaires » (op. cit., p. 239) ;
- prennent connaissance de leur rapport au savoir et à la formation, et envisagent la transformation possible de celui-ci au regard de la conjoncture actuelle ;
- prennent conscience que la nécessaire professionnalisation du métier de formateur ne constitue pas « une dépossession du métier » mais plutôt « une opportunité de développement du travail et du pouvoir d'agir » (op. cit., p. 240) tout en adoptant une attitude pragmatique qui respecte l'identité professionnelle de chacun;
- prennent conscience qu'il s'agit d'adapter la formation en vue de « préparer à et de soutenir l'exercice d'un métier dont les contours sont mouvants » (op. cit., p. 236) ;
- reçoivent un appui, par les instances dirigeantes de l'institut auquel ils sont rattachés, dans leur démarche d'adaptation de la formation à la réforme. En tant que sujets assujettis, par définition (Chevallard, 2002), s'ils sont « soumis » à l'institution, ils doivent être tout autant « soutenus ».

L'axe prioritaire de la formation des enseignants, gage de leur efficacité professionnelle, ainsi qu'en concluent Saujat, Saussez et Serre (2016, p. 242), doit être en relation « avec les enjeux de savoir, d'éducation et de formation pour les élèves ».

6.1.4. Former à la spécificité de l'EP

Le changement de rapport au savoir et à la formation des formateurs n'est possible, nous venons de le préciser, qu'à partir d'une prise de conscience de la nécessaire adaptation du métier et de la formation à la réalité actuelle, tant institutionnelle (réformes, décrets) que sociétale.

Nos résultats nous ont appris que cette modification de la conception du métier, tout autant celle d'enseignant, que celle de formateur, peut s'opérer à partir d'une reconnaissance de « transformations indispensables à l'éducation physique du futur » telles que développées par Carlier (2011, pp. 57-62). Nous proposons de présenter synthétiquement ces sept transformations afin de percevoir ce que nous estimons être, à la suite de cet auteur, le cœur du métier de l'enseignant en EP du vingt et unième siècle.

« Didactiser le plaisir en EP » : par la prise en compte des besoins et de la motivation des élèves. Le plaisir de pratiquer doit s'imposer en amont de la démarche didactique, conduisant l'étudiant-stagiaire puis l'enseignant, à concevoir et proposer des contenus en tenant compte de ce « ressenti positif ».

« S'accorder sur une définition de la discipline » : par l'utilisation de concepts adéquats et la définition claire des valeurs auxquelles se réfère l'EP. Il apparaît qu'aujourd'hui, un des axes prioritaire de développement de compétences est celui constitué par l'éducation à la santé. Actuellement, un groupe de travail œuvre au sein d'un consortium de 6 instituts belges de formation d'enseignants en éducation physique, constitué dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence²³, afin de construire et tester des

²³ « Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est le fruit d'un intense travail collaboratif entamé en 2015. Il est fondé sur une ambition commune à l'ensemble des partenaires de l'école : renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves » (repéré sur <http://www.pactedexcellence.be>). Le professeur d'éducation physique se verra attribuer une

outils pour implémenter une éducation à la santé plus prégnante au sein de l'enseignement. Enfin, d'un point de vue international, l'UNESCO, a rédigé, en 2015, sa nouvelle Charte de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport, promouvant ainsi des politiques d'Education Physique de Qualité²⁴ (EPQ).

« Densifier la qualité du cours » : par le choix de « cultiver la spécificité, la singularité scolaire parce qu'elle offre le maximum de chances équitables à chacun de développer sa motricité et d'apprendre (...) Le plaisir d'enseigner et d'apprendre devrait faire partie du quotidien de l'EDPH scolaire (Carlier, op. cit., p.60).

« Revitaliser et contrôler nos rapports au sport » : par des propositions de contenu adapté à la spécificité du milieu scolaire (programme, public) et non calqué sur le modèle du sport associatif.

« Se faire reconnaître dans des projets interdisciplinaires » : par une implication active, du fait de la spécificité de cette branche de l'enseignement qui en fait la seule discipline développant des compétences motrices.

« Revisiter notre identité professionnelle » : par un questionnement, d'une part, sur son rapport au savoir, son rapport à l'école, débouchant sur une remise en question de ses pratiques didactiques, et d'autre part, sur la

nouvelle compétence générale à faire acquérir aux élèves, celle de « devenir gestionnaire de sa santé, de sa sécurité et de son bien-être ».

²⁴ « L'éducation physique de qualité (EPQ) est une expérience d'apprentissage planifiée, progressive et inclusive, qui figure au programme de la petite enfance et de l'enseignement primaire et secondaire. À ce titre, elle constitue le fondement d'un engagement à l'égard de l'activité physique et du sport tout au long de la vie »

(UNESCO, 2015, p. 9). Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2015). L'Education Physique de Qualité. Directives à l'intention des décideurs. Paris : UNESCO)

légitimité de son action professionnelle amenant à défendre, le cas échéant le bien-fondé, l'intérêt et la place de l'EP à l'école. De plus, nous l'avons déjà mis en évidence, le passage par un travail collaboratif au sein d'une équipe d'enseignants peut déboucher sur une plus grande cohérence dans la planification des APS proposées tout au long d'un cycle d'enseignement.

« Tisser un réseau associatif » : par la création d'une association de praticiens, chercheurs, inspecteurs et formateurs d'enseignants soutenant la création de liens entre « le terrain » et la recherche. En effet, les chercheurs s'intéressent au travail de ceux qui sont à l'œuvre sur le terrain mais (très) peu d'acteurs de terrain se préoccupent des résultats de la recherche.

Enfin, faisant transition avec le dernier point, nous sommes convaincus que l'utilisation d'outils théoriques, émanant de cette recherche et issus d'autres travaux présentés, peuvent aider les formateurs à sensibiliser les étudiants à des notions capitales telles que la motivation, le plaisir, la discipline scolaire « éducation physique », trop souvent négligées ou reportées en second plan des priorités de formation.

A cette fin, nous citons prioritairement les trois modèles suivants qui les intègrent :

- Le modèle de l'intérêt en situation en EP (Roure & Pasco, 2016 ; Roure, Pasco & Kermarrec, 2015 ; Pasco & Spreux, 2014) constitué de cinq dimensions (nouveau, défi, demande d'attention, intention d'exploration et plaisir instantané) qui influencent et prédisent un intérêt global pour la situation proposée par l'enseignant, permettant « d'engager durablement les élèves dans l'activité physique » (Pasco & Spreux, 2014, p. 87).
- Le modèle *Sport Education* développé par Siedentop (1994, 2011) qui propose de faire vivre aux élèves, à travers les cours d'APS, des expériences authentiques, motivantes et signifiantes au moyen d'une approche pédagogique basée sur l'apprentissage en groupes. A travers ce travail d'équipes, chaque membre est amené à développer des habiletés motrices, vivre des situations de réussite tout en occupant diverses tâches bien précises. Cette approche constitue ainsi une alternative aux méthodes traditionnelles.
- L'approche tactique de la formation en sports collectifs par la compréhension, en France (Grehaigne, Billard & Laroche, 1999 ; Grehaigne & Nadeau, 2015), ou le modèle TGFU (Teaching Games For Understanding) aux Etats-Unis (Bunker & Thorpe, 1982 ; Kirk & MacPhail, 2002). Cette approche par la compréhension, centrée sur les élèves, défend l'idée que ceux-ci, malgré leur faible niveau technique, trouvent du sens, construisent leur apprentissage et parviennent à pratiquer avec efficacité un jeu collectif. Cette « pédagogie de la compréhension se caractérise par une structuration de toute séquence de formation qui (a) commence par des situations authentiques de jeu (réduit ou non), (b) se nourrit d'observations du jeu et de feedbacks explicites, (c) se poursuit par des moments de verbalisations de type « débat d'idées », aboutissant à la formulation d'un projet d'action, (d) se termine par un retour au jeu afin que les élèves valident ou invalident le projet d'action et les règles d'actions issus des verbalisations » (Kermarrec & Roure, 2016, p. 61).

Ces outils mobilisés en FI permettraient aux étudiants, d'une part, d'en prendre connaissance par l'expérience d'un vécu éprouvé, et d'autre part, de se familiariser avec ces approches en vue d'une utilisation au quotidien pour la construction et l'organisation de situations d'enseignement-apprentissage innovantes.

6.1.5. Changement de paradigme de formation : modification du RaS et logique professionnelle

En Belgique francophone, le décret « missions » a inscrit l'approche par compétences dans le cadre du programme de l'enseignement obligatoire, dès 1997, en définissant des socles de compétences et des compétences terminales, attendues à la fin de la scolarité secondaire. Or, bien que les programmes soient en application depuis ce moment, force est de constater que « le niveau de pénétration n'est pas optimal notamment parce qu'il implique une conception renouvelée des apprentissages moteurs à l'école » ainsi que le constate Daele²⁵, (2011, p. 66). En effet, ce qui déstabilise les enseignants dans une approche par compétences, c'est que celle-ci se situe dans un « paradigme épistémologique de construction de la connaissance de type socio-constructiviste » (Jonnaert, 2003) dans lequel non seulement le statut du savoir est modifié mais aussi la façon d'acquérir des connaissances. Il s'agit moins de transmettre des savoirs que de co-construire des connaissances avec les élèves.

Pour les enseignants interrogés par Vandercleyen, Carlier et Devillers (2014), l'introduction de cette approche dans les établissements belges francophones n'a pas été bien perçue du fait d'un manque de formation spécifique, de l'utilisation d'un vocabulaire peu accessible et d'une justification des raisons de ce changement. Ce bouleversement impacte directement sur le rapport entretenu par les enseignants avec le savoir. Ces changements profonds, tant dans les programmes que dans le rapport au savoir, semblent faire émerger un nouveau métier auquel les enseignants actuels ne semblent pas préparés. Il nous semble dès lors que la FI a un rôle déterminant à jouer en vue d'amorcer ces transformations dès l'entrée en

²⁵ Jean-Michel Daele était responsable du secteur éducation physique à la FESeC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique) lors de la rédaction de cette partie d'ouvrage.

formation. Comme nous l'avons observé, le rapport au savoir détient une composante identitaire forte qui, du fait d'un ancrage biographique et social profond, ne peut se modifier d'un « coup de baguette décrétable ». Le travail est colossal car, s'il est nécessaire de transformer le rapport au savoir personnel de l'étudiant, il faut également lutter contre une conception généralisée, une doxa scolaire de l'enseignement, basée sur une pédagogie par objectifs. Comme le met en évidence Jonnaert et al. (2004, p. 670), « après plus de cinq décennies de règne quasi absolu sur l'univers de la pédagogie, un courant aussi puissant et universel que celui de la pédagogie par objectifs et comportementaliste ne peut, du jour au lendemain, cesser d'exercer toute influence ».

En effet, si le rapport au savoir des enseignants s'est développé au cours de la FI, et s'est renforcé tout au long de leur carrière dans cette perspective pédagogique, un changement aussi radical de paradigme peut expliquer, du moins en partie, les difficultés relatives à l'implémentation de la réforme curriculaire évoquée plus haut.

Le but d'évoquer ces difficultés dans cette partie du travail ne consiste pas à débattre de ces deux approches, par objectifs et par compétences, mais bien de montrer que c'est au cours de la FI que les étudiants doivent être amenés à modifier leur rapport au savoir, déjà bien ancré, du fait du processus de socialisation. Le curriculum de formation ne peut faire l'impasse sur cette transformation et se doit de favoriser l'appropriation par les étudiants et l'expérimentation de cette logique de compétences tant dans les cours suivis en HE, que dans les cours donnés en école de stage. Au-delà des questions liées au travail prescrit et à la nécessaire préparation des étudiants au métier pour lequel ils se destinent, vient ensuite et surtout la volonté d'opter pour une approche « selon laquelle les compétences et les connaissances se développent en contexte dans des situations signifiantes » (Jonnaert, 2003, p. 119) pour ceux-ci. Cette adaptation conduit aussi les étudiants à devenir acteur de leur formation, dépassant ainsi la position d'exécutant, traditionnellement occupée.

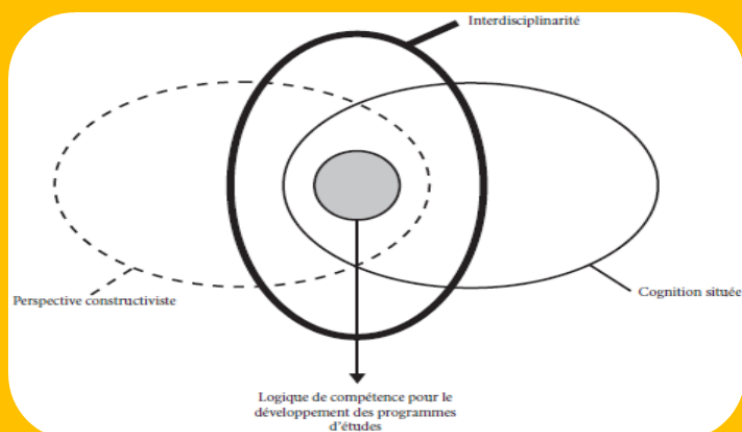
Renversant totalement les rapports entretenus par les enseignants avec la discipline EP, cette logique de formation « oblige à repenser

fondamentalement la profession enseignante » (op . cit., p. 120) et, par voie de conséquence, le programme d'études de la FI. Pour Paquay (2012), l'ensemble du curriculum doit s'inspirer de la didactique professionnelle en s'appuyant sur les situations de travail pour réfléchir le dispositif de formation et le modifier. C'est la caractéristique propre de la didactique professionnelle en ce sens qu' « elle correspond à la volonté d'étudier l'apprentissage au sein même de l'activité, donc de ne pas dissocier l'activité et l'apprentissage » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 p. 155). Le programme de formation doit être davantage articulé avec le travail réel en milieu scolaire en vue d'en « renforcer la cohérence orientée vers le développement de compétences » (Paquay, 2012, p. 19) et moins basé sur des savoirs décontextualisés.

De façon plus pragmatique, il semble indispensable de clarifier la réflexion curriculaire à partir de balises conceptuelles qui fondent l'approche par compétences et s'appuyer sur « les cadres constitutifs du développement des programmes d'études selon une logique de compétences » construits par Jonnaert & al . (2004). Ainsi, à partir des propositions de ces auteurs, nous retenons :

- la définition claire des concepts (capacités, ressources, savoirs, situations, connaissances) entourant la notion de compétence en vue de lever toutes « ambiguïtés épistémologiques » conduisant à l'établissement de programmes de formation faisant simultanément référence à « des paradigmes épistémologiques contradictoires » (op. cit.);
- l'inscription de la démarche de développement d'un programme à l'intersection de trois cadres de références : la perspective constructiviste, l'interdisciplinaire et la cognition située. « Au cœur de cette vision, nous trouvons des compétences, construites en situation par la personne, dans et par ses actions et ses réflexions, l'interdisciplinarité permettant le dialogue constructif entre les ressources » (op. cit., p. 288).

« Les cadres constitutifs du développement des programmes d'études selon une logique de compétences » (Jonnaert et al. 2004)



L'acquisition de compétences relève d'un processus complexe. Identifier les éléments permettant leur développement et l'articulation entre ceux-ci semble être le point de départ de toute démarche de construction de programme de formation. A la suite de Jonnaert (2014, p. 55), nous sommes convaincus qu'il faut s'affranchir des anciennes pratiques car « la

contamination d'un programme éducatif par les traditionnelles approches par objectifs risque d'anéantir les perspectives de développement de compétences chez les apprenants ». Il en revient à chaque institut de formation de s'approprier le référentiel de compétences et de l'opérationnaliser. Comme le soulèvent Vandercleyen, Carlier et Devillers (2014, p. 256), la réforme induisant une approche par compétences « constitue une opportunité de réflexion sur les programmes de formation initiale à l'enseignement. Elle permet d'instaurer un travail en profondeur de construction d'un "référentiel de formation" (grille d'observation et d'évaluation) au regard du référentiel "métier" », notamment au moyen d'une logique de didactique professionnelle.

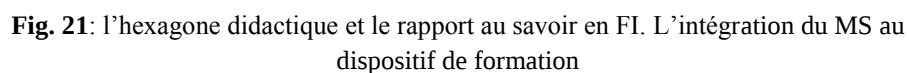
6.2. Recherches collaboratives avec les acteurs de terrain

La mise en évidence de la variabilité dans l'assujettissement des stagiaires aux MS et aux superviseurs nous amène à reconsidérer également le dispositif de formation pratique. Une trop grande disparité existe entre ces intervenants agissant au cours des stages, tant dans l'encadrement au quotidien, que dans l'évaluation. Il est donc indispensable de définir les rôles de chacun mais aussi et surtout de favoriser une plus grande cohérence dans l'accompagnement des stagiaires. Le concept d'accompagnement doit se comprendre, selon Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015, p. 105), « comme un processus d'ajustement permanent de l'accompagnateur en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné en fonction des ressources que les deux protagonistes acceptent de conjuguer pour tendre vers l'objectif identifié ». Pour Donnay et Charlier (2006, p. 127), « accompagner, c'est entrer en relation » avec l'autre, dans un projet commun de développement professionnel. Or, entrer en relation et s'ajuster à l'autre, en l'occurrence, l'étudiant-stagiaire, constitue une démarche complexe qui nécessite, non seulement, un outillage spécifique (par exemple, faire verbaliser plutôt que prescrire un changement), mais aussi l'adoption d'une posture, s'apparentant à celle d'« un guide plutôt qu'un modèle » (Portelance, 2008).

Cependant, comme le précisent Van Nieuwenhoven et Roland (2015, p. 217) au sujet de la formation des enseignants en Belgique francophone, « il existe peu de balises structurant les rôles attendus des maîtres de stage, en haute école comme à l'université. Ceci engendre une impossibilité de cohérence et d'harmonisation des pratiques d'accompagnement et d'évaluation avec les acteurs de l'institut de formation ». Cette absence de jalons est également mise en avant par Carlier (2009, p. 83) qui parle davantage d'une « carence institutionnelle concernant la formation des maîtres de stage », déjà évoquée lors d'une précédente recherche (Carlier, 2002). Même si, selon cet auteur (2009, p. 83), « un dispositif d'initiative volontaire ne saurait pallier l'absence de structures habilitées à professionnaliser ce pan capital de la formation », nous estimons, comme nous l'évoquions déjà au sujet des formateurs, qu'il est difficilement concevable de poursuivre le travail de formation des étudiants sans entreprendre des démarches pour adapter le dispositif de stage existant. Nous envisageons dès lors trois axes de travail : l'un centré sur une plus grande intégration du MS au sein du processus de formation des futurs enseignants, le second, orienté vers la clarification du style du superviseur et enfin, le « développement d'un pôle formatif de l'accompagnement des stages » (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015, p. 213).

6.2.1. L'intégration du MS dans le processus de formation

Ne disposant pas d'une structure de formation des MS, nous sommes convaincus que la mise en place de recherches collaboratives (Desgagné, 1997, Desgagné & Bednarz, 2005 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013), en partenariat avec les MS, peut s'avérer efficace dans la quête de cohérence entre les pôles de formation théorique et pratique. Il nous semble opportun, à ce stade de la recherche, de revenir sur « l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI en EP », pour y ajouter une relation, à construire, celle qui unit les formateurs, les superviseurs et les MS (voir figure 21).



325

par cette approche est ici celui de l'intervenant (l'enseignant) et des connaissances qui peuvent être construites et mises au service de son intervention de praticien, elle-même définie sur la base de l'ultime responsabilité à laquelle elle renvoie, soit l'apprentissage des élèves » (Desgagné, 1997, p. 372), voire, dans le cas qui nous concerne, la formation des étudiants. Il s'agit dès lors de repenser ensemble, chercheur et MS, dans un projet commun, l'accompagnement des stagiaires en tenant compte des attentes des deux lieux de formation. L'organisation d'une telle recherche peut prendre appui sur la modélisation proposée par Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015) décrivant quatre étapes. Il s'agit, dans un premier temps, d'amorcer le travail au moyen d'« un incitant de départ », correspondant à un projet partagé, porté par les acteurs concernés et répondant à leurs préoccupations. Ensuite, « les conditions » inhérentes à la démarche de recherche collaborative (partage des responsabilités, apport de l'étude et aspects organisationnels) sont identifiées. La troisième étape concerne « le processus » en tant que tel, mettant en évidence l'implication de chaque intervenant dans la construction des différentes phases du projet. Enfin, la dernière étape constitue la reconnaissance des « effets produits », relatifs aux connaissances élaborées et au développement professionnel des acteurs. Concernant la FI, les connaissances produites « visent particulièrement la transformation des pratiques d'accompagnement » (op. cit., p. 119).

Du point de vue des MS, la recherche collaborative menée par ces auteurs, est considérée « comme un levier de développement tant personnel que professionnel direct et indirect. En tant que dispositif de formation continue, la démarche collaborative dans laquelle les enseignants se sont engagés leur permet non seulement d'engranger les bénéfices attendus des dispositifs formels de formation continue habituellement proposés, mais en plus, elle renforce leur construction identitaire, favorise le changement de pratiques et par ce biais ouvre la porte aux innovations pédagogiques » (op. cit.).

6.2.2. Une « conception non déficitaire » dans l'évaluation des stages

Nous reprenons à Malo (2011, p. 241) ce vocable en vue de rendre compte de la nécessité d'aborder l'évaluation des stages, et donc, l'apprentissage des stagiaires, « en termes de transformations apportées à leur répertoire », lié aux savoirs professionnels, et non comme « la réduction d'un quelconque écart, un déficit, entre le répertoire du stagiaire et celui d'un praticien expérimenté (ou d'un modèle théorique) ». Cette définition de l'apprentissage de l'enseignement renvoie aux logiques d'action de l'étudiant, à ses projets et aux décisions qu'il prend dans le contexte de sa classe. La transformation de son répertoire peut s'estimer sur la base de son expérience passée, son déjà-là, et de son expérience acquise, autrement dit, il est davantage question d'un parcours personnel qu'une « comparaison à un modèle normatif » (op. cit., p. 240). Dans cette optique, Malo (2010) propose de considérer l'avis des stagiaires dans l'appréciation de leurs apprentissages, en tenant compte de leur double statut (apprenant et enseignant), et en s'appuyant sur deux cadres théoriques tenant compte de cette position :

- « la théorie de l'agir professionnel de Schön (1983) », permettant de « mettre en lumière comment le praticien apprécie les résultats obtenus en fonction du répertoire qu'il a mobilisé » (op. cit., pp. 81-82) ;
- et « le concept de viabilité (Pépin, 1994, 2004) », grâce auquel il est considéré qu'apprendre « consiste à transformer son répertoire quand la mobilisation d'une intervention échoue à produire les résultats espérés (obtenir les bénéfices et éviter les coûts) afin de maintenir, restaurer ou améliorer le sentiment général d'adaptation à la situation, ici un contexte de stage d'enseignement » (op. cit.).

Cette approche diffère d'autres définitions de l'apprentissage, en référence à une norme professionnelle ou de formation, et semble davantage correspondre avec la singularité des sujets et des contextes de stage observés et décrits dans cette recherche.

Ancré dans un autre cadre théorique, nous estimons que le modèle du curriculum conatif, proposé par Bui-Xuan (2006, 2011) constitue un outil indispensable permettant de situer l'étudiant dans son parcours de formation. En effet, « avant d'atteindre une véritable compétence dans une activité, il faut parcourir les différentes étapes qui confèrent à chacune un niveau de compétence repérable par des indicateurs synthétiques et qui définissent un curriculum conatif » (Bui-Xuân, 2011, p. 54). Le concept de conation fait référence au sens donné à l'action, c'est ce qui pousse à agir. La conation prend en compte les expériences passées afin de résoudre les problèmes actuels.

Bui-Xuân (2011) propose un processus jalonné de cinq « dominantes », ou étapes, qui mène le débutant au statut d'expert. Celui-ci présente l'avantage de montrer l'organisation des engagements de l'apprenant dans le temps (sur les plans moteurs, émotionnels, cognitifs), en fonction de ce qu'il a déjà construit et du degré de maîtrise atteint. La première étape est qualifiée d'émotionnelle car l'émotion prime sur la réflexion; les actions sont dénuées de recul et d'esprit critique. Le passage à l'étape fonctionnelle s'inscrit dans une réflexion sur l'activité et s'opère dès que l'émotion est contenue, le sujet se demande alors « comment ça marche » ? Il agit par essais et erreurs, pensant qu'il va trouver des réponses adéquates jusqu'à ce qu'il se pose la question du savoir-faire technique « comment font ceux qui réussissent » ? C'est l'étape technique. Le passage à l'étape contextuelle se justifie par l'association de la dimension technique et tactique. Enfin, l'accès à la dernière étape d'expertise et de création demande une optimisation des ressources fonctionnelles, techniques et contextuelles.

Comme le précise Bui-Xuân (2006, p. 435) « c'est donc bien d'un sujet réel en action qu'il faut partir, et non d'un sujet porteur d'une tendance potentielle, pour, après l'avoir situé dans un référentiel conatif, le mobiliser dans la direction qu'il exprime, c'est-à-dire celle qui donne sens à son action. Le choix des méthodes pédagogiques ne saurait évidemment rester étranger à cette orientation, puisqu'à chaque étape conative correspond une méthode à privilégier ».

6.2.3. L'accompagnement formatif et certificatif des stages

A partir des propositions de Van Nieuwenhoven et Roland (2015), il nous apparaît crucial que les étudiants, dans le contexte des stages, soient encadrés par deux formateurs différents qui assurent, pour l'un, la mission certificative d'attester de la maîtrise des compétences attendues, et pour l'autre, le suivi de l'étudiant, son accompagnement formatif tout au long de l'année. Dans le dispositif proposé par ces auteurs, l'accompagnement s'organise au moyen de différentes rencontres qui s'inscrivent dans une dynamique réflexive, tant individuelle que collective. Les stages se clôturent par une évaluation certificative, regroupant le stagiaire, le formateur-accompagnateur, le superviseur et le MS, ou son rapport, si celui-ci ne peut être présent. La note établie est collégiale et reflète les rapports remis par les trois intervenants et l'autoévaluation de l'étudiant. Bien que des tensions puissent exister « entre la dynamique formative liée à la régulation des apprentissages de l'étudiant et à celle qui s'inscrit dans une visée certificative » (Van Nieuwenhoven & Roland, op. cit., p. 215) , nous estimons que la distinction entre ces deux fonctions est nécessaire et favorable à la progression de celui-ci.

Lapointe et Guillemette (2015) abondent dans le même sens et précisent que le rôle du MS, basé sur le premier type d'évaluation, repose sur la détermination de la place du stagiaire dans son parcours de développement de compétences (sa « zone proche de développement » selon Vygotski, 1985) et sur la proposition de challenges que ce dernier est capable d'assumer. Ainsi placé dans des situations de progression et de réussite, tout en étant soutenu par le MS, l'étudiant peut apprendre et surtout se sentir davantage en formation qu'en constante évaluation. De plus, un tel contexte est plus favorable à l'expérimentation, la créativité et l'innovation. Comme l'avancent ces auteurs, « il semble bien que tout apprentissage par l'action implique la possibilité de faire des erreurs et d'apprendre à les corriger » (op. cit., p. 209).

Par conséquent, dans cette optique d'accompagnement, nous identifions et mettons en évidence, dans la figure ci-dessous, les liens à établir ou à transformer entre les différents intervenants de la formation.

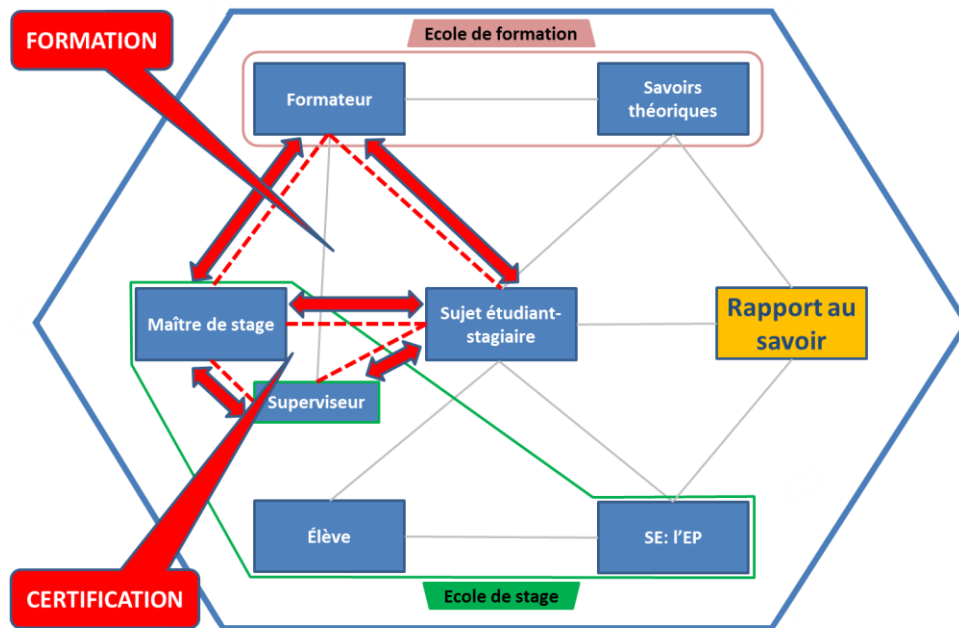


Fig. 22 : l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI. Le dispositif d'accompagnement inséré dans le dispositif de formation

6.2.4. L'adaptation terminologique : une utopie ?

Dans cette perspective d'intégrer davantage le MS dans la formation des enseignants, nous plaidons pour une transformation terminologique, passant ainsi de l'appellation actuelle à celle d' « enseignant-associé », telle qu'utilisée au Québec. En effet, au-delà d'un simple changement de vocable, il faut entrevoir le statut et la relation entre les acteurs concernés par ce versant de la formation. Le « maître » induit une représentation de l'enseignant qui détient un savoir et peut être pris comme modèle. C'est celui qui commande, qui dirige ; c'est le *magister*. L'élève, ou l'étudiant, est, dans ce cas, considéré comme peu autonome, engagé dans une relation fortement asymétrique qui détonne à côté de la notion d'accompagnement

telle que décrite précédemment. Du point de vue du rapport avec l'école de formation, il s'agit de passer d'une relation avec un praticien à qui l'on rend visite pour s'enquérir des progrès de l'étudiant, voire de la conformité au modèle proposé, à une relation avec un partenaire de formation qui accompagne l'apprenant dans son développement. Dans le contexte de la FI au Québec, l'enseignant associé « est reconnu à la fois comme un enseignant dont la pratique témoigne de son ouverture aux changements et à l'innovation pédagogique et comme un formateur capable de soutenir efficacement le stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles et d'adopter la posture du praticien réflexif » (Portelance, 2009, p. 29). Cette définition défend une fois encore la nécessité absolue²⁶ de mettre en place une formation à l'accompagnement, permettant de développer des qualités de respect, d'empathie, de confiance, de disponibilité, d'adaptation, d'ouverture d'esprit, et d'écoute.

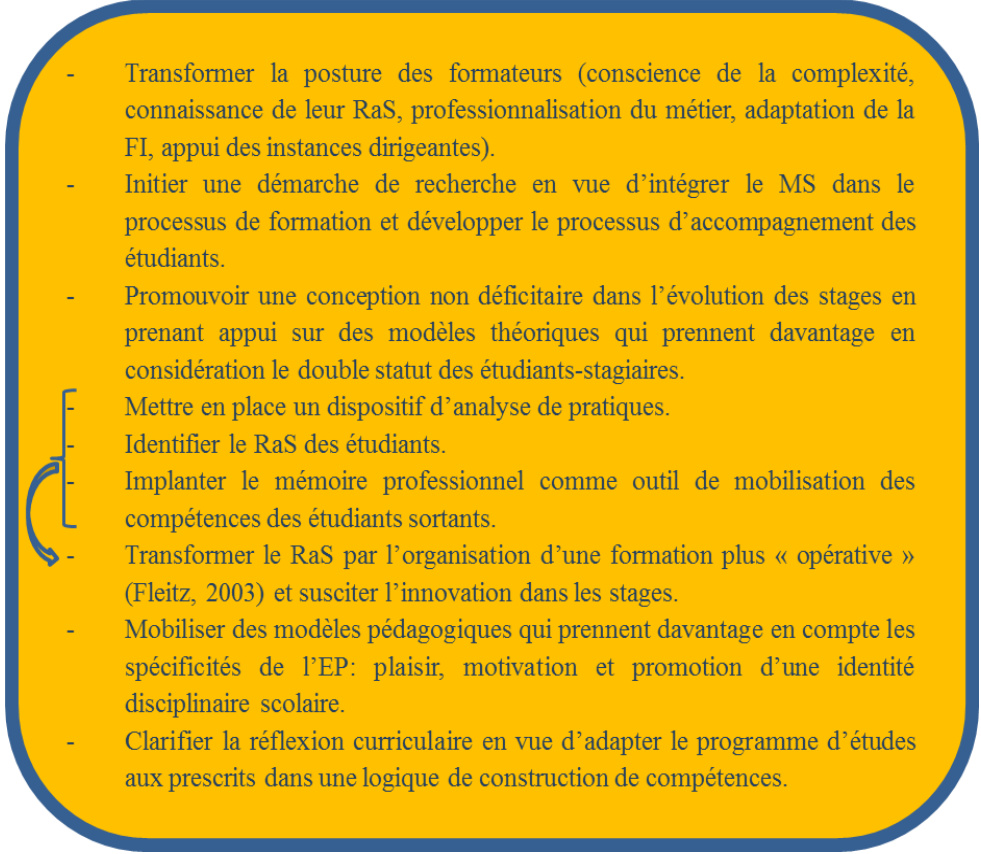
Cette formation, ainsi que le rapprochement des acteurs concernés par les stages, peut se concrétiser au moyen d'une recherche collaborative, telle que nous l'avons décrite plus haut. La clarification du rôle et de la position de chacun doit intégrer ce processus de transformation du dispositif de formation pratique. En toute logique, nous pensons que ce changement doit également s'accompagner d'une nouvelle appellation, celle d'enseignant-associé, qui semble beaucoup plus appropriée à la redéfinition de ce pan de la FI. Ainsi que le caractérise Portelance (op. cit. p. 45), les stages sont de véritables lieux de formation « lorsque les formateurs de stagiaires, enseignants associés et superviseurs universitaires, possèdent les compétences nécessaires pour contribuer au développement professionnel des futurs enseignants. L'enseignant associé, en contact quotidien avec le

²⁶ Portelance (2009, p. 30) parle d'une « quasi obligation de formation des enseignants associés » prononcée par le gouvernement Québécois en 2006.

stagiaire, est investi de responsabilités majeures. Il importe qu'il soit apte à les assumer ».

6.3. ... Pour conclure enfin

L'ensemble de ces propositions constitue un vaste chantier ambitieux. Cependant, comme nous le mettons en évidence au début de ce chapitre, une vision holistique de la formation ne peut faire l'économie d'une partie au risque de lui faire perdre du sens, de la logique et de la cohérence. Nous l'avons rédigée à la façon d'un abrégé, prêt à l'emploi au sortir de ce travail de recherche. Reprenons, synthétiquement, la totalité de ces intentions :

- 
- Transformer la posture des formateurs (conscience de la complexité, connaissance de leur RaS, professionnalisation du métier, adaptation de la FI, appui des instances dirigeantes).
 - Initier une démarche de recherche en vue d'intégrer le MS dans le processus de formation et développer le processus d'accompagnement des étudiants.
 - Promouvoir une conception non déficitaire dans l'évolution des stages en prenant appui sur des modèles théoriques qui prennent davantage en considération le double statut des étudiants-stagiaires.
 - Mettre en place un dispositif d'analyse de pratiques.
 - Identifier le RaS des étudiants.
 - Implanter le mémoire professionnel comme outil de mobilisation des compétences des étudiants sortants.
 - Transformer le RaS par l'organisation d'une formation plus « opérative » (Fleitz, 2003) et susciter l'innovation dans les stages.
 - Mobiliser des modèles pédagogiques qui prennent davantage en compte les spécificités de l'EP: plaisir, motivation et promotion d'une identité disciplinaire scolaire.
 - Clarifier la réflexion curriculaire en vue d'adapter le programme d'études aux prescrits dans une logique de construction de compétences.

Les pistes avancées et les différents cadres théoriques convoqués constituent autant de bases de travail pour alimenter dans un premier temps, la réflexion, et dans un deuxième temps, la construction et l'implémentation, nous l'espérons, d'un curriculum de formation plus en phase avec les deux décrets (le décret « Missions », en 1997, concernant l'enseignement secondaire, et le « décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur », en 2013,) ou, tout au moins, qui ne se contente pas d'un traitement superficiel de ces prescriptions.

Comme nous l'avons évoqué, de tels changements ne peuvent s'opérer sans un travail collaboratif entre les formateurs, incluant un consensus à partir des compétences décrétales et l'adoption d'une conception partagée, par le plus grand nombre, des pratiques d'enseignement. Nous défendons, enfin, le projet de recherche collaborative incluant les MS et en appelons au soutien des instances dirigeantes des HE, tant dans la mise en place de groupes de travail, que dans le suivi des propositions émanant de ceux-ci et portées par l'équipe des formateurs. Ce soutien est bien évidemment déterminant dans la réussite de toutes ces démarches.

Un bref coup d'œil rétrospectif nous conduit à évoquer les quatre études de cas qui nous ont permis de dresser quatre profils d'étudiants contrastés dans leur rapport au savoir. Avec cette méthode qualitative de recherche, le chercheur démontre sa volonté « de ne pas dissocier le phénomène de son contexte et au contraire, de prendre en compte dans l'analyse les relations entre le phénomène et son contexte, en étant ouvert à une pluralité de dimensions » (Albarelo, 2011, p. 7). Le regard clinique, adopté tout au long du dispositif, nous a conduit à lire le fonctionnement didactique des étudiants en formation sur le terrain des stages et s'est révélé pertinent pour le comprendre et en mesurer la complexité. La prise en compte de la singularité des sujets et des contextes n'a pas exclu l'émergence de régularités remarquables. Nous pensons ces invariants généralisables à l'ensemble de la FI en EP au sein de la HE2B au regard des résultats et des similitudes relevés dans d'autres recherches menées sur les enseignants débutants, et convoquées précédemment (Saujat & Serres, 2015 ; Goigoux,

Ria & Toczec-capelle, 2009). Comme l'explique Albarello (2011, p. 112), il s'agit d'une généralisation de type analytique et non statistique : « la généralisation analytique renvoie à la force d'une analyse systématique et approfondie qui va permettre de discuter de propositions théoriques, non pas sur la base d'observations qui se répètent suffisamment, mais en fonction de la qualité des observations et de la valeur des interprétations proposées, potentiellement significatives pour interpréter d'autres cas particuliers ».

La notion de rapport au savoir est bien au cœur de ce travail et constitue également le point de départ des perspectives évoquées ci-avant. Qu'il s'agisse des étudiants, des formateurs ou encore des MS (ou, espérons-le peut-être un jour, des « enseignants-associés »), le changement du rapport au savoir de ces différents acteurs constitue un enjeu majeur de transformation de la FI. Cependant, modifier le rapport au savoir de l'autre est-il plausible ? Cette question rejoint celle posée par Perrenoud (2015) s'interrogeant sur la possible influence du rapport au savoir d'une personne sur celui d'une autre. Selon cet auteur (op. cit., p. 180), « une personne qui met en mot son rapport au savoir, le valorise, le justifie peut évidemment exercer une influence sur la façon dont une autre personne se représente un savoir, ses origines, sa valeur, son intérêt, ses usages, les raisons éventuelles de se l'approprier, les coûts et les bénéfices de cette appropriation ». Le rapport personnel au savoir est ainsi constitué d'éléments biographiques marquants et subit une influence prégnante par le processus de socialisation tant primaire que secondaire. L'école, lieu d'instruction et d'éducation, se caractérise par un rapport au savoir lié aux intentions didactiques des enseignants qui la composent. L'acquisition par les élèves des savoirs enseignés est empreinte de ce RaS spécifique. Cependant, tous les élèves ne présentent pas le même rapport au savoir en début et même en cours de scolarité. Certains sont demandeurs et accueillent positivement le savoir alors que d'autres, à l'inverse, résistent et exigent de l'enseignant que celui-ci développe des stratégies pour les motiver et les intéresser, en d'autres mots, pour transformer leur conception à l'égard des savoirs scolaires. Le rapport au savoir des étudiants arrivant en FI est ainsi constitué d'un déjà-là décisionnel bien ancré qui va agir comme un « filtre » (Loizon, 2009) à

travers lequel ceux-ci reçoivent, interprètent et intègrent les savoirs transmis au cours des différentes activités d'enseignement. « Ce déjà-là ne détermine pas complètement le sens de l'activité. Il le préfigure, mais la façon dont les choses se passent *hic et nunc* peut accroître ce sens ou l'atténuer (...) le rapport au savoir définit en quelque sorte un empan à l'intérieur duquel le sens va se constituer *hic et nunc* en fonction de l'ensemble de la situation et des interactions » (Perrenoud, 2015, p. 182). Il s'agit alors d'amener les apprenants à s'engager dans l'activité parce qu'elle fait sens pour ceux-ci, qu'elle suscite leur curiosité ou qu'elle les intrigue. Ce qui implique la prise en compte de la dimension « opérative » (Fleitz, 2003) à promouvoir dans la formation. Par ailleurs, il convient également, rappelons-le, d'engager les étudiants (et les formateurs) dans une démarche réflexive au moyen, notamment, de moments d'analyse de pratique dans lesquels pourraient trouver place des « ateliers d'analyse de son propre "déjà-là décisionnel" avec tout ce qu'il contient de croyances, de représentations, d'expériences antérieures et de valeurs » (Carnus, 2015, p. 73). Il s'agit donc bien de distinguer ce qui relève de la réflexivité sur les gestes et pratiques professionnels, de celle relative aux représentations à propos du savoir.

Au sujet des formateurs, nous formulons ici la limite de cette recherche dans la mesure où ceux-ci n'ont pas été impliqués dans le travail d'analyse globale de la FI à la HE2B. Effectivement, interroger les formateurs et croiser les données récoltées avec celles obtenues suite aux entretiens menés avec les étudiants permettraient une meilleure connaissance de la FI. Cependant, nous nuancions cette limite dans la mesure où, dans la phase des prémisses de la recherche, la première recherche exploratoire menée auprès des trois étudiants a été complétée par un entretien, réalisé à partir de la méthode des scénarios, avec un formateur. Une suite à cette recherche pourrait être envisagée à partir des travaux entamés et non finalisés pour des raisons de faisabilité. Nous présentons, dans le tableau 28 en annexe 5, quelques éléments saillants pouvant susciter l'intérêt à poursuivre le travail.

Nous souhaitons clôturer cette étude par un « retour aux acteurs » (Albarello, 2011, p. 121), non pas en vue d'« une complémentarisation du

matériau », celui-ci ayant déjà été traité et présenté, mais plutôt d'« une corroboration » des perspectives de travail avancées, et surtout, d'une mise en évidence, pour les sujets engagés, de l'apport personnel du dispositif de recherche dans lequel ils se sont engagés pleinement. Nous sommes conscients que la fin proposée pour ce travail n'entre pas « dans le cadre classique » des conclusions d'études quelles qu'elles soient. Cependant, nous reconnaissons que l'ensemble de cette thèse a quelque peu chamboulé les normes communément admises en convoquant des méthodes de recueil de données émanant de cadres théoriques et de champs de recherche différents et de même pour la construction de notre discussion. Cette pluralité d'approches ne nous a pas empêché de veiller à la plus grande rigueur, tant épistémologique que méthodologique, dans la mobilisation de celles-ci.

Dès lors, le dispositif de recueil de données est considéré et interprété, par nos quatre étudiants, comme un bilan réflexif, mené à partir d'une analyse approfondie de leur pratique, vécu positivement et pour lequel ils entrevoient un intérêt majeur pour la FI à travers quatre raisons essentielles :

- Une raison liée à la prise de conscience d'un rapport identitaire au savoir.

« C'est hyper intéressant et ça m'a apporté beaucoup de choses parce que vous m'avez posé des questions que parfois je ne me posais pas. Donc parfois, ça m'a amené à réfléchir sur, par exemple, qu'est-ce qu'un bon prof ? C'est peut-être une bête question mais je pense que la plupart des étudiants ne réfléchissent pas à, pour eux, ce que c'est un bon prof et comment ils voient le bon prof plus tard » (Annabelle).

« On apprend des choses, déjà sur la façon dont on se comporte en cours et puis la façon dont on aurait pu penser à la leçon, la façon dont on donne cours, la façon dont on a prévu les choses. On prend un recul sur sa façon d'être et que j'avais pas fait avant » (Marc).

- Une raison liée à la prise de conscience de son propre rapport au savoir.

« Ça me permet aussi de me rendre compte qu'en fait je dois pas toujours être sur mes gardes, je dois pas toujours avoir peur que quelqu'un me reprenne et effectivement, parce que je peux justifier seul mes choix. Et j'aurais pu m'en rendre compte grâce à mon MS, mais pas comme ça. Là, ça m'a permis vraiment d'analyser une leçon à moi correctement, bien profondément (...) et peut-être que des fois, on justifierait simplement et qu'ici quand vous nous posez la question, on va chercher un petit peu plus loin le pourquoi du comment, on va chercher un peu plus loin dans le cours aussi, on essaye de faire des liens entre différents cours aussi » (Quentin).

- Une raison liée à l'explicitation d'un rapport (implicite) à la formation.

« C'est toutes des choses qu'on fait naturellement donc, on va à la formation, on la suit parce qu'on doit la suivre. Ça nous intéresse, ça nous intéresse pas, peu importe, on se pose pas la question, on y va, on fait. Et voilà, là, ça donne à réfléchir, donc oui, ça m'a apporté quelque chose, ça m'a permis de réfléchir sur la formation qu'on avait, sur ce qui était réellement utile pour moi, sur mes manières d'agir et pourquoi certaines choses. Parce qu'il y a des questions que je ne me posais pas avant et que je me suis posées via vos questions en fait et donc, ça m'a donné aussi certaines réponses à moi et c'est constructif en fait ». (Quentin)

« C'était pas mon premier choix d'études, c'était pas ma volonté à la base mais ça m'a quand même fait réfléchir sur certaines choses et à la limite, retrouver des côtés positifs dans cette formation qui a la base m'intéressait pas plus que ça. J'ai quand même pu réfléchir sur ce que ça m'avait apporté au final quoi » (Annabelle).

- Une raison liée à la nécessité d'un dispositif d'analyse de pratique dans une optique formative

« On a une autre relation, je vais dire, que le dispositif habituel : bilan de stage, etc. Ici on a une petite relation un peu plus privée, c'est plus cosy quoi, c'est, enfin, c'est mieux à vivre... je trouve qu'on n'a pas ici une pression. On en discute, on discute de son ressenti, on voit ce qui va, ce qui

va pas. Enfin, ici, vous avez été plus à m'écouter et pas me dire ce que j'aurais dû travailler comme ça, comme ça » (Anthony).

« Vous posez des questions, on réfléchit et donc on se pose plus de questions. C'est des questions qu'on se pose pas, sur lesquelles on agit naturellement mais encore une fois, on donne du sens à certaines choses et bien, quand on réfléchit plus profondément, vous posez des questions un peu plus précises et bien nous, on va chercher un peu plus loin » (Quentin).

A l'instar de Mornata (2008, p. 67), et, à la suite de nos quatre sujets, acteurs centraux de la FI, nous avançons qu'il est indispensable de « proposer des dispositifs donnant l'occasion aux individus de percevoir leur propre construction de sens vis-à-vis de leur savoir et d'en prendre distance afin que leurs actions impliquant du savoir prennent également du sens ». Ces dispositifs, intégrés dans le programme de formation, permettront d'articuler plus efficacement savoirs théoriques (SaE et SpE) et savoirs pratiques (SdP et SsP) en vue d'une professionnalisation (Wittorski, 2008) du métier d'enseignant en EP. « L'essentiel est et restera de jouer sur les deux lieux et deux temps : celui des pratiques et celui de leur analyse avec une visée de formation, donc de développement professionnel individuel et collectif » (Etienne, 2017, p.193).

« La maîtrise d'outils nouveaux, l'acquisition de compétences spécifiques, tout cela a certainement des effets sur le profil cognitif et relationnel des individus qui les mettent en œuvre : réflexion, rigueur, capacité de choix, ouverture, imagination, attitude d'écoute, de veille, etc.

Au-delà de cette approche personnelle, avoir mené une recherche peut également influencer la façon dont le praticien-chercheur perçoit à présent son organisation, son milieu de travail, son terrain. Il peut dans le cadre de son étude avoir aiguisé, développé un regard plus critique sur ce milieu, sur les valeurs qui y sont dominantes, sur les pratiques en cours, sur sa hiérarchie. Critique parce que, presque par définition, des dévoilements auront été produits et des réalités nouvelles seront apparues. Il peut être devenu critique au point d'être déçu, attristé d'une réalité nouvellement apparue. Cette déception doit alors pouvoir être gérée. Il y a donc bien de nombreuses conséquences personnelles possibles lorsqu'une recherche se termine. Mieux vaut en être conscient et, si cela est possible, s'y préparer mentalement ».

Luc Albarello (2004)

Bibliographie

- Alanbaji, Y. (2012). *Typologie des formateurs préparant au métier de professeur d'éducation physique et sportive. Complexité des rapports théorie/pratique dans la formation en sciences et techniques des activités physiques et sportives* (Thèse de doctorat). Université de Caën Normandie, Caën.
- Albarelo, L. (1999). *Apprendre à chercher*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Albarelo, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Albarelo, L. (2010). La place paradoxale du praticien-chercheur. *Education permanente*, 185, 139-149.
- Albarelo, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2000). Comment les enseignants stagiaires caractérisent-ils leurs conseillers pédagogiques? In *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences en mutation ? Actes du 1er colloque de l'ARIS* (pp. 1-12). Grenoble: IFM Académie de Grenoble [CD-ROM].
- Alin, C. (1996). *Etre formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck Université.

- Altet, M. (2003). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences* (pp. 27-40)? Bruxelles: De Boeck Université.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117-141.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris: Editions Revue EP.S.
- Amade-Escot, C., & Loquet, M. (2010). L'approche didactique en EPS et en APSA: analyse de l'action conjointe en contextes d'intervention. In M. Mussard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 223-244). Paris: Editions EP&S.
- Astolfi, J.-P. (1991). Quelques logiques de construction d'une séquence d'apprentissage en sciences. L'exemple de la géologie à l'école élémentaire. *ASTER*, 13, 157-186.
- Baillet, D., & Rey, B. (2014). Rapport au savoir, pratiques d'études et culture disciplinaire à l'université. In V. Vincent & M.-F. Carnus (Eds.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement* (pp.147-158). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Beckers, J. (1999). Réformer la formation initiale des enseignants: les enseignements dégagés des paradigmes de formation. *Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants*, 6, 2-9.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

- Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Revue Cliopsy*, 12, 73-90.
- Ben Jomâa, H., & Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement: analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Education et Didactique*, 5.3, 61-80. doi: 10.4000/educationdidactique.1113
- Ben Jomâa, H. (2015). L'implicite du métier d'enseignant: l'expertise personnelle. Un regard didactique clinique de l'EPS. In P. Buznic-Bourgeacq & L. Gérard (Eds.), *L'apprentissage du métier d'enseignant : constructions implicites, espaces informels et interface de formation* (pp. 101-122). Caën : Presse Universitaire de Caën.
- Blanchard-Laville, C., Beillerot, J., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22. doi : 10.3406/rfp.1999.1081
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 145-167). Paris: Editions Fabert.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.

- Blanchard-Laville, C. (2009). Préface. In C. Blanchard-Laville & P. Geffard (Eds.), *Processus inconscients et pratiques enseignantes* (pp. 11-17). Paris: L'Harmattan.
- Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants: de l'«adolescence professionnelle» à la «post-adolescence professionnelle». *Revue Cliopsy*, 2, 65-77.
- Bouissou, C., & Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation: Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 15-31. doi: 10.7202/012356ar
- Bourgeois, E. (2006). Les théories de l'apprentissage: un peu d'histoire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 21-36). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutin, G. (2000). Le behaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec Français*, 119, 37-40. En ligne <http://id.erudit.org/iderudit/56026ac>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41. doi: 10.3917/cnx.081.0025
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs: résultats d'une enquête. *Staps*, 3(56), 93-108. doi: 10.3917/sta.056.0093
- Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2012). Que nous disent les rapports de visite sur les compétences professionnelles mobilisées par les enseignants stagiaires d'éducation physique ? In G. Carlier, C.

- Borges, M. Clerx & C. Delens (Eds.), *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices* (pp. 117-136). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaire de Louvain.
- Brière-Guenoun, F., & Musard, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des Sciences de l'Education*, 38(2), 275-301. doi: 10.7202/1019607ar
- Brossais, E., & Terrisse, A. (2009). Le poids de l'institution sportive dans l'analyse d'un enseignant débutant-expert en judo. In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Eds.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs* (pp. 63-81) ? Bruxelles: De Boeck Université.
- Brousseau, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. En ligne http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Bui Xuân, G., (2006). Tendances et conation – le sens en action. Conation : le sens de l'intervenant en action. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui Xuân (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport. Recherches actuelles* (pp. 430-435). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Bui Xuân, G. (2011). Le plaisir, un fait conatif total. In G. Haye (Ed.), *Le plaisir* (pp. 49-66). Paris: Editions EP&S.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS: deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Éducation et Didactique*, 2(3), 77-95.

- Buznic-Bourgeacq, P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse III Paul Sabatier, Toulouse.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS: études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *eJRIEPS*, 20, 26-47.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2013). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du « Sujet Supposé Savoir ». In M.-F. Carnus & A. Terrisse (Eds.), *Didactique clinique de l'EPS* (pp. 113-123). Paris: Editions EP&S.
- Buznic-Bourgeacq, P., & et Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant : pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue Française de Pédagogie*, 184, 15-28.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In M.-C. Bernard, A. Savard & C. Beaucher (Eds.), *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 7-18). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Calmettes, B. & Carnus, M.-F. (2008). Etude des évolutions du rapport au savoir des étudiants de première année IUFM et des professeurs stagiaires en physique-chimie et en EPS. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (Eds.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants* (pp. 17-34). Fontenay-le-Comte: La Pensée Sauvage.
- Carlier, G. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique: balises pour une fonction en voie de professionnalisation. *Avante*, 37(1), 96-111.

- Carlier, G. (2009). Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique). *Education et Francophonie*, 37(1), 69-88.
- Carlier, G. (2011). Les sept transformations indispensables à l'éducation physique du futur. In M. De Kesel, J.-L. Dufays & A. Meurant (Eds.), *Le curriculum en questions* (pp. 55-63). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C., & Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*. Fontenay-le-Comte : La Pensée Sauvage.
- Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etudes de cas en éducation physique et sportive (EPS). In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Eds.), *Didactique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs* (pp. 63-81) ? Bruxelles: De Boeck Université.
- Carnus, M.-F. (2009b). Analyse didactique de l'activité décisionnelle de deux enseignantes en éducation physique et sportive (EPS). L'éclairage du concept de milieu. *Education et Didactique*, 3(3), 49-62.
- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. *Revue Cliopsy*, 4, 73-88.
- Carnus, M.-F. (2012). Pour une didactique clinique de l'EPS. Perspectives pour la formation des enseignants. *eJRIEPS*, 26, 53-65.
- Carnus, M.-F. (2013). Le sujet n'est pas maître dans sa propre institution. In M.-F. Carnus & A. Terrisse (Eds.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 23-32). Paris: Editions EP&S.
- Carnus, M.-F. (2015). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS: un « déjà-là décisionnel ». In V.

- Vincent & M.-F. Carnus (Eds.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement* (pp. 61-73). Bruxelles: De Boeck Université.
- Carnus, M.-F., & Pédèches, P. (2017). Le rapport au savoir de l'enseignant à l'épreuve du rapport au savoir de l'apprenant. In G. Terriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (Eds.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant* (pp. 93-108). Louvain-la-Neuve : De Boeck
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés Contemporaines*, 11-12, 119-147.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches, *Savoirs*, 1(10), 37-43. doi: 10.3917/savo.010.0037
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 12(1), 73-111.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris: Éditions Fabert.
- Cifali, M. (2003). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants*

professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences (pp. 119-135) ? Bruxelles : De Boeck Université.

Cloes, M., Berwart, G., & Frédéric, O. (2010). Les enseignants en éducation physique wallons connaissent-ils le socioconstructivisme et pensent-ils l'utiliser ? *eJRIEPS*, 21, 5-25.

Cloes, M., Derome, S., & Bonvoisin, P.-H. (2014). Introduction d'approches socioconstructivistes dans le cours d'éducation physique. Avis des acteurs sur l'utilisation de fiches d'observation et du débat d'idées. *eJRIEPS*, 31, 27-52.

Clot, Y. (1995). L'échange avec "un sosie" pour penser l'expérience. *Société Française*, 3(53), 51-55. En ligne : https://pandor.u-bourgogne.fr/img-viewer/SF/SF_1995_4T_n53/viewer.html?&ns=SF_1995_4T_n53_001.jpg

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Collinet, C. (2005). Quels savoirs scientifiques les enseignants d'EPS et les entraîneurs jugent-ils utiles? *Revue Française de Pédagogie*, 150, 43-58. doi : 10.3406/rfp.2005.3225

Cros, F. (1998). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants: de quelle interdisciplinarité s'agit-il? *Revue des Sciences de l'Education*, 24(1), 115–136. doi: 10.7202/031964ar

Daele, J.-M. (2011). Nouveaux programmes en éducation physique: un premier Bilan. In M. De Kesel, J.-L. Dufays & A. Meurant (Eds.), *Le curriculum en questions* (pp. 63-67). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents: décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la

formation initiale des instituteurs et régents. (2001). *Moniteur belge*, 19 janvier. En ligne : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf

Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études : décret de la Communauté française du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. (2014). *Moniteur belge*, 11 août. En ligne : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_005.pdf

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherche Qualitative*, 3, 28-43.

Delignières, D., & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris: Editions Revue EP.S.

Dénervaud, H. (2010). Analyse de l'observation didactique d'un formateur de terrain et d'un formateur universitaire sur l'activité de stagiaires. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 11, 69-89.

Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone: une accélération bien lente... ou trop rapide. In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert & O. Maulini (Eds.), *Comment changent les formations d'enseignants* (pp. 71-82) ? Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des Sciences de l'Education*, 312, 245–258. doi : 10.7202/012754ar

- de Souza Neto, S., Cerignoni Benites, L., Tadeu Laochite, R., & Borges, C. (2012). Le stage comme lieu de construction de l'identité enseignante. Le cas de l'UNESP de Rio Claro. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx & C. Delens (Eds), *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices* (pp. 81-98). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaire de Louvain.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Duplessis, P. (2007, septembre). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique*. Communication présentée au séminaire du GRCDI, Nantes.
- Erbani, E. (1983). Influence de l'expérience sportive de compétition sur la pratique pédagogique des étudiants en EPS. *Motricité Humaine*, 1, 3.
- Etienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement. In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert & O. Maulini (Eds.), *Comment changent les formations d'enseignants* (pp. 177-195) ? Louvain-la-Neuve: De Boeck Université.
- Fernandez, G. (2011, mai). *Développement du geste et prévention des TMS*. Communication présentée au 3^{ème} congrès francophone sur les troubles musculosquelettiques. Echanges et pratiques sur la prévention, Grenoble.
- Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse [Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique]. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102. doi : 10.3406/rfp.1987.1469

- Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 87, 59-75. doi: 10.3406/rfp.1989.1421
- Filloux, J.-C. (2003). Psychanalyse et éducation: nouveaux repères ? *Imaginaire & Inconscient*, 1(9), 15-26. doi: 10.3917/imin.009.0015
- Fleitz, F. (2003). *Formation continue des enseignants d'éducation physique et sportive du second degré et processus d'innovation* (Thèse de doctorat). Université des sciences et technologies de Lille 1, Lille.
- Fleitz, F. (2004). Formation continue et transformation des pratiques enseignantes: le rapport à la formation. *Savoirs*, 1(4), 79-97. doi: 10.3917/savo.004.0079
- Florence, J., Brunelle, J., & Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Frédéric, O., Gribomont, J., & Cloes, M. (2009). Comparaison des stratégies d'enseignement du basket-ball en milieu scolaire et en milieu sportif. *eJRIEPS*, 16, 6-20.
- Gagnon, Y.-C., (2008). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gal-Petitfaux, N. (2006). Analyse des pratiques d'enseignement de l'EPS. Les « outils » utilisés dans les recherches conduites sous le paradigme de l'action située. In D. Loizon (Ed.). *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages : des outils pour la formation et l'enseignement en EPS*: actes du colloque de Dijon, 18-19 mars 2005. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Gal-Petitfaux, N. (2012). Les interactions langagières et proxémiques en classe d'éducation physique. Un révélateur de l'identité professionnelle des étudiants stagiaires. In G. Carlier, C. Borges, M.

- Clerx & C. Delens (Eds.), *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices* (pp. 43-59). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaire de Louvain.
- Goffard, M., & Dumas-Carré, A. (1993). Le problème de physique et sa pédagogie. *ASTER*, 16, 9-28.
- Goigoux, R., Ria, L., & Toczec-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 25-44). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Gojard, L., & Terral, P. (2014). La professionnalisation des étudiants STAPS du département éducation et motricité: l'exemple du professorat d'éducation physique et sportive. *Movement & Sport Sciences*, 1(83), 25-29. doi: 10.1051/sm/2013054
- Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 47, 105-126.
- Gréhaigne, J.-F., Billard, M., & Laroche, J.-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école : conception, construction et évaluation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gréhaigne, J.-F., & Nadeau, L. (2015). L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs: des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles. *eJRIEPS*, 35, 106-140.
- Gréhaigne, J.-F., Poggi, M.-P., & Zerai, Z. (2017). L'enseignement et l'apprentissage des connaissances et des compétences motrices utiles en sport collectif. *eJRIEPS*, 40, 163-184.
- Gwyn-Paquette, C. (2008). Aider le stagiaire à innover. Apprendre l'approche coopérative en stage. In M. Boutet & J. Pharand (Eds.),

L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement (pp. 31-52). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Hatchuel, F. (2004). Le rapport au savoir des élèves: enjeux inconscients et élaboration. L'intérêt des groupes de parole. *Pratiques psychologiques*, 10, 133–139. doi:10.1016/j.prps.2004.04.002

Heuser, F. (2009). *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS: étude clinique en Karaté* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse III Paul Sabatier, Toulouse.

Hoff, C. (2009). Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 149-167). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.

Houssaye, J. (1988). *Pratiques pédagogiques. Théorie et pratique de l'éducation scolaire (II)*. Berne: Peter Lang.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 8. doi : 10.3406/rfp.1989.1423

Jellab, A. (2004). Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels: entre passage et finalisation des contenus à enseigner. *Recherche & Formation*, 46, 43-60.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de l'Education*, 303, 667–696. doi: 10.7202/012087ar

Jonnaert, P. (2014). Questions de cohérence interne dans un programme éducatif pour la formation des enseignants au Québec. In M. Tardif & J.-F. Desbiens (Eds.), *La vogue des compétences dans la*

formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir
(pp. 35-60). Laval : Presses Universitaires de Laval

- Jourdan, I. (2009). Etude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Eds.), *Didactique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs* (pp. 33-48) ? Bruxelles: De Boeck Université.
- Jourdan, I., & Therrisse, A. (2005). Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées. Deux études quantitative et clinique. *Recherche et Formation*, 50, 23-38.
- Jourdan, I., Brossais, E. (2016). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. In B. Calmettes, M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (Eds.), *Didactiques et formation des enseignants* (pp. 413-421). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Julien, P.-A., Lamonde, P., & Latouche, D. (1975). La méthode des scénarios en prospective. *L'Actualité Economique*, 51(2), 253-281.
- Kermarrec, G., & Roure, C. (2016). L'entraînement et l'enseignement de la prise de décision tactique dans les sports collectifs. L'usage des situations de jeux réduits à l'épreuve de modèles théoriques et de résultats de la recherche en sciences du sport. *eJRIEPS*, 37, 58-79.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Klineberg, O. (1967). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2009). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France

- Lapointe, J.-R., & Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des Sciences de l'Education*, 412, 199–217.
- Le Boterf, G. (1998). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lefrançois, P. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants par une démarche d'intégration. In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert & O. Maulini, (Eds.), *Comment changent les formations d'enseignants* (pp. 101-112) ? Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Le Grand, J.-L. (2006). *Implexité: implications et complexité*. En ligne <http://www.barbier-rd.nom.fr/JLLeGrandImplexite.html/>
- Lejeune, C. (2008). Au fil de l'interprétation – L'apport des registres aux logiciels d'analyse Qualitative. *Swiss Journal of Sociology*, 34(2), 593-603.
- Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal. *Recherches Qualitatives*, 14, 15-28.
- Lenzen, B., Poussin, B., De 94 riaz, D., Dénervaud, A., & Cordoba, A. (2010). Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 11, 91-113.
- Leroy, F., & Carlier, G. (2018). Identifier la singularité du rapport au savoir d'un étudiant-stagiaire en éducation physique en situation d'enseignement. *eJRIEPS*, 43, 53-82.
- Léziart, Y. (2003). Transposition didactique et savoirs de référence: illustration d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-Flop. *Movements & Sports Sciences*, 50, 81-101 ;
- Loizon, D., Margnes, O., & Terrisse, A. (2008). Analyse des pratiques d'enseignement du judo en EPS. *eJRIEPS*, 63, 63-82.

- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. Etude de cas dans l'enseignement du judo. In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Eds.), *Didactique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs* (pp. 89-99)? Bruxelles: De Boeck Université.
- Loizon, D. (2013). L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là. In M.-F. Carnus & A. Terrisse (Eds.), *Didactique clinique de l'EPS* (pp. 13-21). Paris: Editions EP&S.
- Loizon, D., & Carnus, M.-F. (2014). L'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des enseignants d'EPS. *eJRIEPS*, 33, 30-48.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience: un processus de transformation. *Education et Francophonie*, 28(2), 216-235.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Education et Francophonie*, 37(2), 78-95.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des Sciences de l'Education*, 372, 237–255. doi : 10.7202/1008985ar
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In C. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp 67-93). Bruxelles: De Boeck Université.
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8 (2), 125-130.
- Matheron, Y. (2008). Conditions et contraintes sur l'établissement du rapport au savoir des enseignants débutants en mathématiques à certaines dimensions professionnelles. In M.-F. Carnus, C. Garcia-

- Debanc & A. Terrisse (Eds.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants* (pp. 73-91). Fontenay-le-Comte: La Pensée Sauvage.
- Maulini, O. (2009). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Eds), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Maury, S., & Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris: Éditions Fabert.
- Meyer, V. (2008). La méthode des scénarios: un outil d'analyse et d'expertise des formes de communication dans les organisations. *Études de Communication*, 31, 133-156. doi : 10.4000/edc.778.
- Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Mornata, C. (2008). Le rapport au savoir: quand l'expérience prend sens. In S. Enlart (Ed.), *Formation: les dispositifs en question* (pp. 51-70). RUEIL-MALMAISON: Editions Liaisons.
- Mosconi, N. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2008). *Rapport au savoir: approche socio-clinique*. En ligne <https://potentialisation/2016/01/ras-mosconi.pdf>
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: ESF.
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Paris: Éditions Sociales.

- Paolacci, V. (2008). Enseignement de la ponctuation au cycle 3 par un professeur des écoles stagiaires : étude de cas dans une classe de CM2. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (Eds.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants* (pp. 115-132). Fontenay-le-Comte: La Pensée Sauvage.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36, 5-16.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2001) Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 27-40). Bruxelles: De Boeck Université.
- Paquay, L. (2010). *Les différentes phases de la carrière professionnelle. FOPC 2100*. Syllabus, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Paquay, P. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 90, 1-36.
- Pasco, D., & Spreux, D. (2014). La Motivation en Situation. Une Revue de Questions en Education Physique. *eJRIEPS*, 31, 70-91.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. En ligne <http://rfp.revues.org/157> doi : 10.4000/rfp.157
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Education*, 34(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*. En ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html

- Perrenoud, P. (1999). L'innovation toujours recommencée...ou peut-on apprendre de l'expérience des autres? En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_09.html
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Ed.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.
- Ponthier, N. (2013, mai). *D'une combinatoire de postures, celle de praticienne et celle de chercheuse, vers une posture de praticienne-chercheuse*. Communication présentée au congrès "Les recherches-actions collaboratives: une révolution silencieuse de la connaissance", Dijon. En ligne http://aifris.eu/04exploitress/clt_fiche.php?id_article=2150
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et Francophonie*, 371, 26–49. doi: 10.7202/037651ar
- Reuter, Y., Cohen-Azhria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rey, B. (2007). Autour du mot « contenu ». *Recherche et Formation*, 55, 119-133.
- Ria, L., Saury, J., Seve, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants: Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Ria, L., & Rouve, M.-E. (2009). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « ambition réussite »: trajectoires, activités et identités. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Eds), *Les parcours de formation des enseignants*

- débutants (pp. 255-269). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Roure, C., & Pasco, D. (2016). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European Physical Education Review*, 1-18.
- Roure, C., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2015). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 2, 1-9.
- Roux-Perez, T. (2012). L'épreuve du premier poste pour les enseignants d'EPS néo-titulaires. Contextes d'insertion professionnelle et dynamiques identitaires. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx & C. Delens (Eds.), *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices* (pp. 163-187). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaire de Louvain.
- Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS: une identité professionnelle en construction. *Staps*, 3(73), 57-69. doi : 10.3917/sta.073.69
- Santos, F. (2015). *Le kappa de Cohen : un outil de mesure de l'accord inter-juges sur des caractères qualitatifs*. En ligne http://www.pacea.ubordeaux1.fr/IMG/pdf/Kappa_Cohen.pdf
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F., & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et "occupations": un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34, 4-30.

- Saujat, F., Saussez, F., & Sève, C. (2016). Activités des formateurs d'enseignants: quelles fonctions pour quels objectifs? Eléments de synthèse. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle* (pp. 235-242). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Savard, A. (2014). Enseigner à enseigner: regards croisés sur l'épistémologie et le rapport au savoir d'une professeure. In M.-C. Bernard, A. Savard & C. Beaucher (Eds.), *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 77-91). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne
- http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Serres, G., & Moussay, S. (2016). L'activité des formateurs d'enseignants en tension pour lier travail et formation. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle* (pp. 151-156). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experience*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P.A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Société*, 23(1), 55-69. doi : 10.7202/001785ar
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Terrisse, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet: perspectives de recherche en éducation physique et sportive. In C. Amade-escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A.

Terrisse (Eds.), *Recherche en EPS : bilan et perspectives* (pp. 81-90). Paris: Editons Revue EP&S.

Terrisse, A. (2000). La posture clinique en didactique de l'EPS: conditions et conséquences. In *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences en mutation ? Actes du 1er colloque de l'ARIS* (pp. 1-12). Grenoble: IFM Académie de Grenoble [CD-ROM].

Terrisse, A. (2001). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université.

Terrisse, A. (2003). Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives. *Sciences et Motricité*, 3(50), 55-79. doi: 10.3917/sm.050.0055

Terrisse, A. (2006). Les outils utilisés par les chercheurs en didactique de l'EPS pour analyser les pratiques. In D. Loizon (Ed.). *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages : des outils pour la formation et l'enseignement en EPS*: actes du colloque de Dijon, 18-19 mars 2005, (pp. 29-44). Dijon : CRDP de Bourgogne.

Terrisse, A. (2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS: conditions et conséquences pour la recherche. *eJRIEPS*, 15, 179- 197.

Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Eds.), *Didactique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs* (pp. 13-31)? Bruxelles: De Boeck Université.

Terrisse, A. (2010, décembre). La recherche en didactique clinique sur l'enseignement des sports de combat en EPS: fondements, méthodes et résultats. In *La Tàctica deportiva y la toma de decisiones : actes de congressos i jornades'* (pp. 1-10). Girona: Universitat. En ligne <http://hdl.handle.net/10256/2799>

- Terrisse, A. (2013). La construction du cas: un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS. In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Eds), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs* (pp. 125-133)? Bruxelles : De Boeck Université.
- Terrisse, A. (2016). Les analyseurs des pratiques d'enseignement des professeurs d'EPS en didactique clinique. In B. Calmettes, M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (Eds), *Didactique et formation des enseignants* (pp. 423-431). Louvain-La-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Therriault, G., & Morel, M. (2016). Regards sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages. *Education & Formation*, e-305, 24-38.
- Thépaut, A., Léziart, Y. (2000). Sportivisation et scolarisation à l'école élémentaire. In *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences en mutation ? Actes du 1er colloque de l'ARIS* (pp. 1-12). Grenoble: IFM Académie de Grenoble [CD-ROM].
- Touboul, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française* (Thèse de doctorat). Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, Toulouse.
- Vandercleyen, F., Carlier, G., & Devillers, Y. (2014). Critique du référentiel de compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement: le point de vue des maitres de stage en EP. In M. Tardif & J.-F. Desbiens (Eds.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (pp. 233-266). Laval : Presses Universitaires de Laval
- Van Der Maeren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Vanlerberghe, G. (2007). *La liberté accordée aux élèves par les étudiants en EPS en situation de pré-professionnalisation. Contribution d'un modèle conatif à l'optimisation du curriculum enseignant* (Thèse de doctorat). Université du Littoral Côte d'Opale, Dunkerque.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stages à accompagner leur stagiaire. *Interaccoes*, 27, 118-138.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal International de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C., & Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et Profession*, 23(3), 211-218.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 66.
- Vause, A. (2010). L'approche Vygotskienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 81.
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 82.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.

- Wanlin, P., & Crahay, M. (2015). Les enseignants en formation face aux approches pédagogiques: une analyse en classes latentes. *Revue des Sciences de l'Education*, 412, 251–276.
- Werthe, C. (1997). Exploration et formalisation de l'expérience professionnelle: l'instruction au sosie. *Dialogue*, 86. En ligne : <http://gfen66.infini.fr/gfen66/IMG/pdf/sosie.pdf>
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente, Paris : Documentation Française*, 135, 57-69. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172696>.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36. doi : 10.3917/savo.017.0009
- Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation /développement professionnel d'enseignants: étude comparative entre les premiers et seconds degrés. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Eds), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 45-60). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire: quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1-13. En ligne <http://ripes.revues.org/580>

Liste des tableaux

Tabl. 1 : les deux scénarios proposés dans la première étude exploratoire

Tabl. 2 : catégories d'analyse du contenu des entretiens présentées sous forme matricielle

Tabl. 3 : questions de sélection en fonction des hypothèses posées

Tabl. 4 : condensation des données issues du questionnaire de sélection des sujets

Tabl. 5 : les scénarios proposés pour l'entretien de déjà-là

Tabl. 6 : aperçu du contexte des entretiens

Tabl. 7 : aperçu du contexte de l'épreuve

Tabl. 8 : scénario 1 proposé pour l'entretien d'après-coup

Tabl. 9 : scénario 2 proposé pour l'entretien d'après-coup

Tabl. 10 : aperçu du contexte des entretiens

Tabl. 11 : tableau récapitulatif des catégories de codage des verbatims

Tabl. 12 : résultats de la requête de comparaison d'encodage

Tabl. 13 : extrait de la grille d'analyse de la séance (triangulation des données)

Tabl. 14 : les trois phases du traitement des données

Tabl. 15 : présentation de l'étude de cas Annabelle

Tabl. 16 : synthèse de l'étude de cas Annabelle

Tabl. 17 : présentation de l'étude de cas Quentin

Tabl. 18 : synthèse de l'étude de cas Quentin

Tabl. 19 : présentation de l'étude de cas Anthony

Tabl. 20 : synthèse de l'étude de cas Anthony

Tabl. 21 : présentation de l'étude de cas Marc

Tabl. 22 : synthèse de l'étude de cas Marc

Tabl. 23 : rapport identitaire au savoir d'Annabelle

Tabl. 24 : rapport identitaire au savoir de Quentin

Tabl. 25 : rapport identitaire au savoir d'Anthony

Tabl. 26 : rapport identitaire au savoir de Marc

Tabl. 27 : cartes de visite identitaires des étudiants-stagiaires

Tabl. 28 : données issues de la recherche exploratoire menée auprès d'un formateur

Liste des figures

Fig. 1 : comparaison des 2 modèles proposée par Wheeler (cité dans Paquay, 2010).

Fig. 2 : les phases de la carrière enseignante (Huberman, p. 8).

Fig. 3 : ensemble des questions à la base de la recherche.

Fig. 4 : quadrilatère didactique de la formation initiale d'enseignant (d'après Vanlerberghe, 2007, p. 38).

Fig. 5 : le positionnement théorique et épistémologique de la didactique clinique de l'EPS (Carnus, 2012, p. 58).

Fig. 6 : schématisation de la transposition didactique selon Terrisse (1998).

Fig. 7 : l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI en EP.

Fig. 8 : l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI en EP. L'étudiant stagiaire au centre d'un carrefour d'influences.

Fig. 9 : l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI en EP. La démarche d'analyse de l'enseignement de l'étudiant en stage.

Fig. 10 : Schéma récapitulatif de la méthodologie temporelle de la didactique clinique.

Fig. 11 : Schéma récapitulatif du protocole de recueil (cinq étapes) et de traitement des données (deux phases).

Fig. 12 : extrait de verbatim lié à la comparaison de codage.

Fig. 13 : schématisation de l'étude de cas du sujet étudiant-stagiaire au centre de l'hexagone didactique.

Fig. 14 : l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI en EP.

Fig. 15 : l'hexagone didactique et le rapport épistémique au savoir en FI en EP.

Fig. 16 : l'hexagone didactique et le rapport identitaire au savoir en EP.

Fig. 17 : Le triangle didactique clinique et la théorie du sujet pris dans le didactique (Carnus, 2017, p. 95).

Fig. 18 : l'hexagone didactique clinique et le rapport au savoir en FI.

Fig. 19 : l'hexagone didactique clinique et le rapport au savoir en FI : un focus sur le rapport aux savoirs à enseigner et à l'institution.

Fig. 20 : l'hexagone didactique clinique et le rapport au savoir en FI : un focus sur le rapport aux savoirs enseignés et à l'épreuve.

Fig. 21 : l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI. L'intégration du MS au dispositif de formation.

Fig. 22 : l'hexagone didactique et le rapport au savoir en FI. Le dispositif d'accompagnement inséré dans le dispositif de formation.

Annexes

Annexe 1 : document de sélection des sujets



UCL
Université catholique de Louvain
Faculté des Sciences de la Motricité

Questionnaire relatif à l'analyse des pratiques des étudiants de dernière année en EP en situation de stage professionnel

Concrètement, que va-t-il se passer ?

L'étude consiste à réaliser un entretien avant la séance d'EP donnée aux élèves au stage 3.3, de filmer celle-ci et de réaliser un nouvel entretien après analyse approfondie de la leçon filmée.

Quel est l'intérêt pour moi, étudiant, de prendre part à cette étude ?

En plus de la participation et de la contribution à une recherche visant la compréhension et, a posteriori, l'amélioration possible des dispositifs de stage et de formation, il s'agit de bénéficier d'une analyse approfondie et personnelle d'une leçon permettant la compréhension de son propre mode de fonctionnement en situation d'enseignement.

QUESTIONS :

1. Es-tu intéressé de prendre part à cette étude : oui.....non
Si tu n'es pas intéressé, tu peux rendre ta feuille sans compléter la suite.
2. Quel(s) est (sont) ton (tes) sport(s) de prédilection / quelle (s) est (sont) ta (tes) spécialité(s) sportive(s)
3. L'as-tu pratiqué en club et si oui, le pratiques-tu toujours et depuis combien de temps ?
4. As-tu déjà donné des cours ou encadré des jeunes/ des enfants, avant d'arriver à la HE Spaak ?
Si oui, quelle était cette activité (club, scout, moniteur, stage, plaine ...)
5. Donnes-tu cours ou encadres-tu des jeunes / des enfants depuis ton arrivée à la HE Spaak ? Si oui, quelle est cette activité ?
6. Comme tu es intéressé de participer, veux-tu bien communiquer tes coordonnées afin que l'on puisse se contacter et s'organiser pour ces séances :
Nom et prénom :
Adresse email :
Numéro de téléphone :

Merci pour ta participation !
Frédéric Leroy

Annexe 2 : demande d'accord parental pour le filmage des séances d'enseignement



Haute École P-H Spaak
Catégorie pédagogique IESP
3 Rue E. Vandervelde 1400 Nivelles
067/64 57 81

Nivelles, le 24 mars 2016

À l'attention des Parents,
À l'attention du Responsable légal d'un élève mineur.

Concerne : accord parental pour l'enregistrement vidéo de séances d'enseignement.

Cadre légal : Circulaire du 07/10/2008 sur le Droit à l'image dans les établissements scolaires, disponible à l'URL :

http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/26945_20081008114422.pdf

Dans le cadre du cours d'éducation physique (EP), un étudiant de notre Haute Ecole réalisera son stage d'enseignement chez monsieur Nyssen. Au cours de ce stage, cet étudiant sera filmé lors d'une seule leçon donnée. Cette démarche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de la motricité portant sur l'analyse des pratiques des étudiants en EP en stage.

Brièvement, cette étude se déroule en 3 temps dont le premier et le dernier se réalisent sous la forme d'entretiens en dehors de l'école. Le deuxième temps, celui pour lequel je m'adresse à vous, se réalise au moyen d'une séance d'éducation physique donnée sur le terrain et filmée. Cette prise d'images a pour objectif d'analyser le travail de l'étudiant sur le terrain et ne sera utilisée que dans le cadre de l'analyse du cours pour cette phase cruciale de la recherche.

En aucun cas, cet enregistrement ne sera diffusé ni utilisé en dehors du cadre défini ci-dessus.

En fonction de la législation en vigueur, je vous sollicite afin d'obtenir votre autorisation quant à l'utilisation de cet enregistrement strictement dans le cadre de cette recherche.

Ce document est à remettre à monsieur Nyssen.

Je vous remercie de l'attention que vous accorderez à cette demande et vous salue respectueusement.

Frédéric Leroy
Maître-assistant en EP
HEPHS Nivelles

Haute École P-H Spaak
Département pédagogique IESP
3 Rue E. Vandervelde 1400 Nivelles
067/64 57 81

Demande d'autorisation relative à l'enregistrement vidéo d'une leçon en éducation physique
Année scolaire 2015-2016

Je soussigné, parent/responsable légal¹ de
..... élève en,

☐ déclare donner mon autorisation quant à l'enregistrement vidéo des activités d'éducation physique,
ainsi qu'à l'utilisation de ces enregistrements dans le cadre de la recherche explicitée ci-dessus.

☐ déclare ne pas donner mon autorisation quant à l'enregistrement vidéo des activités d'éducation
physique au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Date et signature du parent/responsable légal.

¹ Biffer la mention inutile.

Annexe 3 : planification des entretiens, horaire de stage et du filmage de la séance

1. Planning des entretiens de déjà-là

- mercredi 13 avril à 14h pour **Célestin**
- jeudi 14 avril:
 - 9h30-10h30 **Sam**
 - 10h30-11h30 **Alain**
 - 11h30-12h30 **Anthony**
 - heure de table
 - 13h30-14h30 **Marc**
 - 14h30-15h30 **Annabelle**
 - 15h30-16h30 **Quentin**

2. Planning des entretiens *ante* séance

- Lundi 18 avril **Annabelle**
- Samedi 23 avril **Anthony**
- Mardi 26 avril **Sam**
- Samedi 30 avril **Marc**
- Dimanche 1^{er} mai **Quentin**
- Mardi 10 mai **Célestin**
- Mardi 10 mai **Alain**

3. Planning des séances filmées

- **Annabelle** à Nivelles : le mardi 19 avril (10h20-12h00)
- **Anthony** à Charleroi: le lundi 25 avril (11h00-12h40)
- **Sam** à La Louvière : le jeudi 28 avril (14h30-16h10)
- **Marc** à Châtelet : le lundi 2mai (2dernières heures du matin)
- **Quentin** à Soignies : le mardi 3mai (14h30-16h10)
- **Alain** à Irchonwelz: le jeudi 12 mai (10h20-11h10)
- **Célestin** à Fleurus : le jeudi 12 mai (14h30-16h10)

4. Horaire hebdomadaire de stage

NOM	Maitre de stage	Lieu de stage	Horaire				
			lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
SAM	Monsieur Alain	La Louvière	10h20-11h10 Tennis de table 11h10-12h00 2C 14h30-16h10 3GT Tennis de table	8h20-10h20 1D Mini-foot 10h20 11h10 2C Mini-foot 12h50-14h30 2C Tennis de table 14h30-16h10 3GT Mini-foot ou baseball	3P-3TQ Mini-foot 4P-4TQ Natation	2C Mini-foot 1D Baseball 1C Mini-foot 1C Mini-foot	2C renforcement musculaire
Quentin	Monsieur Demoulin	Soignies	8h30-9h20 1ere Uni-hockey 9h20-10h10 1ere Uni-hockey 10h20-11h10 Néant 11h10-12h00 Néant 12h40-13h30 2e G Uni-hockey 13h30-14h20 2e G Uni-hockey 14h30-15h20 Encore à définir 15h20-16h10 encore à définir	8h30-9h20 5e et 6e Circuit training 9h20-10h10 5e et 6e Circuit training 10h20-11h10 6e Basket 11h10-12h00 6e Basket 12h40-13h30 13h30-14h20 14h30-15h20 3e et 4e professionnelle Futsal 15h20-16h10 3e et 4e professionnelle Futsal	/////	8h30-9h20 9h20-10h10 10h20-11h10 À définir 11h10-12h00 À définir 12h40-13h30 À définir 13h30-14h20 À définir 14h30-15h20 À définir 15h20-16h10 À définir	8h30-9h20 1ere générale uni-hockey 9h20-10h10 1ere générale uni-hockey 10h20-11h10 1ere générale heure ludique 11h10-12h00 12h40-13h30 13h30-14h20 14h30-15h20 15h20-16h10

Anthony	Monsieur Thyssen	Charleroi	8h10 - 9h50 ; VB 9h50 - 10h40 ; MCP en extérieur 11h - 12h40 ; HB en extérieur	8h10 - 9h50 ; HB en extérieur 11h - 12h40 ; VB ,	8h10 - 9h50 ; NAT 11h - 11h50 ; MCP en extérieur	8h10 - 9h50 ; NAT 9h50 - 10h40 ; MCP en extérieur 11h - 11h50 ; MCP en extérieur 11h50 - 12h40 ; MCP en extérieur	8h10 - 9h50 ; NAT 9h50 - 10h40 ; MCP en extérieur 11h - 11h50 ; MCP en extérieur 11h50 - 12h40 ; MCP en extérieur
Marc	Monsieur Monart	Chatelet	3 ^{ème} 1h Foot/ock ey et sprint 2 ^{ème} 2h Basket et lancer poids 1 ^{ère} 2h Basket et hauteur PM	3 ^{ème} 2h Foot/ock ey et sprint PM 2 ^{ème} 1h Basket et lancer poids 3 ^{ème} 2h HB et sprint	2 ^{ème} 1h Basket et lancer poids 1 ^{ère} 1h Basket et hauteur 1 ^{ère} 1h Basket et hauteur	1 ^{ère} 1h Basket et hauteur 1 ^{ère} 2h Basket et hauteur PM 3 ^{ème} 1h Foot/ock ey et sprint 2 ^{ème} 2h Basket et lancer poids	2 ^{ème} 2h Basket et lancer poids 2 ^{ème} 1h Basket et lancer poids 1 ^{ère} 1h Basket et hauteur 1 ^{ère} 1h Basket et hauteur PM
Célestin	Madame Boringe	Fleurus	12h40-14h20 endurance 3 ^{ème} filles 14h30-16h10 audace 5 ^{ème} garçons	8h20 - 10h 5 ^{ème} natation 10h10-11h manip bal 1 ^{ère} filles 11h-12h40 5 ^{ème} garçons volley 14h30-16h10 4 ^{ème} option rugby	8h20 - 10h 4 ^{ème} option Handbal 10h10-11h50 3 ^{ème} option volley 11h50-12h40 2 ^{ème} filles unihoc	8h20 - 10h 2 ^{ème} filles natation 12h40-14h20 1 ^{ère} filles jeux collectif 14h30-16h10 3 ^{ème} option basket	/////

Annabelle	Madame Wanker	Nivelles	10h20-11h10 1D Sprint 11h10-12h00 1D Tennis de table 13h00-13h50 1J BB 13h50-14h40 2EF Sprint 14h40-15h30 2EF Tennis de table	8h20-9h10 3F Step 9h10-10h00 3F Volley 10h20-11h10 2DU Sprint 11h10-12h00 2 DU Tennis de table 13h00-13h50 1GH Volley 13h50-14h40 3-4e Tb unihockey 14h40-15h30 3-4e Tb (11Es) Tennis de table	10h20-11h10 2HK (20Es) BB 11h10-12h00 1 BF (25Es) BB	10h20-11h10 1BF Sprint* 11h10-12h00 1BF Tennis de table 13h00-13h50 1GH Sprint* 13h50-14h40 2HK Sprint* 14h40-15h30 2EF (25Es) BB	10h20-11h10 1J Sprint* 11h10-12h00 1J Tennis de table 13h00-13h50 1GH Sprint* 13h50-14h40 1GH Tennis de table
Alain	Monsieur Broquet	Irchonwelz	13h30-14h20: 3ème Handball 14h20-15h10: 2ème Handbal	8h25-10h05: (Mr Callabro adéfinir 10h20-11h10: 2ème, conditionn physiqu 11h10-12h45: 3ème EP, Gym	8h25-10h05: 1ère, gym 10h20-11h10: 0-12h00: 3ème, athlétisme	8h25-10h05: 2ème, handba ll 10h20-11h10: 1ère, handba ll 11h10-12h45: 2ème, conditi ophysi qu handba ll 14h20-16h00: 3ème, natatio n	14h20-16h00: 3ème, natation

Annexe 4: catégories – définitions et indicateurs –

Catégorie	Définition	Indicateurs
LES SAVOIRS A ENSEIGNER (SaE)	Il s'agit des savoirs disciplinaires à faire acquérir aux élèves pour lesquels on distingue : - des SaE techniques - des SaE stratégiques/tactiques - des SaE règlementaires - des SaE sécuritaires - des SaE éthiques	
Savoirs à enseigner techniques	Il s'agit des savoirs à enseigner (les contenus de la leçon) prévus en rapport avec les gestes techniques qui visent l'efficacité dans l'action.	Situation d'apprentissage où les élèves apprennent avec l'enseignant un mouvement, un geste précis en lien avec l'activité enseignée. <i>« on a vu qu'il y avait trois pas, que c'était gauche droite gauche pour les droitiers, ... »</i> <i>« déjà, passes précises, pas de passes hasardeuses, on regarde à qui on donne sa balle, donc là, c'est des petites consignes techniques que je</i>

		<i>donne... »</i>
Savoirs à enseigner stratégiques	Il s'agit des savoirs à enseigner en rapport avec les stratégies défensives et offensives rencontrées dans les activités dans lesquelles existent des rapports d'opposition entre les pratiquants.	Situation où les élèves sont par 2 ou plus en situation de collaboration ou d'opposition et où il est nécessaire d'aller vers la cible, de tenter de marquer le point. <i>« je démarrerai sûrement avec une défense en zone, donc il pourra défendre que dans la première partie du terrain. Comme ça, une fois qu'ils ont passé le défenseur, encore une fois favoriser la réussite. »</i> <i>« je fais vraiment une approche didactique complète et précise du travail défensif en 0-6, j'utilise un kinogramme ou je montre la position des défenseurs. »</i>
Savoir à enseigner éthique	Il s'agit des savoirs à enseigner en rapport avec les valeurs inhérentes aux activités enseignées.	Informations transmises aux élèves relatives aux valeurs liées à

		l'activité physique enseignée : respect du partenaire, de l'adversaire, solidarité, fair-play... <i>«c'est aussi une compétence à avoir, je pense, le fair-play, l'auto arbitrage, c'est quelque chose aussi qui se développe au niveau des matches ».</i>
Savoirs à enseigner réglementaires	Il s'agit des savoirs à enseigner en rapport avec les règles, qu'elles soient liées à l'établissement scolaire ou propres à l'activité enseignée (limites, fautes, ...)	<i>« Donc là, bien garder contact avec eux, toujours leur expliquer directement, ne pas rentrer dans la zone des six mètres, donc bien la contourner, parce que sinon, c'est une faute donc rappeler les règles ».</i> <i>« pourquoi il y a faute, toujours le demander, j'ai sifflé pourquoi ? bein monsieur, il a fait quatre pas. »</i>

Savoirs à enseigner sécuritaires	Il s'agit des savoirs à enseigner en rapport avec le fait de pratiquer dans le respect de l'intégrité physique des élèves.	Informations transmises aux élèves quant au maintien de l'intégrité physique des élèves (éviter les blessures).
Les savoirs pour enseigner (SpE)	Il s'agit des savoirs pédagogiques, didactiques dans les différentes disciplines et des savoirs de la culture enseignante. On distingue des savoirs pour enseigner basés sur des modèles pédagogiques qui déterminent l'orientation du processus d'enseignement-apprentissage du stagiaire. Il peut s'agir de l'approche: - behavioriste - constructiviste - cognitiviste - humaniste	
Savoirs pour enseigner basés sur le modèle pédagogique behavioriste	Courant ou approche pédagogique axée sur les produits de l'apprentissage. Il s'agit de susciter un comportement observable en réponse à un exercice. Il s'agit également de découper en petites étapes menant au comportement attendu.	« <i>Donc je montre l'exercice, je demande à un élève de montrer. On fait un feedback en demandant si c'est correct ou pas. Si c'est correct, on passe à l'exercice</i> » « <i>Ils font le</i>

		<i>premier exercice comme j'ai montré. Je passe à droite à gauche pour corriger heu, position individuelle puis collective puis j'arrête. »</i>
Savoirs pour enseigner basés sur le modèle pédagogique constructiviste	Courant ou approche pédagogique axés sur la construction d'un savoir par son action propre. Il s'agit de présenter des situations obstacles dans lesquelles il faut agir pour apprendre. Il s'agit également d'apprendre par la découverte et la mise en commun des savoirs et savoir-faire.	
Savoirs pour enseigner basés sur le modèle pédagogique cognitivist	Courant ou approche pédagogique axés sur le traitement de l'information par l'élève. Il s'agit de présenter l'information de façon structurée et d'en faciliter son traitement. Il s'agit également d'un enseignement stratégique qui tient compte des connaissances antérieures et des centres d'intérêt des élèves et qui propose des situations globales (plutôt que morcelées).	<i>« Là, je les livre vraiment à eux-mêmes et essayer de voilà, j'ai vu le lay-up, j'ai vu le shoot, qu'est-ce que je peux faire ? Bein, trouver une solution...une feinte de shoot une feinte de déplacement... »</i>

Savoirs pour enseigner basés sur le modèle pédagogique - humaniste	Courant ou approche pédagogique axés sur le développement personnel de l'élève. Il s'agit de proposer aux élèves un environnement éducatif visant à offrir le maximum de choix et répondant aux besoins exprimés des élèves. Il s'agit également de planifier des situations d'apprentissage en collaboration avec l'élève.	
Les savoirs sur la pratique (SsP)	Cette catégorie de savoirs pratiques est constituée de savoirs procéduraux, il s'agit du « comment faire » pour agir efficacement.	Il s'agit de savoirs issus du MS (conseils) ou acquis en formation (dédoubler les files pour augmenter le temps de pratique) <i>« Donc il m'a dit, le plus simple, tu mets des petits plots, vraiment à ras du sol, puis après, le cône, qu'est-ce que je fais ? Je le couche, donc ça c'est un peu plus fort. Et puis, encore plus fort, le cône debout. Parce qu'il me disait, de temps</i>

		<i>en temps, j'en ai, ils sautent à côté ou il sautent pas au-dessus, ou alors ils touchent le cône... »</i>
Les savoirs de la pratique (SdP)	Cette catégorie correspond aux savoirs d'expérience, aux savoirs y faire, aux savoirs d'action, souvent implicites ; le savoir de l'enseignant professionnel qui permet de distinguer l'expert du novice, se situe à ce niveau.	Il s'agit d'expériences d'enseignement scolaire, donc en lien avec les stages. Les expériences d'enseignement hors stages sont en lien avec le « déjà-là expérientiel » (voir ci-dessous) <i>« l'expérience que j'ai eue en stage et ma façon de m'adapter, je pense que je trouverais bien quelque chose qui fera que ça tournera peut-être mieux ou j'arrête tout simplement ça »</i> <i>« ou même, avec l'expérience des stages, je peux dire que, bein voilà, là, ça marchera, là, ça va pas tourner,</i>

		<i>là, il va y avoir un problème. Voilà, ça je peux dire quoi »</i>
Rapport professionnel au savoir	Dans ce type de rapport au savoir, le savoir est un savoir qui a pour fonction une prise de recul et qui favorise un regard critique sur les pratiques permettant d'analyser et comprendre l'action. Les stagiaires qui ont ce type de rapport au savoir allient théorie, pratique et analyse de la pratique. Il s'agit de s'inscrire dans une logique professionnelle de développement.	<i>« Enfin, il y a plusieurs...les situations qu'on a vues en cours ou que ça soit l'examen, bein, ça m'a aidé pour certaines choses. Bein, dans ma tête, ça a fait tilt que, voilà, il est peut-être un peu plus fort que tout le monde, bein faut pas s'acharner dessus, en disant cours, cours, cours, et qu'il faut... pas avoir de la compassion mais, heu, voilà, qu'il y a des choses qu'il faut exiger pour certains et d'autres non quoi. »</i>
Rapport intellectuel au savoir	Dans ce type de rapport au savoir, il s'agit d'apprendre les savoirs professionnels	<i>« Et ce que je trouve intéressant c'est la réponse à</i>

	pour le plaisir d'apprendre. Les stagiaires qui ont ce type de rapport apprennent par curiosité et s'inscrivent dans une logique personnelle plus que professionnelle.	<i>la physiologie de l'effort en deuxième, en physiologie. Quand on voit les réponses à l'entraînement, tout ça. »</i> <i>« Education à la sécurité c'est la même chose, ça touche à la santé, ça touche à l'anatomie. c'est toutes les choses qu'on fait dans la vie de tous les jours qui font qu'on va se sentir mieux le plus longtemps possible. »</i>
Rapport instrumental aux savoirs.	Dans ce type de rapport au savoir, il s'agit d'un savoir qui sert et qui est mis en relation directe avec les savoir-faire professionnels. Les stagiaires qui ont ce type de rapport au savoir rejettent les apports théoriques reçus en formation et mettent en avant les savoirs en liens avec la pratique professionnelle.	<i>« Je pense que c'est quand même dans ces cours là qu'on apprend le plus pour savoir donner cours, savoir comment faire, comment gérer un problème ou comment gérer sa classe tout simplement. »</i> <i>« Il y a des trucs qu'on voit ici à</i>

		<i>l'école et que, et qui, honnêtement, ne servent à rien quand on est en stage ! Il y a des fois des profs qui nous ... oui mais il faut faire comme ça. Oui, 'faut faire comme ça, 'faut faire comme ça sur papier il faut faire comme ça. »</i>
Le déjà-là conceptuel (D-L concept)	Le déjà-là conceptuel fait référence aux croyances, aux valeurs et représentations du sujet. Le déjà-là englobe tout ce qui s'est passé avant le moment observé ou l'entretien mené par le chercheur. Il s'agit d'un ensemble de savoirs divers, de croyances, de valeurs et d'intentions du stagiaire avant le moment observé. Les déjà-là sont construits à travers l'histoire personnelle du stagiaire et ses expériences antérieures. Ces déjà-là agissent comme des « filtres » de l'action actuelle en rapport	On distingue des traces de ce « déjà-là » dans les verbatims à travers des propositions de type : « je pense que ... » « je trouve que... » « moi je fais cela... » « je veux...je ne veux pas... » « <i>Bein je pense que c'est important et puis, juste être là et dire entre guillemets donner les ordres, autant aller à l'armée avec le commandant,</i>

	avec les pratiques antérieures. Ces « filtres » rendent compte de la part d'inconscient agissant à l'insu du stagiaire dans son choix des savoirs à enseigner et dans ses interactions avec les élèves.	<i>allez, vous faites ça, ça, ça, ça et ... je trouve que c'est bien, heu, pas l'esprit d'équipe mais qu'il y ait une cohésion entre le prof et l'élève »</i>
Le déjà-là intentionnel (D-L intention)	Le déjà-là intentionnel fait référence aux intentions didactiques de l'enseignant.	On distingue des traces de ce « déjà-là » dans les verbatims à travers des propositions de type : « quand je serai enseignant... » « ce que je vais essayer de faire... » « L'objectif de la leçon ... » « ce que je prévois de faire ... » « ce que vont faire les élèves... » « Non, moi ce que je veux voir, en fait c'est, quand je vous donne la balle pour faire une forme jouée donc un match, ce que je veux voir, c'est justement un beau match. Donc je veux qu'il y ait ce

		<i>qu'on a vu en classe, je veux qu'il y ai des appels,... »</i>
Le déjà-là expérientiel (D-L expé)	Le déjà-là expérientiel est en rapport aux diverses expériences du sujet.	On distingue des traces de ce « déjà-là » dans les verbatims à travers des propositions de type : « moi j'ai fait cela... » « j'ai toujours fait... » <i>« Mais ce que je n'ai pas expliqué et qu'ici je devrais faire, c'est, dans mes explications, c'est là que monsieur Monart m'a repris, heu, j'ai expliqué en ... comment j'ai expliqué ça ? J'ai expliqué ça mais pas... pas assez précis, ni clair... Je l'ai expliqué comme un basketteur, comme si ça me semblait logique. »</i>
Le stagiaire est assujetti (Position assujetti)	L'enseignant est assujetti, soumis de façon interne en rapport à ses propres	Il s'agit de rendre compte du fonctionnement du

	conceptions et intentions (ses déjà-là) mais également de façon externe à différents niveaux : à une institution, qu'elle soit fédérale, s'il travaille en club, ou scolaire, ou encore les deux. C'est-à-dire que la pratique en club exerce une forte influence sur certaines décisions du professeur d'éducation. De même, au niveau du stage, l'école de stage, le MS ainsi que l'école de formation via les superviseurs, exercent une influence plus ou moins importante sur le stagiaire.	stagiaire dans ses relations avec le MS et l'école de stage, ainsi qu'avec le(s) superviseur(s) représentant l'école de formation. Cette relation peut être perçue comme fortement contraignante ou peu contraignante. <i>« On nous parle toujours du rendement, de temps en temps, on me disait même qu'il y a certains superviseurs qui viennent (...) mais il y en a qui prennent un élève au hasard et ils chronomètrent le temps qu'il est en action sur toute la séance. On a toujours mis en tête, on nous a toujours ancré, rendement, rendement, rendement »</i> <i>« J'ai l'impression qu'à chaque... tout ce qu'il dit, c'est quand même sensé</i>
--	---	--

		<i>mais ... soit c'est moi qui suis pas assez pointilleux, soit c'est lui qui l'est trop. Et c'est vraiment à chaque cours, à chaque petit truc, c'est ... il y a toujours quelque chose à dire quoi. »</i>
Le stagiaire est divisé (Position divisé)	L'enseignant, comme toute personne, est marqué par des tendances contradictoires à travers des dilemmes, ou des divisions. L'enseignant est divisé entre le savoir idéal qu'il souhaite transmettre et le niveau réel des élèves. L'enseignant a l'intention de transmettre des savoirs mais cette transmission rencontre des difficultés, des résistances de la part des élèves pour qui, l'acquisition des savoirs, se fait au prix d'efforts qu'ils ne sont pas toujours prêts à faire. De plus, le fait qu'une APS ne s'acquiert qu'après une longue pratique personnelle, faite de répétitions, de sensations acquises, d'émotions vécues, en fait un savoir « corporel », personnel et	On distingue des traces de ce « déjà-là » dans les verbatims à travers des phrases dans lesquelles 2 idées s'opposent. Il peut aussi s'agir d'une tension opérée par le fait de faire de telle façon alors qu'il faudrait faire autrement. <i>« c'est peut-être moi qui ai pas bien expliqué un truc ou je dois prendre mon temps pour expliquer. Voilà, j'aurais peut-être du moi, à un moment donné me dire stop, je réexplique tout, quitte à perdre du</i>

	donc difficile à nommer et à transmettre. Il est également divisé entre ce qu'il sait et ce qu'il est « supposé savoir », entre ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, ce qu'il faut qu'il fasse et qu'il ne peut s'empêcher de faire. Ce troisième présupposé intègre la dimension de l'inconscient.	<i>temps, tant pis pour le rendement et voilà. »</i> <i>« heu, peur que ce soit trop long. Donc, trop embêtant de tirer trop longtemps. Donc encore une fois, ouiais, du coup là, ça m'embêterait de les faire rester pendant vingt minutes devant le goal à tirer, tirer, tirer. Voilà, c'est de l'analytique, mais bon, après vingt minutes, c'est quand même très long... »</i>
Le stagiaire adopte une position symbolique d'enseignant (position symbolique)	La place symbolique de l'enseignant : il est censé, pour les élèves, savoir mais il sait aussi qu'il ne sait pas tout, ou qu'il n'est pas compétent pour tout, notamment en début de carrière. L'enseignant occupe donc une fonction qui le place dans la posture d'un sujet supposé savoir. Puisqu'il transmet un savoir, il est censé connaître ce qu'il enseigne. Chez les stagiaires, cette position	Cela peut se révéler à travers : -des stratégies comme le fait de ne pas intervenir directement auprès des élèves, sauf pour l'organisation, car le stagiaire se sent impuissant par rapport aux difficultés rencontrées par les élèves. -des stratégies

	n'est pas encore bien assise et certains ont des difficultés à y parvenir. On peut également rencontrer ce manque chez des enseignants chevronnés confrontés à l'enseignement d'une pratique peu connue.	comme le fait d'intervenir de manière incessante en proposant un contenu dense au travers des verbalisations et des démonstrations maladroites car le stagiaire ne connaît pas bien l'activité et cherche à faire illusion. -le rapport aux élèves et le fait d'assumer sa place « ils sentent qu'il dit pas n'importe quoi... » Il peut aussi s'agir du « sujet supposé enseigner un savoir ». On distingue des traces de ce type dans les verbatims à travers des propositions : « ça ne va pas servir à rien (de leur apprendre ça) ... » « c'est pour leur apprendre quelque chose... » <i>« C'est un contrôle du groupe et en même temps, oui,</i>
--	---	---

		<i>qu'ils se sentent encadrés et puis, même, si je suis pas là pour leur dire ce qu'ils font pas bien, qui le fera ? Donc du coup, je sais pas si je le fais trop ou pas assez ou s'il faut ... »</i> <i>« Ils se sentent, encore une fois encadrés, ils sentent que, plus j'interviens aussi, si je le fais, c'est parce que, je le fais quand je connais ma matière, bon, on connaît sa matière avant de donner une leçon mais, et du coup, peut-être qu'eux aussi, ils ressentent ça »</i>
--	--	---

Annexe 5 : données issues de la recherche exploratoire menée auprès d'un formateur

Récolte de données : entretien basé sur la méthode des scénarios	Celui-ci place le formateur dans la situation où le directeur de l'école qui l'emploie s'adresse à lui pour lui demander conseils par rapport à l'engagement d'un enseignant novice. La question posée consiste à demander quels sont les critères importants sur lesquels s'appuyer pour choisir le candidat idéal parmi ceux qui se présentent ?
L'analyse des données s'est réalisée, comme pour les étudiants, de façon thématique.	
Thème 1 : la réflexivité	L'aspect réflexif ressort grandement du discours de ce collègue ; susciter une démarche réflexive de la part des étudiants et les amener ainsi à justifier le choix de leurs exercices et s'adapter en fonction des situations. Son point de vue rejoint celui développé par Altet (2010, p. 132) : « l'enseignant-professionnel étant celui qui sait "cadre et recadrer" les problèmes complexes qu'il affronte et qui est capable de s'adapter à des situations nouvelles, la formation doit partir des pratiques et les analyser au plus près des réalités du terrain de l'exercice professionnel : il s'agit d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines, modifier l'action. »
Thème 2 : l'articulation théorie-pratique	L'articulation théorie-pratique est au cœur de ses préoccupations et l'on comprend une volonté réelle de changer par rapport aux expériences passées en tant qu'étudiant. Il faut chercher à donner du sens aux savoirs afin de susciter l'envie d'apprendre. Perrenoud (2004, p. 21) met également en avant cette démarche réflexive de l'enseignant sur sa pratique pédagogique : « découvrir comment créer et maintenir l'envie d'apprendre, comment aider les élèves à trouver du sens aux savoirs, comment ne pas ignorer les différences sans les transformer en inégalités. Il importe sans doute de réfléchir sur les programmes, mais plus encore sur leur transposition didactique au quotidien, sur les contrats, les relations, les tâches que l'on propose en classe ».

Thème 3 : points de convergence formateur-étudiants	Tant les étudiants que le formateur s'accordent à dire que les cours théoriques sont éloignés de la réalité de terrain et que peu de choses sont mises en place pour établir des liens entre la théorie et la pratique. Le deuxième point commun consiste à énoncer que l'aspect le plus important dans la formation concerne la didactique. Pour le formateur, la formation didactique pourrait encore gagner en qualité en suscitant d'avantage la réflexion des étudiants sur leur contenu. Une plus grande cohésion au sein de l'équipe des formateurs permettrait probablement d'être plus efficace : « <i>Maintenant, si je le fais juste moi dans mon coin, toi dans ton coin et l'autre dans son coin, à un moment donné, si ça tombe, on risque de, peut-être pas parler avec les mêmes mots, ça risque de peut-être les embrouiller plus qu'autre chose. Je pense qu'à un moment donné, s'unir la dedans, ça peut, ça peut être intéressant</i> ». « C'est aussi par un travail en équipes, des rencontres systématiques entre différentes catégories de formateurs, que les formateurs peuvent confronter leurs analyses, leurs points de vue, les argumenter, les justifier. Le dialogue régulier entre différentes catégories de formateurs permet aux stagiaires de ne plus se sentir partagés entre des analyses contradictoires non explicitées » (Altet, 2010, p.134).
--	---

Tabl. 28 : données issues de la recherche exploratoire menée auprès d'un formateur

