

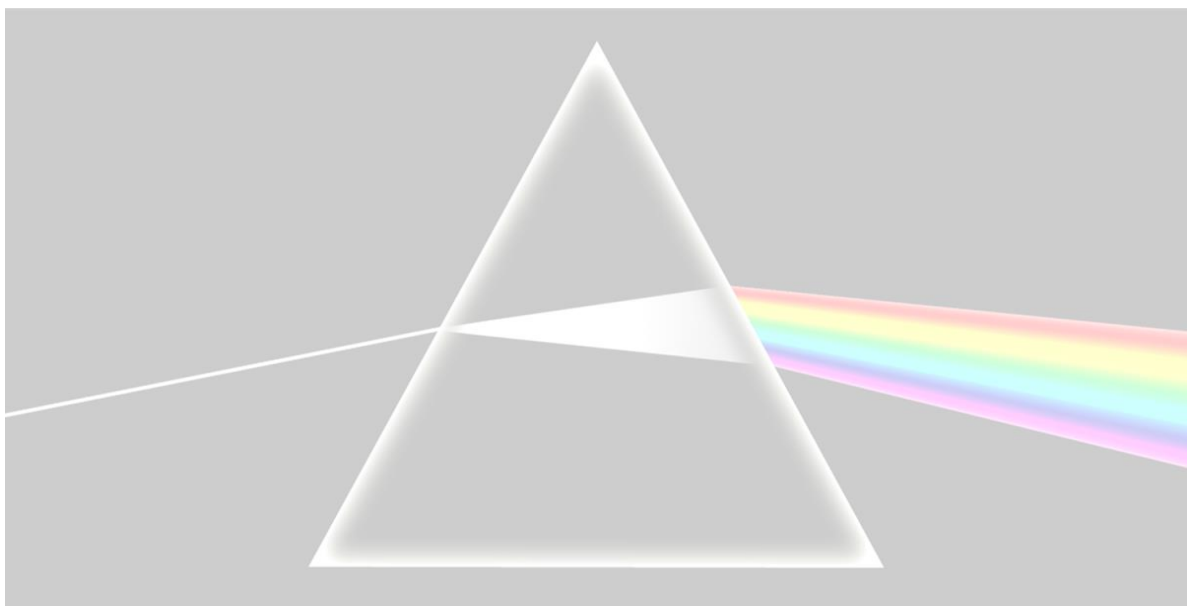
**La « *sensibilité à* » d'enseignants
en éducation physique :
le prisme du réinvestissement
des acquis d'une formation continue
en situation de travail**

MARIE CLERX

OCTOBRE 2016

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

Secteur des sciences de la santé



Composition du jury

Professeur Luc Albarello, UCL, promoteur

Professeur Etienne Bourgeois, UNIGE, Genève

Professeur Ghislain Carlier, UCL, co-promoteur

Professeur Michel Récopé, U. Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2

Professeur Thierry Zintz, UCL, président

**« La perfection n'existant pas,
il faut toujours viser la presque-perfection. »**
(Jean Bodin – *La méthode pour étudier l'Histoire*, 1566)

REMERCIEMENTS

*« Ceux qui ne croient pas en l'impossible sont priés
de ne pas décourager ceux qui sont en train de le faire. »*

Mark Twain

Ayant le nez dans le guidon depuis des mois qui me semblent être tirés à rallonge, accumulant des nuits trop courtes, des week-ends qui n'en sont plus, des moments, trop nombreux, d'isolement total pour viser l'aboutissement de ce projet professionnel d'une si grande envergure, je peux enfin regarder derrière moi... Au-delà d'une fierté non dissimulée, ce que je vois de plus beau et retiens de plus important, ce sont toutes les personnes qui ont contribué à cette réussite. Quelle chance d'être entourée de tant de qualité et de richesse humaine. Quelle chance d'avoir été soutenue, encouragée et d'avoir pu bénéficier des énergies positives de toutes ces personnes.

Alors, évidemment, la première personne que je remercie, c'est Ghislain. C'est lui qui croit en moi depuis le début, lui qui s'arme de patience tout en me faisant confiance les yeux fermés, lui qui n'a jamais cessé de me tirer vers le haut, vers l'avant, m'entraînant, coûte que coûte, à donner le meilleur de moi-même. C'est lui aussi, qui a toujours été présent, qui a entretenu cet espoir d'y arriver mais aussi et surtout cette envie de cocher la première ligne des qualités de ma thèse : la terminer ! C'est non seulement une chance mais aussi un honneur d'avoir pu travailler avec lui, sans jamais, jamais, jamais se disputer... Je ne pourrais ici lister toutes les qualités qui le caractérisent à mes yeux. Je me

contenterai des qualités professionnelles que j'estime déjà être tout à fait exceptionnelles dans ce milieu : disponibilité, réactivité, ouverture, richesse intellectuelle. Si j'ai toujours été emballée par mon sujet de thèse, c'est grâce à lui, dont la passion pour l'enseignement n'a cessé de colorer positivement ma propre vision de la réalité. Georges Sand n'a-t-elle pas dit : « L'esprit cherche et c'est le cœur qui trouve » ? Il faut croire que l'on s'est trouvés avant même d'avoir eu à chercher. Comme l'a si bien écrit Brunelle : « Il y a des personnes qui arrivent dans notre vie pour une raison seulement : elles nous aident à résoudre des problèmes, à accomplir une tâche en particulier. D'autres personnes se présentent dans notre vie pour une saison seulement : celles-là servent à surmonter des épreuves, à franchir des caps, à réaliser des choses jusque-là inconnues. Enfin, il y a les amitiés pour la vie. Elles sont faites de compréhension et de complicité qui touchent en profondeur. Ces relations sont inconditionnelles et intemporelles ». À suivre donc... Et à vivre ! Merci aussi à Evelyne de s'être toujours préoccupée de moi et d'avoir fait en sorte que je me sente « comme à la maison » à chaque fois que je venais travailler avec Ghislain.

Difficile de rivaliser avec Ghislain quand il s'agit des remerciements liés à la réalisation de ma thèse ! Et pourtant, Ben, mon amoureux pour la vie, les mérite tout autant... C'est, en effet, lui qui m'a encouragée à me lancer dans ce projet un peu fou, il faut le dire, qui a partagé avec moi tous les bons moments mais aussi les moins bons, qui m'a soutenue et consolée dans les périodes les plus difficiles, qui m'a forcée à lâcher-prise pour pouvoir repartir dans de meilleures conditions. C'est lui aussi qui, pas une seule fois, ne m'a reproché le temps passé à travailler. Il en fallait pourtant

de la patience... C'est finalement lui qui déteint positivement sur moi depuis toujours par rapport à sa persévérance, son mental, sa force, son abnégation, son ambition à réussir tout ce qu'il entreprend. Ne dit-on pas également qu'à deux, on est plus fort ? Et quel duo ! Ou plutôt quel duo amélioré... Puisque notre petit amour de Sacha était là, lui aussi, pour m'aider à reprendre mon souffle, à recharger mes batteries, à me redonner le sourire ou simplement à tenir le coup par sa gentillesse, sa joie de vivre, sa tendresse, son dynamisme, sa curiosité. Autant de petits bonheurs au quotidien qui m'ont permis d'oublier en un instant, et pour un instant au moins, toutes les inquiétudes, les hésitations, les remises en question liées à mon investissement dans cette recherche doctorale.

Viennent ensuite les remerciements aux membres de ma famille et de ma belle-famille, qui se sont toujours inquiétés de mon travail et qui ont tout mis en œuvre de leur côté pour me faciliter la tâche en fin de parcours. Merci à ma maman et à mon « Papounet » de m'avoir offert la possibilité de faire des études, chemin tracé vers l'avenir dont je rêvais, et de m'avoir permis par la même occasion de m'épanouir professionnellement. Je les remercie d'être fiers de moi et surtout, de me le dire. Un merci particulier à ma maman qui m'a donné le goût de la lecture et de l'écriture, qui plus est, sans rature ! Ça aide pour rédiger tant de pages... Quant à mon « Papounet », c'est grâce à lui que j'ai appris à toujours donner le meilleur de moi-même, de façon à viser l'excellence. Merci à mon papa, de me guider de là où il est, de m'avoir transmis sa sensibilité pour toutes les choses de la vie. Merci à mon frère Arnaud et à mes deux sœurs chéries, Sarah et Claire, pour tous leurs petits mots

d'encouragement. Merci, enfin, à ma mamie d'amour qui, depuis toujours, me protège, augmente ma confiance personnelle et alimente mon sentiment d'être une bonne personne.

Merci à tous mes amis proches, qui ont régulièrement demandé des nouvelles, qui m'ont témoigné des attentions en tout genre. Toutes celles et ceux qui ont pris soin de mon petit trésor de Sacha pour me permettre d'aboutir, mais qui ont aussi pris soin de moi.

Un merci rempli d'admiration à Jean Brunelle. Merci pour ses pistes de réflexion qui m'ont toujours aidée à me relancer et à avancer dans mon cheminement. Merci pour ses encouragements, nombreux ! Merci pour l'inspiration qu'il génère en moi.

Merci aux enseignants et aux formateurs participants ! Quel plaisir de travailler avec des professionnels passionnés qui n'ont pas peur de parler de leurs pratiques. Ils m'ont appris tant de choses sur le métier. Je tâcherai de m'inspirer de chacun d'eux pour ne pas cesser de m'améliorer.

Merci aux membres de mon comité d'encadrement, Luc et Etienne. Il ne s'agit pas d'un merci formel mais d'un merci sincère ! Je les remercie pour leur accompagnement, leur souplesse, leur empathie, leur expertise réciproque et complémentaire. Je me suis réellement sentie en confiance avec eux. Nos échanges ont, à chaque fois, été constructifs. Leurs remarques pertinentes m'ont forcée à aller un peu plus loin dans la réflexion et ont permis d'aboutir au résultat que voici. Un merci particulier à Luc, d'avoir accepté de prendre en cours de route le statut de promoteur.

Merci au président de mon jury, Thierry Zintz, pour son professionnalisme irréprochable, sa présence, son investissement et son intérêt pour ma recherche. Merci à lui d'avoir trouvé les solutions les plus appropriées.

Merci à Michel Récopé, membre extérieur me faisant l'honneur de siéger dans mon jury. Merci à lui pour son concept, pour son humanité, sa simplicité, sa reconnaissance, sa personne... et sa sensibilité ! Pourvu que cette fin de chapitre en ouvre un suivant parmi des échanges qui pourraient faire s'arrêter le temps sur un sujet aux ressources insoupçonnées de beaucoup.

Merci à tous les membres du RIFA, du groupe « Plaisir » de l'AEEPS, du CRIPEDIS, de l'ARIS pour les échanges constructifs, pour les rencontres, pour l'intérêt porté à mes travaux.

Merci à l'unité EDPM et mes collègues de début. Merci à l'unité Xr6 pour son accueil chaleureux par la suite. Merci à la FSM de m'avoir permis, à travers cette recherche, de vivre toutes sortes d'expériences dont j'en retire un grand nombre qui ont marqué ma vie positivement. Merci enfin à l'UCL de permettre de concrétiser ce genre de projet professionnel.

À toutes ces personnes...

« Un seul mot, usé, mais qui brille

comme une vieille pièce de monnaie : MERCI ! »

Pablo Neruda

TABLE DES MATIÈRES

VOLUME 1

REMERCIEMENTS.....	5
TABLE DES MATIÈRES.....	11
INTRODUCTION	19
CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	29
1. Les concepts mis en contexte	29
1.1. Introduction	29
1.2. Le métier d'enseignant	32
1.3. L'environnement organisationnel changeant.....	34
1.4. L'apprentissage en situation de travail	37
1.4.1. L'apprentissage	37
1.4.2. L'apprentissage... en situation de travail	39
1.4.3. La notion d'expérience.....	41
1.4.4. La connaissance ouvragée	49
1.4.5. Le concept de routinisation	51
1.5. L'obligation décrétable de se former	54
1.6. La nécessité du réinvestissement	59
1.6.1. Se former et réinvestir	59

1.6.2. D'une intuition personnelle à une distinction des concepts de transfert et de réinvestissement.....	61
1.7. Les facteurs influençant le réinvestissement.....	71
1.8. Et si les sensibilités d'un enseignant influençaient aussi son réinvestissement ?.....	75
2. <i>Concept central : la « sensibilité à »</i>	79
2.1. Origines du concept de « <i>sensibilité à</i> »	79
2.1.1. La sensibilité comme instance la plus fondamentale des relations entre le vivant et son monde.....	80
2.1.2. L'ancrage de la « <i>sensibilité à</i> » dans l'approche éactive et phénoménologique.....	81
2.2. Proposition de définition de la « <i>sensibilité à</i> » des enseignants	85
2.3. Sensibilités <i>de style</i> et <i>de genre</i>	91
3. <i>Questions de recherche et hypothèses</i>	97
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	103
1. <i>Positionnement méthodologique</i>	103
1.1. Le recours à l'analyse qualitative « inductive »	105
1.2. L'intérêt de faire parler les acteurs de terrain.....	106
1.3. La nécessité de l'observation directe des enseignants en situation de travail.....	108
1.4. La technique de la corroboration empirique.....	110
2. <i>Recueil, traitement et analyse des données</i>	112
2.1. Au sujet du stage de formation continue.....	118

2.1.1. Sélection de deux ateliers du stage de formation continue du CUFOCEP	118
2.1.2. Enregistrement vidéo des deux ateliers et réalisation d'un DVD récapitulatif.....	122
2.2. Au sujet des sensibilités des enseignants	123
2.2.1. Sélection de 13 enseignants	123
2.2.2. Confection d'un questionnaire visant à cerner la « <i>sensibilité</i> à » des interlocuteurs	128
2.2.3. Réalisation d'un entretien semi-directif avec 13 enseignants d'éducation physique à propos de leurs sensibilités et transcription de l'intégralité des verbatim	129
2.2.4. Mise en relief des mots-clés et réalisation d'une « carte d'identité professionnelle » personnalisée.....	130
2.2.5. Création des nuages de mots pour chaque famille de sensibilité	137
2.2.6. Emergence des sensibilités de genre à partir de l'analyse Nvivo 11	138
2.3. Au sujet des réinvestissements de l'enseignant, en regard de ses sensibilités.....	142
2.3.1. Sélection de quatre enseignants (2 x 2).....	142
2.3.2. Enregistrement des deux premières heures du cycle de l'activité suivie en formation	145
2.3.3. Sélection des séquences significatives chez les enseignants et mise en confrontation avec celles de la formation	147
2.3.4. Transcription de l'intégralité des séquences sélectionnées et réalisation d'un tableau mettant en vis-à-vis l'intervention de chaque formateur avec celle des deux enseignants.....	148

2.3.5. Interprétation des degrés de réinvestissement entre l'enseignant et le formateur et comparaison entre deux enseignants	150
2.3.6. Interprétation des sensibilités en regard des réinvestissements, à partir de la carte d'identité professionnelle personnalisée	152
2.4. Au sujet de la validation des interprétations	153
2.4.1. Corroboration des interprétations à l'aide d'un dernier entretien avec l'enseignant et synthèse de l'analyse définitive	153
CHAPITRE 3 : RÉSULTATS.....	157
SECTION 1 : CE QUI TOUCHE AUX SENSIBILITÉS	158
1. <i>Focus sur les sensibilités de style et la « sensibilité à » des treize enseignants interrogés.....</i>	<i>159</i>
1.1. Description des cartes d'identité professionnelle	162
1.1.1. Antoine : l'incitateur blagueur	162
1.1.2. Babeth : l'impliquée sincère.....	164
1.1.3. Barbara : l'instigatrice complaisante.....	165
1.1.4. Diégo : l'investi compétent	167
1.1.5. Emilien : l'épicurien expert de l'éducation physique.....	168
1.1.6. Eliot : l'enthousiaste humble	170
1.1.7. Grégoire : le méticuleux du collectif	171
1.1.8. Julien : l'exigeant souple	173
1.1.9. Mia : la confidente authentique	175
1.1.10. Nathan : le messenger soucieux de l'autre	176
1.1.11. Paul : l'engagé pour ses élèves	178
1.1.12. Pat : le passionné équilibré	179

1.1.13. Samuel : l'initiateur du mouvement heureux.....	181
1.2. Retours des 13 enseignants à propos de leur « carte d'identité professionnelle » des sensibilités.....	182
1.3. Repérage des régularités comportementales, mises en lien avec la « <i>sensibilité à</i> » des enseignants.....	188
1.4. Analyse transversale des sensibilités <i>de style</i> à partir des nuages de mots.....	193
2. <i>Émergence des sensibilités de genre idéales des enseignants d'éducation physique</i>	197
2.1. Les sensibilités <i>de genre</i> des enseignants <i>envers leurs élèves</i>	200
2.1.1. La personne de l'élève.....	200
2.1.2. L'apprentissage sous ses multiples facettes.....	203
2.1.3. Le mouvement.....	219
2.1.4. La collectivité des élèves.....	229
2.2. Les sensibilités <i>de genre</i> des enseignants <i>envers eux-mêmes</i>	243
2.2.1. La compétence.....	245
2.2.2. La remise en question.....	251
2.3. Les sensibilités des enseignants <i>touchant au relationnel</i>	252
2.3.1. L'empathie.....	253
2.3.2. La rencontre avec les jeunes.....	257
2.4. Synthèse des <i>sensibilités de genre</i> idéales des enseignants d'éducation physique.....	260
SECTION 2 : LES RÉINVESTISSEMENTS.....	263
1. <i>Se former et réinvestir, c'est possible</i>	264
1.1. L'appropriation des acquis de la formation.....	264

1.1.1. Les acquis généraux du stage du CUFOCEP	265
1.1.2. Les acquis spécifiques à l'activité « Acrosport scolaire ».....	267
1.1.3. Les acquis spécifiques à l'activité « Jeux traditionnels »	268
1.1.4. Les limites de l'appropriation des acquis en général.....	269
1.2. Stratégies des enseignants pour réinvestir les acquis du stage de formation continue.....	269
1.3. Quand les formateurs sont des facilitateurs de réinvestissement	272
1.3.1. Prestation des formateurs, facilitatrice des réinvestissements	272
1.3.2. Stratégies mises en œuvre par les formateurs au sein de la formation pour faciliter les réinvestissements.....	274
2. <i>Réinvestissement des acquis de la formation en situation de travail</i>	286
3. <i>Degrés de réinvestissement</i>	293
3.1. Profil des quatre enseignants en termes de réinvestissement	294
3.1.1. Antoine.....	295
3.1.2. Julien	307
3.1.3. Barbara.....	320
3.1.4. Diégo	328
3.2. Synthèse des degrés de réinvestissement	338
3.2.1. Le réinvestissement « conforme ».....	339
3.2.2. Le réinvestissement « adapté »	343
3.2.3. Le réinvestissement « créatif »	344
3.2.4. Le réinvestissement « imprévu »	345

3.3. Liens entre la discipline et les degrés de réinvestissement effectués.....	347
3.4. Des réinvestissements de qualité	350
SECTION 3 : LIENS ENTRE LES SENSIBILITÉS ET LES RÉINVESTISSEMENTS	351
<i>1. Expression des sensibilités à travers les comportements des enseignants qui réinvestissent les acquis de formation</i>	<i>352</i>
1.1. Antoine.....	355
1.1.1. L'apprentissage par le mouvement	356
1.1.2. L'ambiance	358
1.1.3. L'humour.....	359
1.2. Julien	361
1.2.1. L'exigence.....	362
1.2.2. Le dépassement dans le mouvement	365
1.2.3. L'autonomie	366
1.3. Barbara	367
1.3.1. Le mouvement	368
1.3.2. La relation	370
1.4. Diégo	372
1.4.1. L'investissement réciproque	374
1.4.2. Le « climat de classe ».....	376
<i>2. Synthèse du lien entre les sensibilités des enseignants interrogés et les réinvestissements d'acquis de formation réalisés en situation de travail.....</i>	<i>379</i>
CHAPITRE 4 : DISCUSSION	385
<i>1. Le positif et la place de la passion</i>	<i>385</i>

2. Les apports de la recherche	392
2.1. Les apports pour les recherches en sciences de l'intervention en éducation physique et en sport	392
2.1.1. Le concept de « <i>sensibilité à</i> »	392
2.1.2. Réflexions sur le réinvestissement.....	399
2.1.3. L'environnement organisationnel changeant.....	401
2.2. Les apports pour les dispositifs de formation.....	402
2.2.1. Les apports pour les dispositifs de formation initiale.....	403
2.2.2. Les apports pour les dispositifs de formation continue	404
2.3. Les apports pour le métier d'enseignant	407
2.4. Les apports pour la chercheure.....	411
3. Les limites méthodologiques	411
3.1. L'épaisseur méthodologique	411
3.2. La technique d'identification des sensibilités	413
CONCLUSION GÉNÉRALE	417
BIBLIOGRAPHIE	423
LISTE DES TABLEAUX	441
LISTE DES FIGURES	442

VOLUME 2

ANNEXES

INTRODUCTION

*« Plus les hommes connaissent leur extraordinaire sensibilité,
leurs talents illimités et leur grande diversité,
plus ils sont capables d'estimer leur propre valeur,
comme celle des autres. »*

Edward T. Hall (La danse de la vie)

Que l'enseignant d'éducation physique qui ne s'est jamais questionné sur son métier soit pardonné ! Même si cet appel à l'indulgence peut faire polémique, ne fermons pas les portes à ces Messieurs Mégot qui stigmatisent une image peu glorieuse de la corporation des enseignants d'éducation physique. Au contraire, invitons-les, à travers nos propres sensibilités, à découvrir les leurs.

Avant d'aller plus loin, un retour en arrière s'impose : à peine âgée de trois ans et demi, je considérais déjà le cours de psychomotricité de Madame Marie comme le moment préféré de ma journée d'école. Depuis lors, mon discours n'a jamais changé : enseigner l'éducation physique sera mon futur métier. Amour inconditionnel pour l'activité physique et sportive, heures infinies passées sur un VTT, avec un ballon de foot au pied, à enfiler les kilomètres sur le macadam, sur la cendrée ou dans la boue, à compter les longueurs à la piscine, cette passion pour le mouvement n'a fait que s'amplifier avec les années. Un cursus universitaire à la découverte d'horizons différents et l'envie toujours plus présente de me retrouver

avec des élèves. Je termine en beauté, par la rencontre de Ghislain Carlier, mon maître à penser, qui m'a fait découvrir les entrailles du stage de formation continue du CUFOCEP. Cela a d'ailleurs abouti à la réalisation de mon mémoire de master. C'est là qu'est née une envie presque irréprouvable de vouloir en savoir plus sur les dessous de la formation, ou plutôt sur l'« après-formation », tout en restant au plus proche de la réalité de terrain des acteurs et bénéficiaires, à savoir les enseignants et leurs élèves. Cette thèse est l'aboutissement d'une réflexion sur le métier mais elle est et sera surtout, je l'espère, précurseur d'une carrière épanouie, restant la plus fidèle possible au Serment de Socrate : *« Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute mes compétences au service de l'éducation de chacun des élèves qui me seront confiés »*.

Un rapide état de lieux est nécessaire pour situer le contexte sociétal dans lequel nous nous trouvons. L'évolution constante de notre société contraint chaque individu à apprendre tout au long de sa vie pour actualiser ses connaissances et développer ses compétences professionnelles. Les enjeux multiples liés à ce défi du XXI^{ème} siècle sont donc tout à fait cruciaux pour tous les secteurs d'activité. L'enseignement est d'autant plus concerné qu'il est la cible de critiques sévères et récurrentes. Et pour cause : les programmes, les méthodes et surtout les élèves changent tellement vite qu'il devient de plus en plus difficile d'obtenir des résultats de grande qualité. L'OCDE (2005, p. 148) en atteste : « la formation initiale des enseignants doit être d'excellente qualité, certes, mais elle ne suffit pas en soi pour répondre aux besoins des enseignants et des écoles. Il faut intégrer les différentes phases que sont la formation

initiale, l'insertion et le développement professionnel pour créer un système global de formation qui soit nettement plus cohérent ». Autrement dit, on ne peut plus se contenter uniquement de la formation initiale et, l'idée qu'il faut se soucier de la formation des enseignants en cours de carrière devient de plus en plus largement répandue (Laruelle, 2009).

Dans ce contexte, et pour tenter d'atteindre les objectifs généraux fixés aux établissements scolaires (Décret Missions, Tabl. 1), la Communauté française de Belgique a rendu obligatoire (CfB, 11 juillet 2002) la formation en cours de carrière des enseignants.

Le « Décret Missions » (1997)
- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves. - Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle. - Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. - Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale

Tabl. 1 : Directives du Décret Missions de 1997

La formation continue de tout le personnel de l'enseignement secondaire est prise en charge par le Conseil de l'enseignement catholique

pour la formation continue (CECAFOC), lui-même organe de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC) du Secrétariat général de l'Enseignement catholique (SeGEC). Sa mission est de piloter les orientations des programmes de formation disciplinaires ou transversales, conçues par les opérateurs, en référence à des axes prioritaires. Il vérifie le bon usage des budgets et évalue la qualité des modules réalisés. Le Conseil rassemble les représentants des instances impliquées dans le pilotage, l'organisation et l'évaluation des formations, à savoir la FESeC, la formation initiale (hautes écoles et universités), les comités d'expertise disciplinaire (CED), les directions diocésaines (DD) et les syndicats d'enseignants. Il est présidé alternativement, pour une période de deux ans, par le secrétaire général de la FESeC et par un représentant de la formation initiale. Les travaux du Conseil sont préparés par un bureau. Il dispose d'un bras armé qui assure le secrétariat et la logistique des opérations. Le CECAFOC reçoit ses budgets de l'ASBL FORCAR (Formation en cours de carrière).

Chaque année, tous les enseignants doivent participer à six demi-journées de formation. Cependant, « à aucun moment, les formations ne peuvent être considérées par le corps enseignant comme étant des moments occupationnels, sans enjeux, sans cohérence. Se former “parce qu’il faut bien” serait la pire des orientations » (Laruelle, 2009, p. 88). Pour pallier à cette vision qui peut paraître désenchantée, Laruelle (2009) insiste sur les trois caractéristiques essentielles d'une formation de qualité, à savoir l'intérêt intellectuel, l'innovation et le degré d'application sur le terrain. Malheureusement, dans bien des disciplines, les programmes proposés ne correspondent pas suffisamment aux attentes ni aux besoins

des enseignants (CECAFOC, 2012). Cela ne semble pas être le cas pour l'éducation physique où les collègues sont demandeurs et participent avec plaisir, déclarent-ils, à l'un des dispositifs de formation continue qui leur est proposé : le CUFOCEP¹, un des 16 CED du CECAFOC (Clerx, Carlier & Delens, 2011). L'accent mérite d'être mis sur cette typicalité. En étudiant le dispositif du CUFOCEP, deux aspects pourraient être dégagés et mis au service de l'organisme de formation, le CECAFOC : les modes d'organisation, le contenu proposé et les effets de la formation au sens large du terme. Le premier serait l'occasion de mettre en avant ce qui fonctionne pour que les autres disciplines puissent s'en inspirer. Le second servirait à démontrer ce qui se fait à partir d'une formation continue qui a du sens pour les enseignants. C'est principalement sur ce deuxième aspect que la présente recherche se focalise.

La découverte bienvenue des travaux de Récopé, Fache et Fiard (2011) a donné une tournure tout particulière à la recherche. En effet, leur concept de « *sensibilité à* » a directement fait écho chez la chercheuse. Pour en comprendre le sens sans en dévoiler directement la subtilité, l'extrait de Jonnaert et Vander Borgh (1999, p. 23) est évocateur : « Nous vivons quotidiennement des situations similaires ! Considérons une situation triviale. Si un géographe, une aquarelliste, une géologue, un urbaniste, un photographe, un cultivateur, un écologiste, un bûcheron et nous-mêmes cherchant un coin paisible pour pique-niquer avec notre famille sommes arrêtés en face du même site campagnard, nous ne le

¹ Centre universitaire pour la formation continue des enseignants en éducation physique

regarderons certainement pas du même œil. Sans doute que là où le photographe cherchera de la lumière, le bûcheron regardera les arbres. Là où nous prospectorons pour dénicher un coin d'ombre où déjeuner, l'aquarelliste recherchera des couleurs. Là où le cultivateur découvrira un sol fertile à défricher, l'écologiste relèvera des espèces végétales à protéger... ». Prenons désormais le cas d'enseignants qui participent à la même activité d'un stage de formation continue. Ont-ils la même vision de ce qui est abordé ? À quoi sont-ils attentifs ? Que retiennent-ils et pourquoi retiennent-ils telle information et pas une autre ? Et surtout, comment utilisent-ils ce qu'ils ont intégré ? Voici différentes questions qui permettent de poser les bases...

Deux événements professionnels ont marqué la chercheuse au point de colorer sa recherche. Le premier concerne l'intégration au sein du groupe RIFA (Recherche interdisciplinaire en formation d'adultes). Grâce à des approches venant de milieux variés, son intérêt pour la formation d'adulte a pu être alimenté. Plus encore, les contacts établis avec les initiateurs du groupe, (Luc Albarello, Etienne Bourgeois et Françoise De Viron), ont abouti à ce que deux d'entre eux intègrent cette recherche en tant que membres du comité d'encadrement. Le second événement est lié à l'influence de Ghislain Carlier, reconnu comme un grand défenseur du plaisir au sein des cours d'éducation physique (Carlier, 2011). La chercheuse a été baignée dans cette vision positive du métier au point de souhaiter faire contrepied aux trop nombreuses recherches actuelles marquant l'accent sur ce qui ne marche pas. C'est ainsi qu'elle a intégré le groupe « Plaisir » de l'AE-EPS (Association des Enseignants en Education

Physique et Sportive - France). Les nombreuses interventions, majoritairement de praticiens, ont, elles aussi contribué à alimenter ses réflexions.

Un dernier point reste à préciser : le souhait de la chercheuse de garder le contact avec le terrain scolaire en approchant les conceptions et les pratiques des professionnels qui y œuvrent.

Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons fait le choix de structurer cette recherche en quatre chapitres.

Le premier chapitre aborde respectivement les concepts mobilisés au sein de la recherche, développe la problématique du réinvestissement des acquis de formation en y intégrant le concept central de la « *sensibilité à* » et présente les questions de recherche et hypothèses posées. La première partie est consacrée à la clarification des concepts liés au domaine de l'enseignement. Elle provient d'une étude ciblée de la littérature. Des concepts spécifiques y sont abordés, tels que l'environnement organisationnel changeant (Roussel, 2011), l'apprentissage en situation de travail (Billett, 2001 ; Eraut, 2008), la connaissance ouvragée (Tardif & Lessard, 1999), la routinisation (Billett, 2001). Le concept de réinvestissement est également défini en regard de celui, plus commun, de transfert. L'inspiration de la revue de la littérature de Devos et Dumay (2006) sur les facteurs influençant le transfert a permis de déterminer ceux qui, en particulier, influencent le réinvestissement des enseignants en éducation physique (Clerx, 2012). La focale se resserre dès lors sur le facteur « individu », autrement dit l'enseignant. Le dialogue avec le

concept de « *sensibilité à* » s'engage rapidement et aboutit à la deuxième partie. Cette dernière s'en tient à définir dans le détail le concept central et novateur de « *sensibilité à* » et à justifier son intérêt par rapport à la problématique. La chercheuse en revisite la définition pour la faire correspondre aux enseignants. Le paradigme de l'énaction est également présenté et mis en lien avec l'objet de recherche. Le concept de « *sensibilité à* » est associé à celui de *genre* et de *style* (Clot & Faïta, 2000). La troisième partie énonce la question de recherche. Celle-ci est ensuite découpée en trois domaines (les sensibilités, le réinvestissement et le lien entre les deux). Selon le point de vue de Deslauriers (1991, p. 25), il s'agit d'une bonne question. En voici la caractéristique principale : « Elle doit contenir un élément de surprise et d'originalité afin de démontrer la créativité du chercheur. Elle doit surtout le passionner, prendre le chercheur au ventre ». L'originalité, selon nous, se retrouve aussi bien dans le choix du réinvestissement que dans celui d'y associer la « *sensibilité à* » et de faire le lien entre les deux. Concernant la passion de la chercheuse, les paragraphes précédents expriment suffisamment cet aspect. De la question de recherche découlent alors d'autres questions à partir desquelles nous posons sept hypothèses.

Le deuxième chapitre fait part de la méthodologie utilisée pour répondre aux différentes questions de recherche. D'entrée de jeu la chercheuse annonce la couleur. Il s'agit d'un protocole qui sort de l'ordinaire. La visée de la recherche s'inscrit dans deux démarches complémentaires, à savoir une démarche compréhensive et une démarche d'analyse de l'activité des enseignants. Nous avons opté pour une

recherche de nature qualitative, par affinité avec le type d'information à traiter mais aussi par rapport au type de résultats qui en émergent. Autour de cette recherche s'articulent de nombreuses méthodes de recueil de données : des entretiens semi-directifs, des enregistrements vidéo divers, des entretiens de corroboration, des rapports écrits, etc. Deux corpus intègrent la recherche. Le premier est constitué de treize enseignants. Il permet de créer une des spécificités de la recherche : les cartes d'identité professionnelles des sensibilités. Émergent des entretiens avec les sujets de ce corpus les sensibilités *de genre*. Le deuxième corpus est beaucoup plus réduit puisqu'il ne retient que quatre enseignants parmi les treize de départ. Une analyse approfondie est alors réalisée permettant de trouver des réponses quant au réinvestissement et au lien éventuel entre réinvestissement et « *sensibilité à* ».

Le troisième chapitre relate les résultats de la recherche. Obtenus au terme de l'analyse, ils se présentent en trois volets, respectivement aux trois domaines de la question de recherche principale. Ils répondent progressivement et de manière distincte aux onze hypothèses posées. Des synthèses sont intercalées aux endroits stratégiques pour faire face à l'abondance d'informations exposées.

Le dernier chapitre propose une discussion en trois points, en regard des résultats obtenus. Le premier traite de la coloration positive de cette recherche et met en débat la place de la passion. Le deuxième aborde les effets de la recherche, à différents niveaux. Enfin, le dernier point discute les limites de la recherche.

La conclusion générale met en avant l'essentiel de ce qui émerge de la recherche, permettant de monter en abstraction et d'apporter des savoirs nouveaux dans le domaine des sciences de l'intervention en éducation physique et en sport. Celles-ci rassemblent les travaux de la communauté des chercheurs de l'Association pour l'intervention en sport (ARIS). Fondée en 2000, l'ARIS a pour but de valider et de promouvoir les recherches portant sur l'intervention en éducation physique et en sport ou, plus largement, en motricité humaine. Le concept générique d'intervention appréhende tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif de transformation de conduites motrices des apprenants. Les champs d'intervention sont divers : l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité, les entreprises au profit de publics variés, aux différents âges de la vie. Les travaux des chercheurs sont notamment publiés dans « le journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et en sport » (eJRIEPS). Une monographie (Musard, Loquet & Carlier, 2010) a rendu compte des travaux réalisés en une décennie et a clarifié les cadres théoriques dont s'inspirent les chercheurs, dont la didactique, l'anthropologie cognitive située, la didactique clinique, l'approche écologique, la clinique de l'activité, etc. De nouvelles approches, telles que celle développée au sein de la présente recherche, inspirées d'autres paradigmes et construites sur d'autres concepts, représentent une richesse en termes d'ouverture et d'évolution des connaissances pour cette communauté des chercheurs.

CHAPITRE 1 :

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre 1 s'organise en trois parties.

Dans un premier temps, les concepts mobilisés tout au long de la recherche sont contextualisés, de manière à déterminer la posture dans laquelle nous nous plaçons.

S'en suit le développement du concept central de la recherche : la « *sensibilité à* », introduit par Récopé, Fache et Fiard (2011).

Le dernier temps est consacré à la présentation des questions de recherche qui en découlent et des hypothèses s'y rattachant.

1. LES CONCEPTS MIS EN CONTEXTE

1.1. Introduction

« Aucun concept ne peut naître en dehors de son contexte culturel. »
Cyrulnik (2016, p. 37)

À travers cette première partie, les concepts mobilisés dans la recherche sont passés en revue ce qui, d'entrée de jeu, dévoile notre souhait de ne pas nous enfermer dans un seul paradigme. Bien que cette démarche puisse donner l'impression d'un grand « patchwork théorique », l'intention est, au contraire, d'en aborder la complexité en faisant ressortir les relations entre les concepts – puisque « les éléments du système sont

infiniment intriqués et qu'on ne peut en étudier une partie de manière isolée » (Delignières, 2009, p. 43) –, permettant par-là de faciliter la compréhension du recours à chacun d'entre eux. La figure 1 en offre un aperçu. Les paragraphes qui suivent fournissent « une version momentanée de la carte du territoire exploré par le chercheur » (Huberman & Miles, 1991, p. 54), à savoir le cadre conceptuel et théorique.

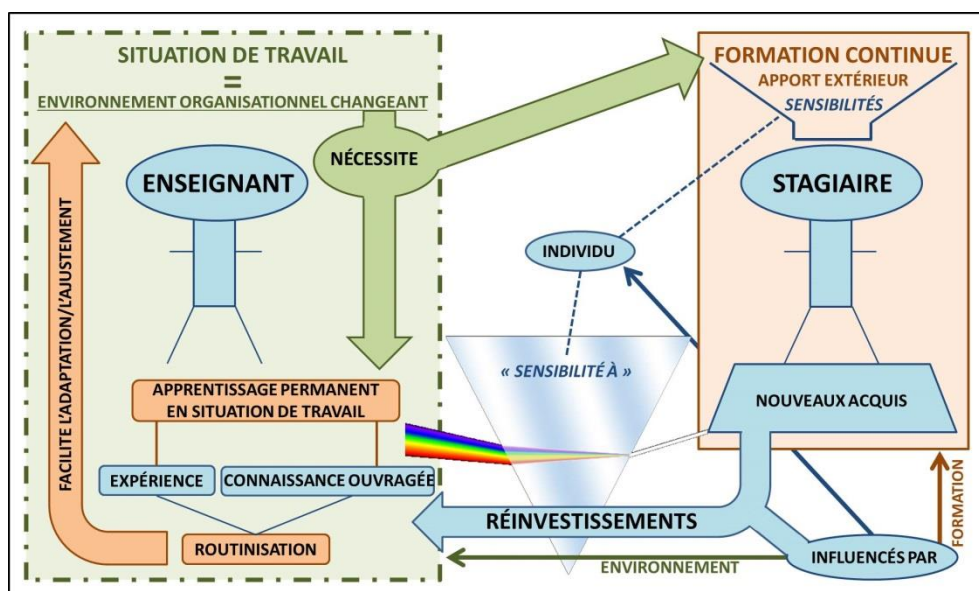


Fig. 1. : Schématisation du cadre conceptuel et théorique

Puisqu'il est question de s'intéresser à des enseignants, il semble évident d'aborder en premier lieu le métier en tant que tel. Ce métier, souvent associé à une vocation, est néanmoins une profession complexe dans laquelle l'enseignant devient un expert de l'apprentissage (Verhoeven, 2015). La multitude de facteurs sur lesquels l'enseignant n'a *a priori* aucune emprise rend *a contrario* le métier riche de possibles infinis pour celui qui est prêt à apprivoiser l'imprévu ou à tout le moins le

considérer « comme une opportunité de formation » (Jean & Etienne, 2011, p. 3). L'enseignant investi est alors amené à mettre en œuvre toutes sortes de stratégies lui permettant de s'adapter, de s'ajuster davantage, de façon plus appropriée et efficace à son environnement. La pratique quotidienne installe l'acteur de terrain dans une sorte de spirale illimitée d'apprentissages en situation de travail. De quoi nourrir inlassablement son enseignement...

En dehors de cet apprentissage au cœur de l'action – et donc inhérent à la pratique –, plusieurs dispositifs de formation continue, à participation obligatoire, sont mis en place pour fournir des pistes, apporter des réponses, faciliter la réalisation de tâches diverses, autrement dit aider les enseignants à trouver des solutions, résoudre des problèmes, surmonter une impasse ou une difficulté. C'est également une manière de réfléchir sa pratique autrement, s'ouvrir à des approches variées, se donner les moyens d'évoluer et de se perfectionner. C'est au travers d'un stage de formation continue pour enseignants d'éducation physique, le CUFOCEP¹, que sont évalués, au sein de cette recherche, les apports pour le terrain et, de manière indirecte, les bénéfices pour les élèves en termes d'enseignement prodigué. Mais la participation à une formation continue ne suffit pas à elle seule. Encore faut-il utiliser les acquis de la formation au service et au sein du terrain professionnel. L'enseignant qui y parvient entre dès lors dans une démarche de réinvestissement, qui est influencée positivement ou négativement par trois facteurs principaux, à savoir la

¹ Centre Universitaire pour la Formation Continue en Education Physique.

formation elle-même dans ses aspects didactiques et pédagogiques, l'environnement de travail dans toute sa complexité socio-économique et culturelle et l'individu (sa motivation et son projet personnel). C'est particulièrement ce dernier facteur que nous allons explorer dans cette thèse, étant donné notre intérêt premier pour le sujet enseignant. Perçu comme une personne, un individu à part entière, notre regard est focalisé sur l'impact de ses propres sensibilités en regard de son intervention et des réinvestissements effectués.

1.2. Le métier d'enseignant

*« Incapables d'agir, ils enseignent !
Et ceux qui n'arrivent pas à enseigner enseignent la gym »
Woody Allen, dans le film « Annie Hall »*

Comment ne pas s'indigner, en tant que professionnels, à la lecture de cette réplique de Woody Allen, pour le moins provocante ! Enseigner est non seulement, comme l'affirment Tardif et Lessard (1999, p. 9), « l'une des plus anciennes occupations, aussi ancienne que la médecine et le droit » mais enseigner est aussi et tout autant un art, une vocation... et surtout un métier... complexe... au profit des élèves ! Fourez (1990) insiste sur l'aspect *sublime* de la « vocation », qui circule parmi les représentations les plus courantes relatives à l'enseignement : « Un enseignant serait quelqu'un doté d'un statut spécial, qui ne pratique pas exactement un métier comme les autres (...) Il faut pourtant que les enseignants sachent qu'ils exercent un métier à haute responsabilité » (Ibid., p. 20). Ces derniers sont, en effet, des sortes de décideurs d'apprentissages à

valoriser, de contenus à enseigner, de compétences à développer ou encore de stratégies à utiliser (Charlier & Charlier, 1998) qui tiennent compte de la société dans laquelle ils vivent pour coller au plus proche aux besoins et aux attentes de chaque groupe social concerné par l'éducation et l'enseignement. C'est d'ailleurs ce que confirment Tardif et Lessard (1999, p. 37) : « enseigner, c'est agir dans la classe et l'école en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d'apprendre, pour les éduquer et les instruire à l'aide de programmes, de méthodes, de livres, d'exercices, de normes, etc. ».

À en croire les enseignants interviewés par Nicolas (2014), enseigner l'éducation physique serait le plus beau des métiers, selon les collègues passionnés qui s'expriment à ce sujet et qui ont, eux aussi, comme projet d'éduquer et de socialiser les élèves en leur ouvrant les portes de multiples apprentissages. Pour cela, « l'enseignant doit pouvoir s'appuyer sur diverses connaissances professionnelles et être compétent dans l'accomplissement de tâches précises, réalisées en fonction de contraintes et des buts particuliers » (Tardif & Lessard, 1999, p. 10). Être capable de jongler avec les prescriptions, les émotions, l'apprentissage, l'éducation, le jeu, la discipline, l'environnement ou encore le public d'élèves n'est malheureusement pas à la portée de tous à tout moment. Il est nécessaire de rappeler que « les enseignants sont aussi des acteurs qui investissent leurs sites de travail, qui pensent, ressentent et signifient leurs actes, et vivent leur propre métier comme une expérience personnelle, tout en édifiant des connaissances et une culture propre à ce métier. Bref, le travail des enseignants ne consiste pas seulement à faire ou à exécuter, il est aussi

l'activité de personnes qui ne peuvent travailler qu'en donnant du sens à ce qu'elles font, en interaction avec d'autres : les élèves, les pairs, les parents, les directions d'école, etc. » (Ibid., p. 25). La définition que propose Durand (2012, p. 24) complète et boucle la réflexion : « Enseigner est une activité *dynamique*, c'est-à-dire qu'elle se forme et se transforme en fonction des événements dans les environnements où elle se déploie ». Dans cette étude, nous abordons l'acte d'enseigner par une approche sémiotique, c'est-à-dire « comme une continuité se transformant en permanence, sous l'effet de sa dynamique propre et des changements dans l'environnement de l'acteur – qui dépendent pour partie de ses actions » (Ibid., p. 30).

1.3. L'environnement organisationnel changeant

De même qu'Héraclite avançait que l'« on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve », Haskell (2001) insiste sur le fait qu'aucune situation ne se produit jamais deux fois de la même manière. Il semble logique d'en conclure que l'on n'enseignera jamais deux fois la même leçon, en raison d'un milieu riche, complexe, changeant et dépendant de nombreux facteurs externes à l'intervenant. La description écologique dynamique de la tâche complexe de l'enseignement donnée par Doyle (1986), et reprise par Tardif et Lessard (1999, p. 70) en est la preuve : « il se produit dans la classe des tâches et des événements multiples et simultanés, lesquels se déroulent selon une certaine immédiateté et une certaine rapidité ; ils comportent de l'imprévisibilité ; ils sont visibles, c'est-à-dire publics ; enfin, ils se déroulent selon une trame temporelle,

historique, qui renvoie à leurs conséquences sur les événements et les tâches à venir dans la classe ». Voici le détail des caractéristiques les plus significatives : « la multiplicité se réfère au fait que, lors d'une leçon, il se produit une multitude d'événements en même temps ou dans un temps très bref ; l'immédiateté signifie que les événements qui se déroulent au cours d'une leçon arrivent la plupart du temps sans détour ni annonce, faisant appel à des adaptations et des stratégies immédiates "spontanées" (...) tout cela se produit dans l'instant même où ces actes s'initient (...) cela ne signifie pas que l'action procède sans rythmes – lents ou rapides, réplique du tac-au-tac ou réponse remise à plus tard – se succèdent immédiatement. Alors que l'atteinte des objectifs de l'éducation a un long délai de réponse, l'action dans la classe a, elle, un court délai, car elle appelle sans cesse une succession d'interventions immédiates et rapides ; la rapidité caractérise le déroulement même des événements pendant la leçon, leur succession, leur enchaînement, leur fluidité ; l'imprévisibilité traduit le fait que les événements, au cours d'une leçon quelconque, peuvent être inopinés, déroutants, inattendus, surprenants, bref, initiés sans planification au fur et à mesure du déroulement des trames d'action » (Tardif & Lessard, 1999, p. 320-321).

La situation de travail de l'enseignant peut de ce fait être considérée comme un *milieu organisationnel changeant* (Roussel, 2011). Nous sommes tentés de croire que c'est davantage le cas en éducation physique, où la notion de mouvement, propre à la discipline, suppose de s'adapter et d'être dans une posture dynamique permanente d'apprentissage. Pour cela, l'enseignant doit posséder des compétences, qualifiées de complexes,

selon Delignières (2009), puisqu'elles permettent de gérer une situation qui se dit complexe (multifactorielle, dynamique, mal définie) et dans laquelle interviennent des groupes d'individus. L'environnement dans lequel se déroulent les actes d'apprendre importe également : il est « constitué d'un grand nombre d'éléments en interaction dont on ne peut prévoir de manière certaine le comportement ou l'évolution » (Ibid., p. 51). Dans cette optique, on peut convenir que « la compétence n'est pas une connaissance que l'on applique, mais un système complexe que l'on mobilise, selon un processus toujours recommencé » (Ibid., p. 89).

Un travail à reprendre en permanence, même pour l'enseignant chevronné, malgré une structure stable et quelque peu routinière qui ne permet pas d'intervenir sans tenir compte des caractéristiques du nouveau groupe, puisque les interactions en classe imposent de jongler avec l'imprévu (Tardif & Lessard, 1999). Enseigner peut donc être considéré comme « un cycle continu d'adaptation et de transformation » (Ibid., p. 266). Delignières (2009, p. 90) insiste d'ailleurs sur cet aspect : « Dans la mesure où la situation à laquelle on est confronté est susceptible d'évoluer dans le temps, on ne fera pas appel aux mêmes ressources. Une compétence doit permettre de faire face à toutes les situations survenant dans l'exercice du métier, des situations les plus usuelles aux situations de crise majeure ». Il apparaît cohérent d'affirmer que ces compétences s'acquièrent en majeure partie en situation de travail !

1.4. L'apprentissage en situation de travail

Comme expliqué ci-dessus, l'enseignant ne peut échapper à un apprentissage continu en situation de travail, afin de rester connecté à l'actualité des besoins des élèves et de l'évolution des disciplines. Cela est même incontournable puisque tout enseignant est baigné dans cet environnement changeant.

1.4.1. L'apprentissage

Avant même de parler d'apprentissage en situation de travail, situons notre point de vue par rapport à l'apprentissage en tant que tel. C'est sur la base des écrits de Reboul (1980), de Tilman et Grootaers (2006) et de Meirieu (2014) que nous nous positionnons.

Pour Reboul (1980, p. 41), l'apprentissage est défini comme l'« acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête ». Quelle que soit la manière d'apprendre – il distingue, en effet, trois formes d'apprentissage : par imitation et répétition, par tâtonnement, apprentissage méthodique –, l'essentiel, pour l'apprenant, est d'acquérir des savoir-faire afin de faire disparaître notamment tout geste inutile ou au contraire d'en cumuler ou d'en combiner d'autres, efficaces cette fois, qui ajustent sa conduite, son intervention par rapport à la situation vécue (Reboul, 1980). Plus encore en éducation physique que dans les autres disciplines, la méthode d'apprentissage « active » est la plus efficace

puisque le sujet apprend en accomplissant la tâche prescrite. Il est actif dans sa démarche d'apprentissage (Ibid.).

Tilman et Grootaers (2006) affinent la définition de Reboul, avec un souci d'accommodation de l'objet en question. Selon ces auteurs, « l'apprentissage est l'activité qui permet à un individu de passer d'une ancienne représentation des choses ou d'une ancienne manière de faire, jugée inefficace, insatisfaisante, frustrante, etc., à une nouvelle, lui apparaissant plus adéquate par rapport aux situations neuves qu'il a décidé de maîtriser (...) L'engagement dans l'acte d'apprentissage, est le désir de parvenir à une maîtrise supérieure d'un aspect de sa vie ou encore le désir de réaliser quelque chose qui n'a jamais encore été obtenu » (Ibid., p. 27). Ils évoquent de multiples facteurs pouvant provoquer cette mobilisation physique et mentale chez l'apprenant, comme le besoin d'exister, de se prouver à soi-même ce que l'on vaut, de réussir quelque chose qui paraît difficilement atteignable au départ, de plaire ou encore tout simplement l'envie de prendre du plaisir intellectuel et/ou corporel de savoir et de pouvoir ! Trois étapes structurent un apprentissage (Ibid., 2006) : la *saisie de données nouvelles*, autrement dit sélectionner l'information qui apparaît la plus pertinente pour progresser ; le *traitement des données*, qui soumet l'information sélectionnée à une analyse réflexive et motrice personnelle produisant une représentation du résultat qui leur donne sens ; la *stabilisation des nouveaux acquis*, passant par une mémorisation intellectuelle ou kinesthésique (du résultat ou de la procédure). Nous verrons plus loin de quelle manière les sensibilités entrent en jeu dans les deux premières étapes.

Enfin, Meirieu (2014) apporte une note positive en parlant de « plaisir d'apprendre ». Plutôt axé sur le plaisir des élèves, son ouvrage rappelle cependant de garder le goût d'apprendre tout au long de sa vie, même si le processus en lui-même n'est pas chose facile ou agréable. Bourgeois (2015, p. 149) l'exprime avec finesse : « apprendre suppose en effet toujours une prise de risque : celle de mettre en question ses propres croyances, ses façons habituelles de penser et d'agir comme enseignant, ses certitudes, et, au-delà, l'identité professionnelle sur laquelle elle s'appuie ; le risque aussi de se tromper, de se fourvoyer, de douter, de se poser des questions provisoirement sans réponses, de donner une autre image de soi que celle que l'on cultive soigneusement en contexte de travail vis-à-vis de ses pairs, de la hiérarchie et de soi-même ». Il est donc indispensable pour tout apprenant, enseignant ou élève, de garder en ligne de mire la satisfaction qui découle de chaque nouvel apprentissage, celle qui donne une telle sensation de liberté qu'elle efface les nombreux efforts consentis.

1.4.2. L'apprentissage... en situation de travail

Billett (2001), puis Eraut (2008) ont démontré qu'un sujet continue d'apprendre en situation de travail et que les apprentissages inhérents à la pratique la rendent plus efficace. Bourgeois et Durand (2012, p. 10) considèrent d'ailleurs qu'« acquérir des compétences sur “le tas” est la voie royale pour l'apprentissage d'un métier ». Selon eux, « la formation à elle seule ne peut et ne pourra jamais tout : bon nombre de compétences, par nature, ne peuvent efficacement s'acquérir que dans et

par l'exercice de l'activité de travail et non avant et/ou à côté ; en outre, certaines compétences acquises en formation ont besoin d'être mises durablement en pratique pour être réellement maîtrisées » (Ibid., p. 10).

Billett (2001, p. 14) insiste notamment sur le fait que « participation in workplace tasks assists new learning and reinforces what has been learnt through further practice ». Le lieu de travail est un espace privilégié pour mettre en œuvre, à répétition, ce que l'on a appris. Tardif et Lessard (1999, p. 384) sont du même avis : « le travail est une activité fondamentalement répétée et répétitive : le temps du travail, plutôt que d'être linéaire, rectiligne, irréversible, se rapproche du temps cyclique, au sein duquel les choses et les situations de travail ne sont pas données qu'une seule fois, mais un grand nombre de fois. Les cycles de travail permettent à la fois l'accumulation du « savoir-enseigner », sa rétention et sa réutilisation dans des situations toujours peu comparables. Comme le disent si souvent les enseignants "on apprend à enseigner en enseignant". Certes, mais encore faut-il ajouter : cet apprentissage vaut uniquement parce que l'enseignement se répète ».

Eraut (2008, p. 2), quant à lui, met en avant les types de progression qui peuvent être effectués par les personnes en situation de travail, comme par exemple, « the contexts in which the performer can currently operate ; the conditions under which the performer is able to work competently, e.g., degree of supervision, pressure of time, crowdedness, conflicting priorities, availability of resources ; the situations which the performer has handled capably, covering such factors to be tackled,

interpersonal events, emergencies ; becoming more independent and needing less supervision ; combining tasks more effectively ; quicker recognition of possible problems ; expanding the range of situations in which one can perform competently ; helping others learn to do the task or part of the task ; increases in task difficulty / taking on tasks of greater complexity ; dealing with more difficult or more important cases, clients, customers, suppliers or colleagues ». Frenay (1996, p. 52-53) se penche sur ces mêmes aspects : « le degré d'expertise que détient le sujet dans un domaine déterminé se traduit par la quantité et la qualité de schémas dont il dispose et qu'il pourra activer dans une tâche qui relève de ce domaine précis (...) De plus, la richesse de ses schémas lui permet d'utiliser avec succès une série de stratégies ».

Attention cependant à ne pas perdre de vue que « l'apprentissage suppose qu'il y ait à la fois reproduction et transformation. L'individu ne peut apprendre un métier que s'il y a transmission de connaissances pratiques, développées en dehors de lui ; en ce sens l'apprentissage comporte un volet d'incorporation, d'appropriation par l'individu d'éléments extérieurs à lui. De la sorte, par ce mouvement non seulement l'individu se transforme, apprend, reproduit mais il peut aussi, à certaines conditions, transformer ce qui se transmet, innover, inventer » (Bourgeois & Durand, 2012, p. 13).

1.4.3. La notion d'expérience

Il n'est pas anodin d'intégrer ce concept, au cœur des préoccupations dans le domaine de l'intervention éducative et formative. L'apprentissage

en situation de travail doit être relié à la notion d'expérience. Il nous semble fondamental de l'aborder sous deux angles différents qui sont néanmoins complémentaires, à savoir « faire l'expérience de » pour apprendre et « avoir de l'expérience ».

1.4.3.1. Définition de l'expérience

Pour Barbier (2011, p. 69), l'expérience est un « ensemble de constructions de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent ou qui sont reconnues comme leurs, en lien donc avec des attributions identitaires. Ces constructions sont considérées par les sujets et leur environnement comme des ressources pour la poursuite de leur activité ». Albarello, Barbier, Bourgeois et Durand. (2013) appuient cette définition et insistent sur le fait que l'expérience n'existe qu'à travers l'action du sujet, à laquelle il donnera du sens par la suite : « il n'y a pas de construction de connaissance chez le sujet sans une action de celui-ci, sans le vécu qui l'accompagne et sans construction du lien entre les deux » (Ibid., pp. 6-7). Ils ajoutent : « le sujet (ou autrui à propos du sujet) ne parle d' "expérience" qu'à partir du moment où il attribue un jugement de valeur (positif) à cette opération de construction de sens qui l'a marqué, qui apparaît mémorable, sur le coup ou *a posteriori*, et fondatrice pour la suite de son parcours (personnel, professionnel, de formation) ». L'extrait qui suit résume parfaitement le raisonnement ci-dessus : « Il ne peut y avoir d'expérience pour un sujet que si ce sujet lui-même agit, éprouve des émotions et des sensations autour de son action, et établit/élabore cognitivement le lien entre ces

éléments » (Ibid., p. 7). Madelrieux (2010, p. 120) rappelle les trois sens que Dewey intègre à l'expérience : « elle est instructive, sensible et active ». Le côté « sensible » nous intéresse particulièrement. Nous y reviendrons par la suite.

Dewey représente une référence majeure dans la compréhension du concept d'expérience. Nous profitons de l'analyse fine et précise que Bourgeois (2013) a réalisée des œuvres de l'auteur pour étoffer notre argumentation. Nous ne reprenons donc ici que les passages qui constituent un éclairage et un apport dans cette recherche. Bourgeois (2013, p. 16) précise que pour être de qualité, une expérience doit avant tout être utile : « la “qualité” d'une expérience ne tient pas à son degré de “réalité”, c'est-à-dire de “fidélité” à un supposé réel objectif hors du sujet, mais à sa valeur d'usage pour ce sujet engagé dans une situation donnée ». Il insiste sur les liens qui existent entre toutes les dimensions qui façonnent une expérience : « toute expérience, par définition, comprend toujours, outre une dimension cognitive, une dimension affective, conative et corporelle, toutes ces dimensions étant non seulement absolument inséparables, mais également interdépendantes et interactives » (Ibid., p. 17). Il soulève ensuite toute l'importance du cognitif et de la réflexion qu'il appelle processus d'enquête : « il ne peut y avoir expérience que si, d'une part, l'action du sujet sur le monde est une action de transformation du monde, suivie de conséquences concrètes (changements) qu'il éprouve et, d'autre part et surtout, si le sujet établit par la pensée un lien entre son action et ses conséquences éprouvées comme telles. L'expérience est donc ainsi une forme de mise en sens de l'action » (Ibid., pp .17-18). « L'exercice

de la pensée réflexive (« *inquiry* ») suppose la conjonction de deux conditions : la confrontation du sujet, au cours de son activité, à une situation dite *indéterminée* d'une part et l'engagement du sujet dans la situation d'autre part. Dewey définit une situation *indéterminée* comme une situation dans laquelle le sujet ne saisit pas le lien entre ses actes et leurs conséquences, ce qui est vécu par le sujet comme problématique pour l'exercice de son métier » (Ibid., p. 21).

Un autre point que nous désirons mentionner est la relation instaurée entre l'expérience et l'apprentissage. « Pour Dewey, l'apprentissage est une dimension inhérente à l'expérience, à toute expérience, par définition, et il ne peut y avoir d'apprentissage en dehors de l'expérience. Dans le même ordre d'idée, l'expérience se construit toujours dans le cours de l'activité du sujet et suppose donc un engagement de celui-ci dans celle-là. Il est dès lors impensable que de l'expérience puisse se transmettre, puisqu'elle requiert toujours que le sujet apprenant agisse, éprouve les conséquences de son action et élabore cognitivement le lien entre les deux » (Ibid., pp. 25-26). « La qualité d'apprentissage tient non seulement en ce qu'il permet, dans l'immédiat, de transformer la situation indéterminée à laquelle le sujet est confronté en situation déterminée et de rétablir le flux de son activité, mais aussi, et surtout, à son potentiel d'ouverture pour l'avenir, à sa capacité d'élargir par la suite l'éventail de ce que nous appellerions aujourd'hui les « possibles d'activité », de favoriser de nouvelles expériences futures « constructives », ou d'augmenter le potentiel transformateur de l'activité du sujet, contribuant ainsi, in fine, à augmenter la capacité d'adaptation du

sujet dans le flux de ses transactions avec le monde. Or, pour Dewey, toutes les expériences n'ont pas ce même potentiel, certaines "ouvrent" le champ des possibles plus que d'autres » (Ibid. p. 27). Grâce à la méthodologie utilisée dans la présente recherche, nous devrions être en mesure d'évaluer les potentialités d'apprentissage dans deux disciplines choisies spécifiquement mais aussi de mesurer dans quelles situations de réinvestissement l'enseignant est le plus susceptible d'*injecter* ses nouveaux acquis. Enfin, il convient d'indiquer que, pour Dewey, « la valeur d'un apprentissage tient avant tout à son potentiel de transformation pour le futur, à sa capacité de préparer, d'ouvrir le sujet à de nouveaux apprentissages, à de nouvelles expériences futures "constructives", susceptibles de contribuer à leur tour au "flux expérientiel" » (Bourgeois, 2013, p. 32). C'est bien dans ce même ordre d'idée que nous nous positionnons.

1.4.3.2. « Faire l'expérience de »

Intéressons-nous désormais au concept de « faire l'expérience de ». Il s'agit, non seulement de « faire l'expérience » d'une formation continue, mais également de « faire l'expérience » du réinvestissement dans sa classe. Quatre caractéristiques sont à retenir. Dans ce cas, l'expérience « peut être vue comme un processus d'apprentissage spontané qui permet au travailleur d'acquérir des certitudes quant à sa façon de contrôler les faits et les situations de travail qui se répètent » (Tardif et Lessard, 1999, p. 40).

Premièrement, je fais une expérience uniquement par rapport à ce à quoi je suis sensible. « C'est bien moi qui fais l'expérience, mais il n'y a d'expérience que d'un monde auquel je suis ouvert. Dans une telle expérience, rien n'exclut que je rencontre d'autres sujets ouverts au même monde, avec des expériences propres certes, mais des expériences d'un monde qui nous est commun » (Robert, 2010, p. 208).

Deuxièmement, « faire l'expérience de » entraîne le sujet dans une constante évolution. Comme l'affirme Madelrieux (2010, p. 120), « chaque véritable expérience modifie ainsi le sujet et affecte à son tour la qualité des expériences suivantes, selon un principe de continuité ou de croissance qui fait résider la signification de chaque expérience dans leurs conséquences futures sur le développement de l'individu (...) Toute expérience authentique est ainsi une épreuve, au sens où elle modifie le sujet qui la fait ».

Troisièmement, c'est bien à partir d'une expérience que j'ai faite que je vais construire du sens en rapport avec la situation vécue. Et Zeitler (2006, p. 39) le confirme : « une part de l'activité (par exemple d'enseignement) consiste justement pour l'acteur à construire un sens aux situations auxquelles il est confronté afin d'intervenir efficacement et ce à l'intérieur des cadres d'expérience, qui donnent les sens social global de la situation ».

Quatrièmement, inévitablement « faire l'expérience » de quelque chose s'inscrit dans un processus de continuité par rapport à l'expérience passée et à celle à venir : « chaque expérience est unique et aucune ne

revient identique à elle-même (...), elle se prolonge dans l'expérience suivante, si bien que l'expérience en général est continue (...) elle n'a pas de contours ou de limites bien arrêtées, contrairement aux objets réels, puisque chacune se dissout plus ou moins rapidement dans l'expérience suivante. Il s'ensuit que toute expérience n'est pas limitée à l'instant présent, mais qu'elle dure un certain temps puisqu'elle enveloppe quelque chose de l'expérience précédente en train de mourir et quelque chose de l'expérience suivante en train de naître (...) Non seulement, l'expérience est continue, changeante, épaisse en durée, mais nous faisons l'expérience de cette continuité, de ce changement et de cette durée mêmes » (Madelrieux, 2010, pp. 126-127). Tout ce qui vient d'être énoncé permet de mieux cerner la complexité mais aussi la richesse de l'apprentissage en situation de travail.

1.4.3.3. « Avoir de l'expérience »

Passons à présent au second volet : « avoir de l'expérience ». S'inspirant majoritairement de Dewey et de James, Madelrieux (2010, p. 112) synthétise de façon remarquable cette notion, en tenant compte de son caractère autant individuel que collectif et en ayant le soin de souligner en quoi la tendance à la généralisation permet de réagir le plus efficacement possible en fonction des situations. « L'expérience repose sur l'information accumulée dans le passé, pas seulement le passé d'un individu mais également celui de la collectivité. Ce savoir d'expérience peut être transmis grâce au langage et à l'apprentissage, à partir du moment où il est résumé en généralisations, qui énoncent ce qu'il faut faire quand...

Ces généralisations permettent en effet de savoir ce à quoi il faut s'attendre dans de telles circonstances, lorsqu'il arrive telle chose ou si l'on fait telle chose. C'est ce sens que l'on trouve encore aujourd'hui dans les expressions "avoir de l'expérience", "être un homme d'expérience", "être (in)expérimenté", "sans expérience". La racine du mot est la même que celle d' "expert" et "expertise" (quelqu'un qui sait comment s'y prendre, pour s'être formé par et dans des expériences similaires dans le passé) et l'adjectif correspondant est empirique. » Il poursuit : « L'expérience est jugée supérieure à la sensation et à la perception, parce qu'elle suppose déjà, grâce à la mémoire, une sommation du particulier et non une simple répétition, et par cette accumulation généralisante, elle est d'une certaine manière sur la voie de l'universel. (...) Le corrélat pratique de l'expérience est l'habitude et la coutume, qui désigne des dispositions générales à se conduire de telle ou telle façon dans telles circonstances particulières, mais qui ne sont pas des modes de conduites rationnels, fondés sur une science comme la science morale ou la science politique. Ce sont simplement des résultats consolidés du passé sous une forme propre à servir l'action future. » (Ibid., p. 113).

Pour Albarello & al. (2013, p. 11), « le sujet parle d' "expérience" dès lors qu'il a le sentiment d'avoir "fait sien", de s'être "approprié" – cognitivement, émotionnellement, corporellement, et par sa propre action –, à des degrés de profondeur variables, ce qu'il a appris, c'est-à-dire de l'avoir inséré, de façon plus ou moins cohérente, dans un réseau de significations qui est le sien et qui structure son propre rapport au monde comme sujet ». Cette réflexion attire évidemment notre attention

puisqu'elle se rapproche au plus près du processus de réinvestissement, décrit plus loin.

Barbier (2013, pp. 73-74), quant à lui, aborde la manière dont un sujet élabore une expérience ou autrement dit, « ce qu'il fait de ce qui lui advient » : « L'élaboration d'expérience est définie comme la construction par un sujet, pour ses actions en cours et à venir, et à partir d'épisodes antérieurs de son activité, de constructions mentales, rétrospectives et anticipatrices, relatives à des organisations d'activités dotées par ce même sujet d'unité de sens, parce qu'ordonnées autour de ses intentions personnelles de transformation du monde ».

Qu'il s'agisse de *faire l'expérience* d'un stage de formation continue ou du réinvestissement des acquis de ce même stage dans sa classe ou encore d'*acquérir de l'expérience* par la participation à une formation continue ou par l'exercice répété de son métier, la notion d'expérience est à garder en tête pour bien situer et comprendre la démarche de réinvestissement.

1.4.4. La connaissance ouvragée

L'apprentissage en situation de travail implique inévitablement la production de savoirs spécifiques. C'est ce que Kennedy (1983) appelait « working knowledge » et que Tardif et Lessard (1999, p. 366) ont repris à leur compte sous le concept de « connaissance ouvragée, façonnée par le travailleur et qui prend son sens et sa pertinence dans le travail et par le travail ». Ils lui reconnaissent deux fonctions majeures : elle « vise en

premier lieu à lier organiquement la connaissance professionnelle à la personne du travailleur et à son travail, à ce qu'il est et ce qu'il fait, mais aussi à ce qu'il a été et à ce qu'il a fait, afin d'éviter des dérives vers des conceptions qui ne tiennent pas compte de son incorporation dans un procès de travail, mettant en jeu une socialisation au métier et une maîtrise contextualisée de l'activité d'enseignement. En second lieu, cette idée signifie que la connaissance professionnelle de l'enseignant porte les marques de son travail, qu'elle n'est pas seulement utilisée comme un moyen dans le travail, mais qu'elle est produite, façonnée dans et par le travail. Il s'agit donc d'une connaissance multidimensionnelle incorporant des éléments relatifs à l'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant, à sa situation socioprofessionnelle, à son travail quotidien dans l'école et la classe (Ibid.).

En créant son panel de connaissances ouvragées, l'enseignant est à même de gagner en efficacité et de répondre aux types de progression évoqués par Eraut (2008). Tardif et Lessard (1999, p. 371) en attestent une fois de plus : « Dans l'exercice quotidien de sa fonction, les contraintes de l'enseignant apparaissent en liaison à des situations concrètes qui ne sont pas définies une fois pour toutes et qui exigent une part d'improvisation et d'habileté personnelle, ainsi que la capacité de faire face à des situations plus ou moins transitoires et variables. Or, l'expérience de ces contraintes et de ces situations est formatrice : elle seule permet à l'enseignant de développer des savoir-faire, des compétences acquises dans et par la pratique réelle, qui lui permettront justement de faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Ces savoir-faire, ces compétences du

travail peuvent se fixer en style d'enseignement, en "truc du métier", voire en trait de la "personnalité professionnelle" ; ils s'expriment alors dans un savoir-être et un savoir-faire personnels et professionnels validés par le travail quotidien (...) Le travail quotidien apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation antérieure et l'ajustent aux conditions du métier et ce, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport à la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre ». Les connaissances ouvragées expliquent l'existence et l'utilisation de routines dans l'intervention enseignante.

1.4.5. Le concept de routinisation

Un dernier concept est à prendre en considération lorsqu'on aborde l'apprentissage en situation de travail. Il s'agit de la *routinisation*. Pour Billett (2001, p. 22), celle-ci est « essential for performance at work, because it strengthens the knowledge we use in responding to these tasks ». Il aborde également sa fonction d'ajustement : « during this kinds of activities, we monitor our performance against the intended goal (...) By repeating an activity and achieving the goal, we have engaged our existing knowledge and reinforced our way of successfully completing this activity » (Ibid.). Cet auteur parle alors des bénéfices en termes de décharge positive. En effet, au plus une connaissance est routinisée, au plus l'enseignant pourra libérer une charge cognitive pour se concentrer sur d'autres apprentissages. Comme l'exprime Clermont (1997, p. 178), « les routines consistent en l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle

et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques. Elles ont pour effet : 1) de réduire le nombre d'éléments à traiter simultanément par les enseignants ; 2) de réduire le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention ; 3) d'accroître la stabilité des activités ; 4) d'accroître la disponibilité des enseignants face aux réactions des élèves ; 5) de réduire l'anxiété des élèves en rendant les enseignants plus prévisibles ». Charlier et Charlier (1996) confirment l'accroissement de la flexibilité et de l'efficacité de l'enseignant par l'activation de routines qui s'appuient sur des automatismes d'intervention. Enfin, Tardif et Lessard (1999, p. 334) concluent cette réflexion : « Les routines permettent une plus grande liberté d'action à l'enseignant qui peut ainsi centrer son attention sur d'autres aspects de sa pratique. Toutefois, le contexte particulier et variable de l'action éducative impose une limite aux routines et à leur force prédictive. Devant une situation contingente et variable, l'enseignant doit improviser. Pour être en mesure de le faire efficacement, il doit avoir à sa disposition des plans s'adaptant bien aux différentes situations qui surviennent dans le contexte de l'activité éducative. Mais pour que l'enseignant se construise un réel répertoire cognitif, il doit nécessairement se retrouver dans l'action de façon régulière. C'est donc avec l'expérience acquise dans la pratique qu'il développe des capacités d'improvisation ». Ils poursuivent : « les routines sont des moyens de gérer la complexité des situations d'interactions et de diminuer l'investissement cognitif de l'enseignant dans le contrôle des événements. Un peu comme des modèles cognitifs simplifiés de la réalité, les routines sont des modèles simplifiés d'action : elles servent à structurer

les actes dans une façon d’agir stable, uniforme, répétitive. Elles permettent donc à l’enseignant de ramener la diversité des situations à des canevas réguliers d’action, ce qui permet en même temps de consacrer son attention à autre chose (...) Les routines deviennent partie intégrante de l’activité professionnelle, constituant de la sorte des “manières d’être” de l’enseignant, son “style”, sa “personnalité professionnelle”. (Ibid., p. 400-401). Tochon (1993, p. 135) y fait d’ailleurs référence lorsqu’il détaille l’expertise de professionnels chevronnés : « ils sont rapides, focalisés sur les solutions à partir d’une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées ; en experts, ils voient un scénario entier en épisodes avant d’agir ».

Tout ce qui vient d’être énoncé permet de mieux cerner la complexité mais aussi la puissance et l’intérêt de l’apprentissage en situation de travail, en ce comprises les « transformations qui s’opèrent chez les acteurs au travail, dans, pour et par le travail » (Durand, 2015, p. 9). Tel que Bourgeois (2015, p. 147) le souligne : « on ne peut plus se permettre aujourd’hui de penser et mettre en œuvre la formation des enseignants uniquement en termes de formation initiale, laissant “l’apprentissage sur le tas” faire ensuite son œuvre pour transformer, comme par enchantement, les enseignants débutants en enseignants chevronnés au cours de leur carrière ». Il y a donc un intérêt majeur, en plus de s’astreindre à une « pratique de longue haleine » (Ibid.) et à des répétitions assidues amenant une maîtrise approfondie de la matière, à participer à des formations continues pour accélérer le processus ou disposer d’outils lui en facilitant l’accès.

1.5. L'obligation décréte de se former

Complémentairement à ce qui vient d'être énoncé en rapport avec l'apprentissage en situation de travail, se former « en dehors de la classe » est bel et bien une obligation décréte qui a tout son sens ! « La formation tout au long de la vie apparaît en effet aujourd'hui comme un concept central de la politique de formation des adultes dans de nombreux pays et représente un axe majeur de la politique de l'Union européenne (UE) et de nombre de ses Etats membres » (Fejes & Nicoll, 2013, p. 118). Plus particulièrement, la formation continue est considérée, par l'un de ses principaux opérateurs en Fédération Wallonie Bruxelles, le CECAFOC, comme un levier propice au changement au sein des établissements en termes d'innovations mais aussi comme une étape professionnalisante dans le parcours de l'enseignant. Charlier et Charlier (1996, p. 5) le confirment : « La formation continuée des enseignants est au cœur d'enjeux essentiels. Elle est notamment déterminante dans l'implantation des innovations, que ce soit à l'échelle d'un pays ou d'une école. On souhaite aussi que la formation continuée aide les enseignants à développer leur professionnalité, c'est-à-dire leur aptitude à construire leurs propres savoirs et à s'approprier des savoirs scientifiques qui leur permettent de prendre du recul par rapport à leur pratique, à l'analyser et, éventuellement, à l'adapter ».

En Belgique francophone, un dispositif de formation continue tout à fait spécifique est mis en place pour les enseignants en éducation physique de l'enseignement libre. Le stage du CUFOCEP (Centre Universitaire pour la

Formation Continue en Education Physique) est organisé pour la 33^{ème} fois consécutive en 2016. Pendant trois jours, plus de 800 enseignants s’y rassemblent pour pratiquer 15 heures d’activité physique dans deux disciplines choisies (une principale de 10h et une complémentaire de 5h). Cette formation a fait ses preuves en termes de transformation du métier (innovation, ouverture à des activités non culturellement implantées, etc.). Lecomte, Carlier et Renard (2002) la positionnent d’ailleurs comme une ressource majeure dans la construction de la pratique enseignante en éducation physique.

Une soixantaine d’ateliers différents composent le programme, dont 20% sont nouveaux chaque année. « Ce principe maintient, pour les formateurs, l’obligation de renouveler les contenus, les méthodes, le public cible... et fait du CUFOCEP un centre d’innovations pédagogiques inscrit dans la durée » (Carlier & Renard, 2004, p. 12). Lors de l’inscription, le choix des deux activités s’effectue à partir d’une structuration précise faisant référence aux quatre axes du programme d’éducation physique (l’éducation sportive, à la santé, à l’expression, à la sécurité). Pour l’occasion, un cinquième s’ajoute : l’axe « éducation aux activités de plein air ».

Clerx (2014) a démontré l’intérêt manifesté par les enseignants à participer à ce stage dans lequel règne le plaisir de pratiquer et d’apprendre. Cela s’explique en effet par ce que Malglaive (1990, p. 92) appelle « le savoir pragmatique, construit tout entier dans l’action aux fins de son efficacité ». Le stage du CUFOCEP est le lieu de rencontres

approprié pour approcher au plus près les avancées du métier et pour répondre aux multiples besoins professionnels. De plus, les propositions didactiques et scientifiques se conjuguent avec les pratiques d'enseignement au quotidien, facilitant de ce fait l'accès aux savoirs. Remise à niveau, savoirs nouveaux ou encore perfectionnement : voilà donc, en quelques mots-clefs, ce à quoi le stage donne accès, permettant à chacun de trouver ce qu'il cherche. Ce principe de diversité est, de plus, propice à l'ouverture culturelle (Midol, 2000).

Le contexte de formation d'adultes dans lequel nous nous situons nécessite inévitablement de s'intéresser aux différents apprentissages qui en découlent. Bien que le contexte d'apprentissage dans lequel se trouvent les enseignants d'éducation physique soit considéré comme privilégié (en termes d'infrastructures mais aussi de formateurs), le pari de les aider à s'approprier de nouveaux acquis n'est pas gagné d'avance. En effet, « quel que soit le dispositif pédagogique mis en place, le sujet apprenant exerce une activité cognitive sur la situation. Qu'il s'agisse des informations qui lui parviennent de l'enseignant [le formateur dans notre cas], des pairs ou de la tâche elle-même, elles seront traitées – sélectionnées et organisées significativement – par le sujet sur la base des connaissances préalables qu'il aura activées » (Bourgeois & Nizet, 2011, p. 32). Le concept de connaissance ouvragée – construite par et pour le travail – auquel font référence Tardif et Lessard (1999) insiste également sur la ténacité des croyances initiales que chaque enseignant a sur le métier et sur la difficulté de les modifier. La composante « individu » doit donc être prise en considération. « Plus encore que les enfants, les enseignants ont une

histoire. Leur passé est souvent lourd d'expériences. Les enseignants ont vécu des innovations, des réformes. Ils ont essayé diverses méthodes et stratégies pédagogiques dans leur classe, avec des résultats variables. Ils ont analysé ces expériences et ils en ont tiré des leçons. Ils ont ainsi développé des théories personnelles et des attitudes face au changement, à l'apprentissage, à l'enseignement » (Bourgeois & Nizet, 2007, p. 30). De ce fait, l'engagement du stagiaire et la nécessité d'acquérir de nouveaux apprentissages auront un impact direct sur l'efficacité de la formation. N'oublions pas non plus, comme le rappellent ces mêmes auteurs, qu'« apprendre, ce n'est pas substituer des connaissances nouvelles à des connaissances préalables mais bien transformer des connaissances préalables en connaissances nouvelles » (Ibid., 2011, p. 34).

Dans cette perspective constructiviste, l'adaptation du sujet à son environnement requiert de façon indissociable la stabilité et la plasticité des connaissances (Ibid.). En ce sens, « l'adaptation est un processus continu et dynamique en tension entre ces deux aspects. Le sujet a besoin de pouvoir ajuster régulièrement ses structures de connaissances pour faire face aux situations nouvelles qu'il rencontre. Mais en même temps, il a tout autant besoin de maintenir une certaine stabilité de ces structures pour faire face au flux d'informations auquel il est constamment soumis dans ses interactions à l'environnement (...) Apprendre, c'est donc aussi agir contre des connaissances préalables » (Ibid., p. 34-35).

Lorsqu'un adulte s'engage dans une formation, cela sous-entend forcément qu'il a un projet. Dans une dimension conative, cela « suppose

une mobilisation d'énergie finalisée par un désir, une volonté, un besoin de changement qui lui [le projet] donne sens » (Bourgeois & Nizet, 2011, p. 36). De ce fait, « comme apprenant, si je m'engage dans un processus de formation, si j'y mobilise des ressources et de l'énergie, c'est que j'éprouve un besoin, un désir de connaissance ; c'est que j'attends de la formation qu'elle contribue à faire passer mes connaissances d'un état actuel à un état attendu. Je suis à la recherche d'un équilibre nouveau au niveau de mes connaissances » (Ibid., p. 37). Tilman et Grootaers (2006, p. 82) énumèrent dix motifs de se former. Notons la place du plaisir dans les trois premiers :

- 1) Le plaisir d'apprendre, c'est-à-dire le plaisir de la découverte, le plaisir de se savoir plus malin, plus compétent, etc.
- 2) Le plaisir d'être ensemble, de bénéficier de contacts sociaux, de pouvoir échanger avec des condisciples, d'établir de nouvelles relations, d'éviter l'isolement, etc.
- 3) Le plaisir d'être dans un beau cadre, un bel environnement, d'utiliser du matériel de qualité, performant, qui valorise.
- 4) Les avantages économiques qu'on peut retirer de sa présence à la formation.
- 5) L'obligation d'y être, suite à une injonction autoritaire ou d'une forte pression.
- 6) L'occasion de quitter un environnement, un univers peu appréciés. Un dérivatif, en quelque sorte.
- 7) L'acquisition de compétences professionnelles, pour rester dans le coup, changer de boulot, connaître une promotion.

- 8) L'acquisition de compétences personnelles, pour sa vie quotidienne, domestique ou sociale.
- 9) La recherche de son identité par la construction d'une personnalité nouvelle qui révèle son potentiel et permet de s'intégrer dans un milieu social donné.
- 10) La recherche d'une nouvelle vie professionnelle, utilisant la formation comme occasion d'orientation professionnelle, de gestion de carrière, de recherche d'un emploi nouveau.

À travers cette recherche, nous nous efforçons de vérifier sous quelle forme les stagiaires s'inscrivent dans le processus décrit et quel rapport ils entretiennent avec la formation continue, autrement dit « tout ce qui relève de l'apprendre, des contenus de formation et de leur utilisation (ou non utilisation) » (Fleitz, 2004, p. 87). Cela sous-tend donc des *utilisations différentielles des contenus* renfermant les *logiques des sujets*, que nous interrogeons à travers les réinvestissements effectués dans les classes. (Fleitz, 2004).

1.6. La nécessité du réinvestissement

1.6.1. Se former et réinvestir

Se former est une chose, réinvestir les acquis d'une formation en est une autre. Il va de soi que, dans l'idéal, l'enseignant ne se limite pas au seul objectif d'acquérir de nouveaux apprentissages mais bien de les utiliser au profit de ses élèves et plus globalement au service d'un enseignement de meilleure qualité. En éducation physique, le constat est positif : « 89,6 %

des enseignants déclarent avoir réinvesti en cours d'année l'un ou l'autre aspect de l'activité » suivie en formation (Lecomte, Carlier et Renard, 2002, p. 80). L'étude datant de plus de dix ans, nous sommes en mesure de nous demander si tel est toujours le cas aujourd'hui. Si oui, de quelle manière évaluer et confirmer les propos de ces collègues sur le terrain de l'école ? Que réinvestissent les enseignants et sous quelle forme ? Parmi ces nombreuses questions qu'entraîne le constat de Lecomte et al., nous gardons la suivante en ligne de mire : les enseignants ayant participé à une formation continue réinvestissent-ils les nouveaux acquis au sein de leurs classes ? Si oui, sous quelle forme ? La problématique du réinvestissement dans les cours est en effet au cœur de cette recherche. Nous nuancions ce concept par rapport à un autre plus usité : celui de transfert.

D'entrée de jeu, à travers l'extrait qui suit, Tardif et Lessard (1999, p. 373) abordent les éléments essentiels que nous souhaitons valoriser : les différentes connaissances acquises en formation « sont adaptées et transformées en fonction des contextes du travail. Le travail de l'enseignant ne se limite donc pas à utiliser des connaissances : il est toujours un travail sur des connaissances, ce qu'on appelle un travail réflexif où les connaissances sont **réinvesties** comme des ressources rendant possible la production et la reproduction de ces mêmes connaissances. Autrement dit, dans le **travail réflexif**, les connaissances du travailleur ne sont pas seulement des outils utilisés dans le travail, elles sont aussi **constitutives du travail lui-même**, ainsi que de **l'identité du travailleur**. Elles sont à la fois des ressources – ce qui rend le travail possible – et des produits du travail – ressources reproduites par le travail

(...) Enseigner, c'est **mobiliser** une large variété de connaissances composites, en les réinvestissant dans le travail, **pour** les **adapter** et les **transformer pour et par le travail**. L'expérience du travail n'est donc pas qu'un lieu où l'enseignant applique des connaissances, elle est elle-même connaissance du travail sur des connaissances, bref, réflexivité, reprise, reproduction, réitération de ce que l'on sait dans ce que l'on sait faire, afin de **reproduire sa propre pratique professionnelle** ».

1.6.2. D'une intuition personnelle à une distinction des concepts de transfert et de réinvestissement

La problématique du transfert des apprentissages est largement abordée dans la littérature, aussi bien dans le domaine entrepreneurial (McKeachie, Pintrich, Lin & Smith, 1986 ; Haskell, 2001 ; Eraut, 2008 ; Devos & Dumay, 2006 ; Roussel, 2011 ; Peters, 2012) que dans le domaine de l'enseignement (Perrenoud, 1999 ; Tardif, 1999 ; Lecomte & al., 2002 ; Presseau & Frenay, 2004). La recherche de Clerx (2014), consacrée à étudier un dispositif de formation continue d'enseignants d'éducation physique en Belgique francophone, a fait naître une intuition selon laquelle l'action de réinvestir serait à nuancer de celle de transférer. Les multiples lectures en lien avec la présente recherche ont alimenté cette intuition quant à une éventuelle distinction à faire entre les deux termes. Il nous semble en effet que l'un et l'autre n'ont pas la même portée lorsqu'on s'intéresse aux acquis d'une formation continue.

Faire référence à l'étymologie du verbe transférer, tel que Roussel (2011a) l'a fait, semble être la manière la plus cohérente pour bien en déceler son sens premier. *Trans* signifie *d'un côté à l'autre* et *ferre* se traduit par le verbe *porter* ou *transporter*. Le transfert peut donc être défini le plus simplement possible comme le « transport d'apprentissage d'une situation initiale (= la source), autrement dit la formation continue, vers une situation subséquente (= la cible), autrement dit le milieu de travail » (Roussel, 2011a, dia 12). Dans le même ordre d'idée, le terme *ré-investir* nécessite pour l'enseignant de *diriger son énergie dans* la réalisation de la tâche, dans la résolution d'un problème ou dans la recherche de solution pour n'importe quelle situation *indéterminée* (Dewey, 2006) qui se présente à lui.

Qu'il s'agisse de s'intéresser au processus de transfert ou de réinvestissement, cela prend en compte l'implication de différents éléments : « l'apprenant, la tâche initiale, le contexte et la situation d'apprentissage initiale, la tâche de transfert, le contexte de transfert » (Paquay, 2000, p. 169). La figure 2 intègre ces différents éléments et illustre le « double triangle didactique », version modifiée du « triangle pédagogique » de Houssaye, au sein duquel le « stagiaire-enseignant » intervient lorsqu'il réinvestit les acquis de formation.

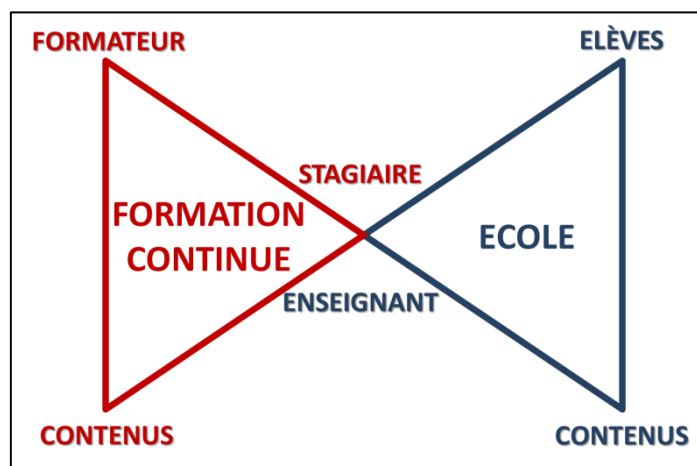


Fig. 2 : Le double triangle didactique formation continue – école
(Clerx & Carlier, 2015)

Plusieurs paramètres méritent d'être développés afin de comprendre ce qui caractérise spécifiquement la démarche de réinvestissement.

1.6.2.1. Tenir compte de l'intervention du sujet

Plusieurs références mettent en évidence une première distinction entre les deux termes. Il s'agit de l'action jouée par le sujet dans le processus. En effet, le transfert concernerait le passage du contenu d'un domaine à l'autre alors que le réinvestissement prendrait plutôt en compte l'intervention du sujet pour y parvenir. Il est également intéressant de remarquer que, lorsque les deux termes sont employés dans une même phrase, les auteurs utilisent le terme de « transfert » et le verbe « réinvestir » : « On peut parler du **transfert** des acquis de formation comme étant ce que les participants à une formation retirent de celle-ci afin de le **réinvestir dans** leur activité professionnelle » (Petit, Albarello,

Grzyb & de Viron, 2012, p. 8). L'exemple de Perrenoud (1997, p. 2) est lui aussi parlant : « Le **transfert** est en général défini comme la **capacité du sujet de réinvestir** ses acquis cognitifs – au sens large – dans de nouvelles situations ». Un dernier extrait de Gérard, La Vendhomme et Roegiers (1997, p. 16) aborde un des rôles essentiels que peut exercer le formateur en termes de « stimulation du **transfert** : c'est lui qui peut le mieux inciter la personne formée à **réinvestir ses acquis** de formation dans son activité personnelle ». Le réinvestissement rend compte de ce qui est mis en œuvre concrètement par le sujet pour que soit reconnu le transfert. Il relève de la pratique, s'inscrit dans l'action. La Fig. 3, s'inspirant du double triangle didactique (Clerx & Carlier, 2015) tente de schématiser cette première distinction majeure.

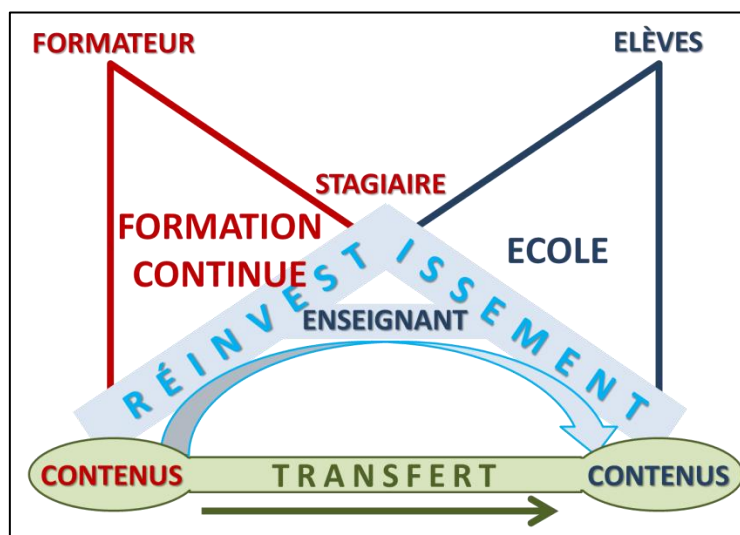


Fig. 3 : Distinction des concepts de transfert et de réinvestissement à partir du double triangle didactique

Comme l'expriment parfaitement Petit et al. (2012, p. 8), « parler du transfert, c'est parler d'un processus qui se déroule, dans l'espace et dans le temps, entre les lieux de la formation continue et ceux de l'activité professionnelle ». Il concerne le passage de l'information retenue depuis une situation A (la formation continue) à une situation B (le terrain scolaire) pour chaque stagiaire/enseignant. Il y a donc raison de penser que le transfert ne peut être observé qu'*a posteriori*, lorsque les réinvestissements ont été opérés par le sujet. Le réinvestissement, quant à lui, s'observe *in situ* et *in actu* et permet d'évaluer **comment** le stagiaire ayant repris son rôle d'enseignant s'est approprié les acquis pour mieux s'ajuster à son environnement. Cette idée nous conforte dans la posture adoptée qui concerne à placer l'enseignant au centre de nos préoccupations.

1.6.2.2. S'approprier l' « ADN » des nouveaux acquis/apprentissages

L'environnement organisationnel changeant dans lequel l'enseignant met à profit les acquis de formation suppose une réelle appropriation de ces derniers afin de répondre efficacement aux contraintes liées au milieu. Celles-ci sont accentuées dans la discipline « éducation physique » par son objectif premier : la mise en mouvement des élèves. La nécessité d'une réelle appropriation semble être plus présente lorsque le processus de transfert de l'information retenue a lieu dans un domaine qui touche à l'humain. En effet, il ne s'agit pas, dans le cas de l'enseignement de l'éducation physique, de reproduire machinalement les moindres faits et gestes du formateur, comme cela pourrait être le cas pour l'utilisation d'un

nouveau logiciel informatique. Un effort est à faire de la part de l'enseignant pour intégrer, faire sien, s'approprier l'ADN¹ des nouveaux savoirs. Cette métaphore met en évidence le souci de s'imprégner de l'apprentissage « à sa source », afin de pouvoir s'adapter quel que soit le contexte qui se présente au sujet mais aussi d'enrichir ses contenus en fonction du public d'élèves.

Nous nous référons à Artaud (1989) pour expliquer ou tenter de comprendre le mécanisme qui entre en jeu afin que l'enseignant puisse réinvestir les acquis de formation dans sa classe. Il évoque (en parlant de l'apprentissage d'un enfant qui peut être comparé à ce que vit le stagiaire) un « rapport dialectique qui s'établit entre ce qui est donné du dehors et ce qui émerge du dedans et dont la "règle d'or" pourrait se formuler en ces termes : "Tout ce qui vient du dehors doit renaître du dedans". Cela signifie que l'enfant [le stagiaire dans notre cas] ne doit pas s'approprier les contenus qui lui sont transmis de façon à le reproduire intégralement, mais en vérifier le bien-fondé, les redécouvrir et les reconstruire à partir de son expérience » (Artaud, 1989, p. 116). Cela renvoie aux trois temps constituant le processus, développés par Roussel (2011a) et qui parlent d'eux-mêmes : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation.

¹ ADN : l'acide désoxyribonucléique est une « molécule, présente dans toutes les cellules vivantes, qui renferme l'ensemble des informations génétiques nécessaires au développement et au fonctionnement d'un organisme », définition provenant du site : <http://profilageadn.weebly.com/adn.html>, consulté le 25 septembre 2016.

Selon Artaud, (1989, p. 137) « c'est seulement si l'apprenant a fait l'effort de symboliser son vécu, c'est seulement s'il a acquis la conscience de ce qu'il sait et des limites de son savoir qu'il peut s'ouvrir à ces perspectives nouvelles que lui offre un savoir plus élaboré ». Cette première démarche d'exploration du vécu « met l'apprenant face à lui-même et, en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait, lui redonne une représentation de lui-même comme sujet à part entière dans l'acte de connaître. En lui laissant le temps de prendre pied dans son expérience et de s'amarrer solidement à ses certitudes et à ses questions, elle lui donne la possibilité d'assimiler les contenus avec une pensée personnelle et d'exercer son pouvoir créateur dans l'acquisition de connaissances nouvelles » (Ibid.). S'en suit alors une démarche d'assimilation conduisant l'apprenant « à maîtriser les contenus des concepts qui constituent l'armature de la théorie étudiée, à percevoir les liens qui forment sa structure et lui donnent sa cohérence, à comparer les différentes théories qui couvrent un domaine du savoir pour en dégager les convergences, les divergences et les complémentarités » (Ibid., p. 138). Cette démarche « fournit à l'apprenant des instruments qui l'aident à symboliser plus correctement l'expérience qu'il vient d'explorer » (Ibid.) Il est cependant indispensable pour le stagiaire de chercher une rupture avec son expérience pour « la faire éclater en dévoilant des aspects qui n'apparaissent pas au premier regard » (Ibid.). De retour sur le terrain scolaire, au cœur même du réinvestissement, se produit une sorte de déclic : c'est le moment « où l'envol s'impose, où l'apprenant, sans perdre de vue son expérience, va cependant cesser de s'y référer directement

pour entreprendre le lent travail de pénétration d'une pensée élaborée à partir de l'expérience d'un autre » (Ibi., p. 139). Il y a lieu, pour l'enseignant, de saisir « la logique interne des modèles d'interprétation de la réalité qui lui sont proposés » (Ibid.). Le savoir transmis par le formateur ne doit pas être considéré comme *un tout achevé et immuable* mais bien comme une *structure cohérente et généralisable* dans laquelle le stagiaire va puiser l'essence pour l'appliquer ou la répandre dans sa réalité quotidienne (Artaud, 1989).

1.6.2.3. Avoir une démarche réflexive

La démarche réflexive va de pair avec les deux paramètres précédents pour appliquer ce que l'on pourrait appeler un « traitement pédagogique et didactique des acquis issus du stage » au profit des élèves. Tel qu'Eraut (2008, pp. 13-14) définit le transfert, il y a tout intérêt à intégrer la réflexivité pour que le résultat du réinvestissement soit le plus efficace possible : « the learning process involved when a person learns to use previously acquired knowledge/skills/competences/expertise in a new situation. This process may be quite simple if the new situation is very similar to some of those previously encountered; but it is likely to be long and very challenging if the new situation is complex and unfamiliar ». Pour Buysse (2011), avoir une pratique réflexive, que ce soit lors de la formation ou sur le terrain scolaire, permet de résoudre les situations-problèmes rencontrées tout en étant conscient des solutions apportées. Elle développe alors la capacité de l'enseignant à s'ajuster ou s'adapter à son environnement tout en l'invitant à faire appel à sa créativité (McKeachie &

al., 1986). Tilman et Grootaers (2006, p. 31) insistent eux aussi sur cette capacité de création : « elle est mobilisée pour la résolution de problèmes pour lesquels il n'y a pas de représentations claires de la question de départ, de la solution à appliquer ou de la procédure à suivre pour y arriver ». Les différents « scénarios de réinvestissement et niveaux de démarche réflexive » définis par Brunelle (2000, p. 103) offrent aussi une grille de lecture intéressante qui va dans le sens des propos de Buysse (2011) tout en les complétant : « le questionnement initial a amené le stagiaire à réexaminer et à clarifier les objectifs de l'activité par rapport aux objectifs de l'éducation physique poursuivis et à modifier le contenu habituel pour mieux rencontrer ces objectifs visés. Il se pourrait également que l'apparition d'une nouvelle activité pour en remplacer une autre ou pour combler une lacune, soit le résultat d'un questionnement d'ordre idéologique qui amène le stagiaire à voir les choses autrement et à vouloir s'investir de façon différente dans sa pratique professionnelle ». Cet extrait fait le lien avec le dernier paramètre intervenant dans le processus de réinvestissement.

1.6.2.4. Transformer les connaissances, le sujet et son monde

Dès lors que tous les apprentissages nouveaux ont été appropriés, assimilés, ensuite adaptés, retravaillés, améliorés et ajustés au contexte de réinvestissement à proprement parler, le mot d'ordre qui en découle est le suivant : la transformation. Celle-ci se produit aussi bien au niveau des connaissances, du sujet que de son monde.

La transformation des connaissances de l'enseignant est finement expliquée par Bourgeois et Mornata (2012, p. 49) : On « déplace donc le curseur du pôle “reproduction” vers le pôle “transformation” et “invention”. En ce sens, l'entrée par l'apprentissage, privilégiée dans le “*workplace learning*” souligne que si transmission il y a, elle passe nécessairement par un travail actif de transformation de l'apprenant. Il ne s'agit pas d'un “simple” passage de flambeau unilatéral d'un émetteur à un récepteur. Si quelque chose du métier se transmet du maître à l'apprenti, ou de la communauté de pratique au novice, c'est dans la mesure où l'apprenant a opéré (au contact de ce que le maître lui a donné à voir, entendre et faire) un travail actif de transformation et de construction de ses connaissances “déjà-là” ».

La transformation du sujet et celle de son monde sont liées. Comme le rappelle Artaud (1989, pp. 140-141), « il est en effet un moment dans le processus d'apprentissage où l'apprenant doit être en mesure d'utiliser l'instrument conceptuel qu'il vient de maîtriser pour ressaisir son expérience dans des perspectives nouvelles et accéder ainsi à un nouveau savoir (...) L'apprenant qui vient ainsi d'acquérir un nouveau regard sur son monde, qui accède à une compréhension plus profonde des phénomènes qui lui étaient demeurés cachés, ne peut plus se situer comme avant : son attitude est changée. Et il y a tout lieu de penser qu'il ne pourra plus se comporter de la même manière ». Dans la foulée, sitôt que l'enseignant « se transforme », il transforme inévitablement sa façon de voir le monde et d'interagir avec lui.

À partir des différents éléments exposés dans cette partie, et compte tenu du concept central mobilisé au sein de la recherche, à savoir la « *sensibilité à* », lié à l'approche phénoménologique, nous faisons le choix de parler désormais uniquement de réinvestissement plutôt que de transfert.

1.7. Les facteurs influençant le réinvestissement

Les réinvestissements effectués à partir de la formation continue peuvent influencer de manière non négligeable le contenu des cours et la manière de les aborder. Cela étant, le réinvestissement optimal n'existe pas. Il est lui-même susceptible d'être influencé par de nombreux facteurs. Clerx (2012) les a étudiés à partir d'entretiens semi-directifs de 11 enseignants d'éducation physique, en s'appuyant sur la revue de la littérature effectuée par Devos et Dumay (2006).

La Fig. 4 synthétise, à l'aide de mots-clefs, les domaines pouvant jouer positivement ou négativement sur le réinvestissement, selon trois familles de facteurs à savoir la formation, l'environnement et l'individu. Les enseignants sont conscients de ces facteurs. Étonnamment, ils les abordent majoritairement comme influençant positivement leurs réinvestissements.

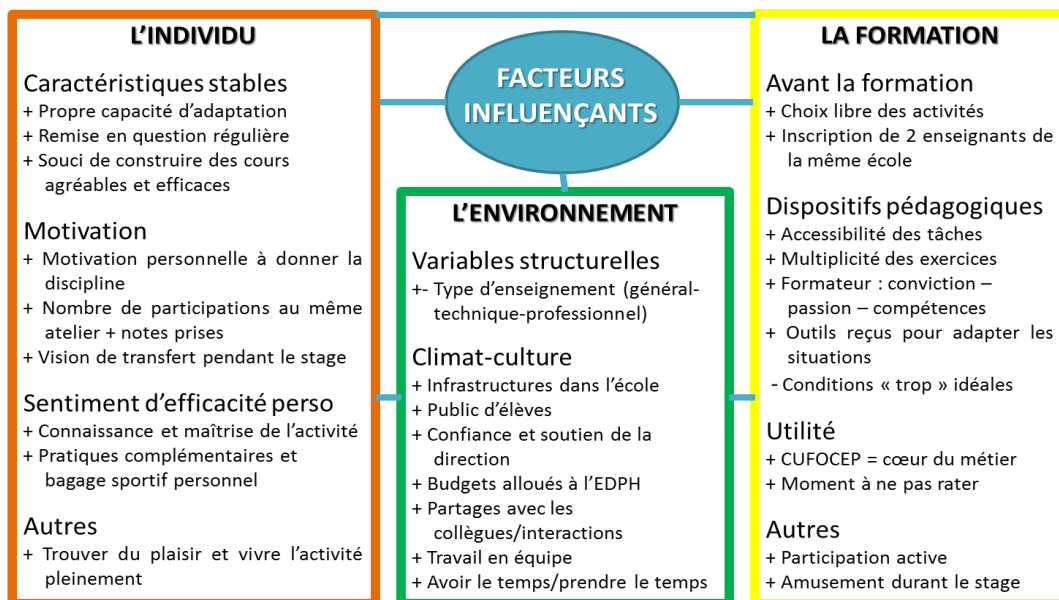


Fig. 4 : Facteurs influençant le réinvestissement en éducation physique
(Clerx, 2012), inspiré du modèle de Devos et Dumay (2006)

Concernant la formation, quatre domaines sont susceptibles d'influencer les réinvestissements futurs. Lors de l'inscription à la formation, les enseignants d'éducation physique peuvent sélectionner quatre activités – aussi bien principales (10h) que complémentaires (5h) – parmi la soixantaine proposée et les classer par ordre préférentiel. Ces derniers orientent donc leurs choix dans les disciplines qui les intéressent directement. La démarche d'inscription à deux ou plusieurs collègues d'une même école à une activité présélectionnée est perçue par les enseignants interrogés comme facilitatrice de réinvestissements grâce à une réflexion plus riche de retour sur le terrain scolaire. Les dispositifs pédagogiques mis en place sont également influents. Ils concernent plus particulièrement l'accessibilité des tâches, la multiplicité des exercices proposés, l'expertise

du formateur mais aussi son attitude et les outils qu'il fournit pour faciliter l'utilisation et l'adaptation des acquis du stage. Certains enseignants insistent sur les conditions parfois trop idéales de la formation comparativement à la réalité du terrain. En termes d'utilité, les membres du corpus sont unanimes : le stage du CUFOCEP est le moment à ne rater sous aucun prétexte. Il constitue pour eux le cœur du métier. D'après les dires des enseignants, le fait de participer activement lors de la formation et de le considérer comme un moment où l'on s'amuse tout en pratiquant laisse des traces positives qui impactent sur le processus de réinvestissement.

En rapport avec l'environnement, les réinvestissements effectués diffèrent selon le type d'enseignement (général, technique ou professionnel), notamment en termes de contenu. Cela est en lien avec les infrastructures mises à disposition dans l'établissement, le public d'élèves auquel on s'adresse, le soutien de la direction ou encore le budget alloué à l'éducation physique. Dans la suite logique de l'inscription à plusieurs collègues, le travail en équipe, les échanges, interactions et collaborations entre pairs représentent des facteurs-clés dans la réussite des réinvestissements des acquis de la formation. Cela nécessite de disposer de moments prévus à cet effet et que l'enseignant lui-même prenne le temps de les exploiter. Comme l'exprime Vinatier (2009), les situations dynamiques complexes dans lesquelles interviennent les enseignants ne peuvent se réduire « à un ou des objets, avec leurs propriétés et leurs relations » (ibid., p. 28). Des contraintes diverses (acteurs, enjeux, obstacles, moyens, outils, temporalité) forcent l'enseignant à réguler son

intervention par des « adaptations locales et des ajustements progressifs » (Ibid., p. 57). L'environnement est donc « marqué par l'activité de l'acteur et il en est aussi le produit » (Ibid., p. 28).

Enfin, ce qui touche à l'individu est lié en premier lieu à des caractéristiques stables telles que la capacité d'adaptation (dépendant pour partie de l'expertise de l'enseignant), l'adoption d'une posture de remise en question et le souci de construire des cours agréables et efficaces pour soi et pour les élèves. En deuxième lieu, le facteur « motivation » influence de façon notable les réinvestissements. Il en va de l'engouement des enseignants pour la discipline suivie en FC, de leur initiative à participer plusieurs fois au même atelier pour en intégrer toutes les nuances, de la prise de notes ou même de la visualisation *in situ* de l'utilisation potentielle des nouvelles connaissances assimilées. Troisièmement, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle non négligeable, selon les interviewés. En effet, leur niveau de connaissance de la discipline à réinvestir, leur maîtrise personnelle cumulée ou non à des pratiques complémentaires et à leur propre bagage professionnel les incite plus ou moins facilement à se lancer dans une nouvelle activité. Au-delà de l'ambiance présente au sein de la formation, les stagiaires estiment important de prendre du plaisir à pratiquer et de vivre pleinement la formation pour mieux se l'approprier. Il semble donc, comme le fait remarquer Malglaive (1990, p. 35) que le simple fait de connaître « ne soit pas suffisant pour positionner un individu : il y a ce qu'il sait, il y a aussi (et surtout) comment il le sait et comment il peut s'appuyer sur ce qu'il sait pour évoluer ».

Nous adoptons une posture qui considère l'enseignant en tant qu'acteur « pluriel », constitué de micro-identités (Lahire, 1998) et qui se trouve au cœur du processus de réinvestissement. « Un acteur pluriel est donc le produit de l'expérience – souvent précoce – de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps, à des univers sociaux variés en y occupant des positions différentes » (Ibid., p.42). Il ne s'agit donc pas de s'intéresser uniquement au processus de réinvestissement en lui-même. Cet acteur, le « stagiaire apprenant en formation continue », est aussi un enseignant dans sa classe (autrement dit, un individu en situation de travail). Il participe à la formation, acquiert de nouveaux savoirs puis effectue, idéalement, le transfert de la formation vers son école en réinvestissant ce qu'il a appris. Il accumule donc des micro-identités en fonction des micro-mondes dans lesquels il interagit. Il y a donc un intérêt à tenir compte d'un des éléments majeurs du *double triangle didactique* (Clerx & Carlier, 2015) à savoir, l'individu « stagiaire-enseignant ».

1.8. Et si les sensibilités d'un enseignant influençaient aussi son réinvestissement ?

« *Quand tu entres dans la classe, tu entres avec tout ce que tu es, et puis c'est tout ce que tu es qui interagit avec les enfants.* »
Témoignage d'une enseignante (Tardif & Lessard, 1999, p. 319)

Les nombreuses recherches s'intéressant à l'individu qui réinvestit se sont prioritairement attardées sur l'impact de sa motivation, de son

engagement, de ses intentions ou encore de son sentiment de compétence à réinvestir les nouveaux acquis. Pourtant, ces critères ne sont pas les seuls à mériter une attention particulière ! En effet, on sait que « quelle que soit son occupation, un travailleur n’y arrive jamais vierge : il commence à travailler en étant l’héritier de sa propre histoire de vie, de sa trajectoire à la fois personnelle et sociale, de sa formation antérieure, etc. De plus, ce qu’il est lui-même en tant que personne – avec ses compétences, ses attitudes, ses connaissances acquises, ses qualifications, ses relations, ses stratégies, etc. – constitue cela même qui lui permet de traverser les barrières d’un travail et d’y faire carrière en tant que membre à part entière » (Tardif et Lessard, 1999, p. 375-376). Il est donc primordial – et les deux auteurs insistent sur ce point – de tenir compte de la personne de l’enseignant, qui a intériorisé des connaissances, des compétences, des croyances ou encore des valeurs qui structurent indéniablement sa personnalité et ses rapports aux autres (collègues et élèves), sachant que ces dernières peuvent être inconsciemment réactualisées avec la pratique du métier.

Ils identifient très clairement, en s’inspirant de Raymond, Butt et Yamagishi (1993), les origines qui façonnent la personnalité de l’enseignant et l’orientent vers telles ou telles sensibilités :

- 1) « La **vie familiale** et les membres significatifs de la famille apparaissent comme une source d’influence très importante qui façonne un positionnement de toute la personne. “Ce positionnement peut être appréhendé dans la compréhension des contenus à enseigner,

l'estimation de leur valeur relative, les principes et pratiques pédagogiques, les règles présidant aux relations interpersonnelles dans la classe, les attitudes vis-à-vis des collègues, de l'école, des autorités dans le système et des propositions de réforme pédagogique" (Raymond & al., 1993, p. 150).

- 2) Les **expériences scolaires antérieures** et les relations déterminantes avec les enseignants contribuent à façonner l'identité personnelle des enseignants et leur connaissance pratique. Ces connaissances sont à l'origine de la découverte et de l'intérêt pour un champ disciplinaire et elles induisent, sur le plan de l'éthique vécue et des attitudes concrètes, des relations interpersonnelles où interviennent les valeurs sociales des anciens professeurs servant de modèles.
- 3) Les **expériences marquantes avec d'autres adultes** jouent aussi un rôle, soit dans le contexte d'activités parascolaires ou d'activités collectives ou individuelles en milieu scolaire, mais régies par des règles perçues comme différentes de celle de l'école » (Tardif & Lessard, 1999, p. 378).

Il est naturel d'associer les pratiques (mise sur pied de projets sortant de l'ordinaire, stratégies pédagogiques d'apprentissage utilisées, connaissances du travail, de la matière enseignée, etc.) à ce que l'enseignant est et à ce qu'il aime, résultant de son histoire de vie et de sa socialisation (Tardif & Lessard, 1999). Combien d'enseignants ne tentent-ils pas, en effet, d'exercer à l'opposé de ce qu'ils ont vécu en tant qu'élèves ? Ou au contraire, combien ont-ils orienté leur choix de carrière, leur style

d'enseignement, ont développé un rapport affectif personnalisé au travail en fonction de leur histoire de vie familiale ou scolaire (rencontre, éducation, auteurs, etc.) ?

De manière concrète, la singularité propre à chaque enseignant se reflète dans la lecture et l'interprétation qu'il fait de ce qui se passe en classe (mouvements des élèves, réactions, progrès, motivations à participer au cours, etc.). « L'enseignant a des attentes, des préjugés, des préconceptions, à partir desquels il interprète et comprend ce qui se déroule dans la classe. Enseigner, c'est donc interpréter l'activité en cours en fonction d'images mentales ou de significations qui permettent de donner un sens à ce qui arrive. Un enseignant, c'est en quelque sorte un « lecteur de situations » (Ibid., p. 334). Il ne peut effectuer qu'un *travail investi*, autrement dit, « il ne peut pas que “faire son travail”, il doit aussi engager et investir ce qu'il est lui-même en tant que personne dans ce travail » (Ibid., p. 352). L'attitude de l'enseignant, telle que la définit Delignières (2009, p. 40), peut dans ce cas faire l'objet d'une observation mesurée : elle est envisagée « comme une prédisposition à réagir de façon défavorable ou favorable envers un objet, elle s'exprime au travers d'évaluations (perceptions, opinions), de sentiments (affects, émotions), de conations (intentions, désirs) et évidemment d'actions (comportements manifestes) ». Il complète sa réflexion en indiquant qu'« un système tend à adopter, sous l'influence des contraintes qui le constituent et/ou qui pèsent sur lui, un certain type de comportement, que l'on peut qualifier de naturel, spontané ou préférentiel » (Ibid., p. 61).

Nous sommes désormais en mesure de nous questionner sur ce que retient et retire réellement l'enseignant du point de vue du contenu de la formation. De quelle manière les réinvestissements effectués sont-ils conditionnés par ses sensibilités, sa personnalité, son histoire de vie générale ? Sur la base de ces questionnements, l'entrée originale du concept de « *sensibilité à* » de Récopé, Fache et Fiard (2011) apporte un regard neuf et une valeur ajoutée à la recherche.

2. CONCEPT CENTRAL : LA « *SENSIBILITÉ À* »

Cette deuxième partie se divise en trois points. Le premier détermine l'origine du concept de « *sensibilité à* » et argumente son utilisation au sein de la recherche, en référence à l'approche éactive. Le deuxième point propose une définition spécifique de la « *sensibilité à* » des enseignants. Le troisième précise de quelle manière nous nous sommes inspirés de la notion de *style* et de *genre* de Clot et Faïta (2000) pour affiner la perception du concept de « *sensibilité à* ».

2.1. Origines du concept de « *sensibilité à* »

« *L'homme ne vit pas que de faits* »
(Peirce)

Afin de bien comprendre la subtilité du concept de « *sensibilité à* », il convient, dans un premier temps d'en expliquer ses origines, sachant que ce concept est encore en construction. Son ancrage dans l'approche phénoménologique et éactive répond dans un deuxième temps à une nécessité épistémologique.

2.1.1. La sensibilité comme instance la plus fondamentale des relations entre le vivant et son monde

L'introduction au concept de « sensibilité » remonte à Claude Bernard, physiologiste du 19^{ème} siècle, fondateur de la médecine expérimentale et philosophe en biologie. Ces nombreuses expériences sur le protoplasma (ou cytoplasme, considéré comme la base physique de la vie cellulaire) lui ont permis de démontrer que « si les végétaux ne présentent pas des fonctions locomotrices comparables à celles des animaux, ils n'en possèdent pas moins une sensibilité, qui est le *primum movens* de tout acte vital » (Bernard, 1885, p. 144). Ayant découvert la propriété d'*irritabilité*¹ du protoplasma, il met alors en évidence une « continuelle relation entre la substance organisée et le milieu ambiant, caractère général de la vie organique aussi bien que de la vie animale » (Ibid., p. 242). En effet, qu'il s'agisse d'une plante ou d'un animal, « cette faculté de la matière vivante de réagir aux excitations du monde extérieur est une condition essentielle de tous les phénomènes de la vie » (Ibid.). Il affirme que la sensibilité est une propriété particulière de l'irritabilité, qui caractérise spécifiquement les différents tissus vivants selon une réaction qui leur est propre et autonome par rapport aux autres tissus (Ibid., p. 250). La sensibilité « assure donc une fonction essentielle d'échange et de relation avec l'environnement qui trouve des expressions diversifiées et

¹ L'irritabilité est définie comme « la faculté que possède tout élément vivant d'être mis en activité et de réagir d'une certaine manière, suivant sa nature, sous l'influence d'une provocation particulière » (Bernard, 1885, pp. 242 et 248).

des modalités particulières, chez les organismes de chaque espèce » (Récopé, 2016, dia 38). Selon Bernard (1877), la sensibilité est la base de tout et constitue « un attribut essentiel de la vie » (Ibid., p. 52) : « On n'est pas libre de penser, de sentir d'une manière ou d'une autre, de même que nous ne sommes pas libre de souffrir ou de ne pas souffrir dans une circonstance donnée. Nous ne sommes libre que de dissimuler ou de manifester notre pensée, notre douleur, notre plaisir, etc. En un mot, la sensibilité, le sentiment ne sont pas libres et facultatifs... » (Bernard, 1937, pp. 28-29). Une définition plus actuelle de la sensibilité permet d'introduire le concept de « sensibilité à » : « La sensibilité est une caractéristique du vivant, conçue comme totalité et non autosuffisante dépendant de sa relation à l'extériorité. Elle est le fondement désirant, englobant les aspects cognitifs, affectifs et moteurs qui fait de la vie une activité dynamique s'opposant à l'inertie et à l'indifférence. La sensibilité ouvre à l'appréciation, aux normes et valeurs, elle est ce pour quoi et par quoi il peut y avoir un monde indissociable d'un corps : elle est relation qualitative se déployant à la fois vers le monde et vers soi » (Récopé & al., 2011, p. 21). Il convient ici d'attirer l'attention sur la nature relationnelle de la sensibilité entre chaque être vivant et son monde propre.

2.1.2. L'ancrage de la « sensibilité à » dans l'approche éactive et phénoménologique

Notre souhait de nous intéresser spécifiquement à enseignants qui réinvestissent des acquis de formation nous dirige presque naturellement vers le concept de « sensibilité à » un objet socio-culturel. Ce concept

s'inscrit dans le paradigme de l'énaction procédant, selon Thinès (1980), « d'une éthologie phénoménologique des pratiques humaines ordinaires, perspective descriptive et comparative des actes s'intéressant aux relations signifiantes avec le monde naturel spécifique (Umwelt) » (Récopé, Rix-Lièvre, Kellin & Boyer, 2014, p. 94). La théorie de l'énaction semble en effet être la plus appropriée parce qu'elle « relie explicitement et constamment la vie, la cognition, l'action et l'expérience » (Ibid., p. 95) dans des contextes quotidiens ordinaires, correspondant dans notre cas à l'enseignement des cours d'éducation physique (au sein desquels le sujet réinvestit les acquis de formation). Selon ces mêmes auteurs toujours, l'activité cognitive qui nous intéresse est « fondée sur l'expérience vécue et sur notre histoire corporelle et sociale, donc sur la situation locale de l'individu dans son contexte d'activité propre » (Ibid.). Chaque situation est rendue pertinente ou appréciée comme telle grâce aux valeurs que nous attribuons à chaque événement rencontré. Ces valeurs sont reconnues comme plus ou moins acceptables, intolérables ou indifférentes. Varela (2010) parle d'attraction, de répulsion ou de neutralité. Toutes ces valeurs établissent notre norme propre. « Il y a donc individuation des objets, des propriétés et des événements » (Récopé & al., 2014, p. 98). Certaines valeurs se construisent également socialement. Cette *diversité de normes et de valeurs micro-identitaires* crée des *conflits internes* chez les individus qui les poussent à s'adapter quotidiennement pour conserver leur *mode de vie (en tant qu'opposé à/distinct de tel autre)* et organiser la régularité des *comportements préférentiels ou privilégiés correspondants* (Récopé & al.,

2014). C'est ce que nous allons tenter d'observer en regard du milieu organisationnel changeant au sein duquel les enseignants doivent exercer.

Dans ce contexte, l'intégration du concept de « *sensibilité à* » prend alors tout son sens : « la sensibilité se manifeste toujours en tant que "*sensibilité à*", relation actualisant concrètement et pratiquement un ensemble complexe de normes, exprimant des orientations privilégiées portant l'individu vers certaines qualités d'objets, d'événements. Ces objets sont connus selon leur caractère de valeur et de pertinence pour la vie personnelle : ils sont plus ou moins importants pour/dans sa vie (certains pouvant apparaître comme vitaux pour la vie organique, ou "*cruciaux*" pour l'accomplissement personnel). Il s'agit de valeurs qualitatives, "*sans dimensions*", parce qu'elles n'ont aucune unité de mesure pour comparer leur grandeur ou leur degré d'intensité propre, et pour les comparer entre elles... Elles font signe vers des "*biens*" non mesurables, et sont *tissées* dans l'activité (Schwartz, 2009, p. 228). Toute norme humaine, qu'elle ait été implicitement ou explicitement instituée, est l'expression d'une préférence (...) Les valeurs qu'elle pose prédominent et organisent ainsi le cadre des relations pratiques de l'homme à son monde. C'est alors cette norme qui l'emporte, et assure l'individuation de la "*sensibilité à*" telle(s) qualité(s) d'un objet, d'un événement, d'une circonstance, dans un milieu humain où prévalent des formes d'existence qui ne sont pas individuelles mais collectives (Macherey, 1998b) » (Récopé & al., 2011, pp. 21-22). Il est dès lors intéressant de mettre en avant les réflexions de Barbaras à propos du désir, desquelles Récopé et al. (2014, p. 21) s'inspirent, pour comprendre la caractéristique « mouvante/en

mouvement » de la « *sensibilité à* » : « Le propre du désir est qu'au lieu de se manifester à l'état pur, il s'exprime empiriquement comme tendance, aspiration, mouvement vers, se rapportant à des objets extérieurs comme lieu ou condition de sa satisfaction possible ». Récopé et al. (2014, p. 11) éclairent cette orientation en reprenant un extrait de Straus (2002, p. 242) : « Le sentir est (...) orienté vers les caractères de ce qui est attrayant ou effarouchant. Il se déploie dans le mouvement réciproque de "l'approche" et de "l'éloignement" ». Les auteurs concluent qu'« il y a donc une unité originaire du "sentir" et du "se mouvoir" : un être qui ne pourrait s'éloigner ou s'approcher de tel lieu du monde serait insensible, tout comme un être incapable de sentir ne serait pas en mesure de s'orienter dans ce monde (Barbaras, 1994). La sensibilité est donc au fondement d'« une activité qui est orientée sans être consciente » (Barbaras, 2008, p. 69) ».

La « *sensibilité à* » est également le *sens pratique structurant* qui rend la situation pertinente aux yeux de l'enseignant (Récopé & al., 2011). En effet, les sensibilités façonnent notre environnement afin d'organiser les millions d'excitations que celui-ci nous envoie. Récopé et al. (2014, p. 13) reprennent l'hypothèse suivante : « La "*sensibilité à*" est le sens structurant de la pratique au sein d'un domaine particulier d'activité socioculturelle : une orientation d'ensemble dirigeant l'activité et le vécu et les organisant à partir de la valeur directrice instaurée par une norme prévalente. Elle est le *sensus* caractérisant une micro-identité et son micro-monde correspondant, et déterminant par là même les conditions de sa viabilité, de sa satisfaction (...) Elle assure, au moment considéré de

l'histoire individuelle, un *couplage structurant* du pratiquant à son environnement et constitue la référence de la régulation normative des interactions environnementales ».

2.2. Proposition de définition de la « *sensibilité à* » des enseignants

Sachant que chaque individu possède ses propres sensibilités, fondées sur ses micro-identités, relatives aux micro-mondes correspondant, il paraîtrait logique de penser que chaque groupe social mais aussi chaque métier exercé peut être la source de régularités comportementales. Dans le cadre de cette recherche, nous avons construit avec Nicolas (2014, p. 23) une définition spécifique de la « *sensibilité à* » des enseignants : elle « détermine les affects, l'émotion, l'ouverture du sujet par rapport à des valeurs, des concepts, des méthodes pédagogiques et didactiques. Autrement dit, la "*sensibilité à*" d'un enseignant se définit d'une manière simple par ce à quoi il fait attention lorsqu'il prépare un cours, qu'il enseigne ou qu'il réinvestit, ce qui lui tient à cœur, ce qu'il ne peut s'empêcher d'insérer – la plupart du temps inconsciemment – dans son enseignement (attitudes, valeurs, ...), la façon dont il perçoit les choses, dont il oriente ses actions, dont il interagit avec les événements ou les personnes. L'antonyme serait l'indifférence ». La « *sensibilité à* » est donc ce qui importe pour l'enseignant mais aussi ce qui l'emporte dans telle ou telle orientation préférentielle.

Afin de lier les éléments théoriques précédents avec l'objet socioculturel qui nous intéresse, il semble opportun de synthétiser notre pensée : l'activité de l'enseignant est structurée par ses sensibilités à partir d'*orientations préférentielles* (ou normes prévalentes) vers certaines *qualités d'objet*. Elles prennent le statut de *valeurs directrices* organisant l'activité. Lorsqu'il réinvestit de nouveaux apprentissages, l'enseignant exprimerait – même inconsciemment – ses sensibilités privilégiées. Chaque comportement est en effet l'expression d'une préférence. La « *sensibilité à* » renvoie à un désir inconscient, des affinités, des aspirations qui créent et alimentent le corps (le sujet) et le monde (ou l'objet). Il s'agit alors d'étudier ce que l'enseignant vit *in situ*, autrement dit dans les gymnases, avant même qu'il n'ait fait intervenir son expérience réflexive ou relative à son propre vécu. Nous tentons de comprendre comment il se fait que tel enseignant vive telle situation de telle manière, qu'il agisse ainsi et pas autrement, que tel phénomène lui apparaisse alors que ce n'est pas le cas pour son collègue (Récopé & al., 2014). Les propos de Bandura (cité par Heutte, 2014, p. 162) confirment le rôle décisif de la « *sensibilité à* » pour permettre à l'individu d'exprimer le sens profond de son attirance pour des activités : « L'être humain n'est pas seulement l'hôte et le spectateur de mécanismes internes orchestrés par des événements du monde extérieur. Il est l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience. Les systèmes sensoriels, moteurs et cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie ».

Étudier les sensibilités d'enseignants qui réinvestissent les acquis d'une formation continue en situation de travail suppose donc « l'appréhension du vécu d'un individu et exige qu'on spécifie sa sensibilité individuée, c'est-à-dire la relation préférentielle qui ressort de son couplage structurel et circonscrit le domaine d'interaction et la classe des bonnes actions selon des critères de nécessité et de satisfaction propres » (Récopé, Rix-Lièvre, Fache & Boyer, 2013, p. 120). Cela est possible grâce aux schèmes qui « relèvent d'une connaissance pratique » (Récopé & al., 2011, p. 26). En effet, ces derniers « sont à l'œuvre en s'imposant "spontanément" au sujet, produisent la régularité, orientent l'action, médiatisent la perception, assurent les relations perception-action, sont des vecteurs de connaissance sensible et pratique, sont évolutifs... » (Ibid., p. 27). Plus particulièrement, « ce sont les schèmes de l'expérience corporelle et les structures préconceptuelles de notre sensibilité (à savoir notre mode de perception, notre manière de nous orienter et d'interagir avec d'autres objets, événements ou personnes) qui nous permettent de posséder un monde (Varela, Thompson & Rosch, 1993) » (Récopé & al., 2013, p. 113). « Une ontologie relationnelle est convoquée : l'être est relation, le sens n'est pas conçu d'abord comme signification exprimable, mais comme sensibilité, désir, direction d'activité, intensité, qui nous anime et nous meut (Montbello, 2003). Ceci est conforme à l'étymologie : *sensus* désigne la « direction », *sensibilis* recouvre les qualificatifs « sensible, senti, perçu », et *sensibilitas* renvoie à « sentiment, ressenti », autant d'aspects qui ne peuvent être disjoints, divisés » (Récopé & al., 2014, p. 10). De ce fait, on peut aisément comprendre que « l'expérience

du travail est celle d'un sujet actif, d'un acteur qui ne se contente pas seulement de réagir aux situations extérieures et de se laisser imprégner par elles, mais qui les aborde aussi en fonction de ce qu'il est et fait » (Tardif & Lessard, 1999, p. 538).

Pour ce faire, nous nous inspirons des recherches de Récopé et al. (2011 ; 2013 ; 2014 ; 2015) qui étudient la « *sensibilité à* » au moyen d'expériences réalisées dans des contextes de volley-ball, d'escalade, de rugby, d'expéditions polaires et de formation continue. Ils font ressortir différents types d'attitude (ou norme) qu'adoptent les personnes observées en situation. Cette recherche a pour objectif de déceler des régularités comportementales dans les modes de fonctionnement d'enseignants qui réinvestissent les acquis d'une formation continue dans leur classe, en relation avec leur milieu. Ces régularités ou orientations comportementales habituellement préférentielles constitueraient une porte d'entrée pour comprendre le monde de valeurs des enseignants et déterminer leur « *sensibilité à* » (Récopé & al., 2014). En d'autres termes, nous tentons d'évaluer si les enseignants réinvestissent les acquis d'une formation continue en fonction de leur « *sensibilité à* ».

Un dernier aspect que nous souhaitons aborder concerne les deux fonctions que nous attribuons à la « *sensibilité à* » dans le processus de réinvestissement des acquis de formation. Il s'agit du rôle de filtre et du rôle de prisme.

L'emprunt de ce concept s'explique par le fait que les sensibilités de l'enseignant jouent le **rôle de filtre** dans ce qui est instauré par la valeur

directrice et qui vaut comme information pertinente au sein de la formation continue. En fonction de sa « *sensibilité à* » chaque stagiaire va capter les instructions, explications, ou autres éléments dans le discours ou l'intervention du formateur pour ensuite les transformer en information. C'est cette information relative à un contexte extérieur qui est alors retenue. La « *sensibilité à* » fait en sorte que l'on soit intéressé par certains aspects et indifférent à d'autres. L'information n'existe donc que dans le couplage relationnel du sujet avec son monde. En effet, tout ce que nous vivons et la façon dont nous le vivons dépend de nos sensibilités et de leurs relations indissociables à l'extériorité, autrement dit, le monde dans lequel nous sommes culturellement investis. Madelrieux (2010, p. 119) l'exprime parfaitement : « Selon James¹, sans les intérêts vitaux de l'organisme, l'expérience se présenterait comme un chaos complet de sensations indiscriminées assaillant toutes en même temps l'individu. Les intérêts pratiques font le tri parmi ces millions d'excitations physiques qui se présentent à nos sens à chaque instant : ne sont remarquées et donc retenues que celles qui intéressent l'organisme pour l'ajustement de sa conduite ».

Le second rôle de la « *sensibilité à* » est celui **de prisme**, qui entre en jeu lorsque l'enseignant réinvestit les acquis de la formation ou plus précisément l'information captée et sélectionnée par elle-même. À ce moment précis du processus, la « *sensibilité à* » donne du relief à

¹ William James (1848-1910) : psychologue et philosophe américain qui défend les principes du pragmatisme.

l'information, lui fait prendre une autre direction en amplifiant ou décuplant par exemple certains aspects, en les déformant, les transformant, en les bonifiant. Le discours du formateur n'est donc pas simplement déplacé dans les pratiques de l'enseignant dans son gymnase. Au contraire, sur la base des appuis théoriques relatifs au concept de « *sensibilité à* », nous souhaitons vérifier si ce qui a été perçu et retenu comme information est façonné, fondé, orienté en fonction de sa « *sensibilité à* ». En ce sens, les sensibilités de l'enseignant pourraient être considérées comme fondatrices des pratiques. Elles orienteraient la construction de significations autour des acquis de la formation continue (Récopé & Barbier, 2015) et pourraient conditionner les pratiques de l'enseignant lors du réinvestissement. Selon cette hypothèse, la manière d'enseigner et de réinvestir serait façonnée par les sensibilités qui habitent et singularisent chaque professionnel, malgré un événement ou une stimulation identique.

La Fig. 5 illustre le concept de « *sensibilité à* », tout en rendant compte de l'apport des notions de *filtre* et de *prisme*, en regard de la participation à une formation continue.

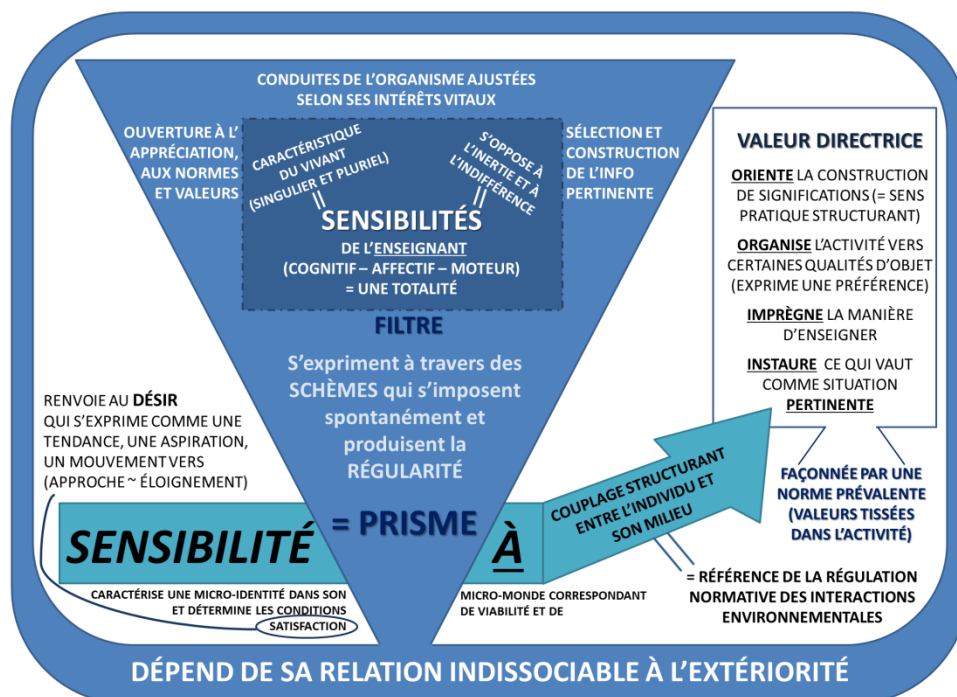


Fig. 5 : Schématisation du concept de « *sensibilité à* », en regard d'un enseignant qui réinvestit les acquis d'une formation continue

2.3. Sensibilités *de style* et *de genre*

Nous nous inspirons des recherches de Clot et Faïta (2000), en lien avec les notions de *genre* et de *style* professionnels, pour apporter un éclairage significatif dans la compréhension générale des sensibilités, notamment par rapport à l'articulation entre l'individu et le collectif, dans un monde socioculturel préexistant.

Pour Clot et Faïta (2000, p. 11), 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 présumées, 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 ». Si l'on se réfère à Lahire (1998), qui affirme que l'être humain est pluriel bien qu'il s'inscrive dans, et soit rattaché à, une même histoire socio-culturelle que les membres de son entourage, nous sommes en mesure de penser que des sensibilités communes peuvent transcender les sensibilités singulières de plusieurs individus en fonction du milieu dans lequel ils se trouvent. C'est en effet, selon les premiers auteurs, l'appartenance à un même monde socioculturel qui produit des ressemblances et, selon le deuxième, les multiples expériences micro-socialisatrices qui constituent la singularité de chacun d'entre nous.

Clot (2006, p. 43) ajoute que « le genre n'est rien d'autre que le système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ». « Le genre est le social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les "obligations" auxquelles parviennent, sans chercher à le faire mais sans pourtant pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. C'est une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite. En fait, il s'agit d'une sorte de mémoire mobilisée par l'action. Mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se

tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes contenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001, p. 19). La composante culturelle est donc cruciale dans la « *sensibilité à* » puisque celle-ci s'exprime dans un domaine de pratiques socioculturel particulier. Or, chaque culture est en quelque sorte un ensemble de manières de voir le monde, de croire en certaines choses qui renvoie à des pratiques valorisées ou à valoriser, à encourager si elles sont considérées comme de « bonnes pratiques ». Inversement, des « mauvaises pratiques » ou actions sont découragées. On suppose donc un effet de *sensibilisation* inévitable qui mène les individus partageant une même culture à développer ou construire des sensibilités communes, que nous appelons sensibilités *de genre*. Il n'en reste pas moins que, malgré un univers socioculturel pré-existant, la manière dont on entre en contact avec ce monde est un acte de la « *sensibilité à* », grâce à laquelle se coconstruit une relation mêlant cognition, affection et motricité. Il ne s'agit donc pas d'une subjectivation mais bien d'une individuation car elle lie à la fois le sujet et son monde culturel.

Clot et Faïta (2000, p. 16-17) insistent sur le fait que « l'affranchissement du sujet pour agir n'est pas uniquement tourné vers le collectif et ses obligations. Il est aussi tourné vers lui-même. Le style, c'est aussi la distance qu'un professionnel interpose entre son action et sa propre histoire quand il l'ajuste, la retouche en se plaçant en dehors d'elle

par un mouvement, une oscillation – là aussi parfois rythmique – consistant à s'en éloigner, à s'en solidariser, à s'y confondre mais aussi à s'en défaire selon de continuelles modifications de perspective qu'on peut considérer aussi comme des créations stylistiques ». Ce détachement n'est, selon nous, possible qu'à travers la « *sensibilité à* » du sujet. « C'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons comme le style de l'action. C'est une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques. Double affranchissement : d'une part, affranchissement à l'égard de la mémoire impersonnelle. (...) Ce faisant, c'est le développement, donc la vie même du genre, qui est assuré, car il reçoit ainsi de nouvelles attributions par recreation personnelle, évaluées puis éventuellement validées par le collectif. D'autre part, affranchissement à l'égard de l'histoire personnelle. Ce sont les schèmes personnels qui, mobilisés dans l'action, sont ajustés sous la double impulsion du sens de l'activité et de l'efficacité des opérations. Dans ce cas aussi, c'est par la voie du développement de sa propre expérience du genre que le sujet peut prendre ses distances avec lui-même. Le style est donc un "mixte" qui décrit l'effort d'émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l'efficacité de son travail. Cet affranchissement ouvre la voie au développement » (Clot & al., 2001, p. 20). « Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objets de travail sitôt que ces derniers se "fatiguent" comme moyens d'action (...) Le style participe du genre auquel il fournit son allure » (Clot & Faïta, 2000, p. 15).

« Clot (2006) souligne que le style libère le professionnel du genre non pas en niant ce dernier, non pas contre lui, mais grâce à lui, en usant de ses ressources, de ses variantes. Autrement dit, par la voie de son développement, en le poussant à se renouveler » (Creton, 2007, p. 19). « Mais le genre est aussi l'objet des ajustements et des retouches de ceux qui en font leur instrument ; c'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que Clot et Faïta (2000) désignent comme le style de l'action. Le style est toujours situé à l'intérieur du genre, plus exactement, au point de collision entre les variantes du genre qu'il fait jouer les unes sur les autres de manière diversifiée selon les moments. Le style est une forme individuelle du genre. Le style appartient au sujet, le genre au métier » (Creton, 2007, p. 19). « Le genre professionnel permet à l'enseignant de bâtir son style personnel : si le genre professionnel constitue le fond culturel commun d'une équipe ou d'un groupe d'enseignants, le style d'un enseignant peut se construire et se reconstruire en s'incarnant en partie dans ces gestes professionnels » (Vinatier, 2009, p. 69). L'idée à retenir est donc bien celle du rapport du genre au style. Le style est l'expression des sensibilités personnelles, en accord avec le genre. Le style représente donc une individuation du genre par la « *sensibilité à* », qui renvoie à la fois à la manière de sentir, de percevoir, d'agir, d'apprécier, aux techniques mises en œuvre. Les sensibilités *de style* peuvent alors dans ce cas nourrir le genre et transformer ou faire évoluer la culture lorsqu'elles sont habituellement repérées associées à des régularités comportementales. La notion de « *sensibilité à* » ne remplace pas celle du style mais elle permet de mieux

comprendre d'où vient ce style. L'appui théorique trouvé chez Récopé et Barbier (2015, p. 19), qui s'inspirent de la théorie de Lahire (1998), nous permet d'insister une nouvelle fois sur le fait que chaque homme ne peut être considéré comme un « soi unique » mais est à envisager comme un « être pluriel » : « une constellation de micro-identités référant chacune à l'un des multiples domaines d'activités socioculturelles, d'intérêts intersubjectifs, de valeurs sociales/culturelles, avec lesquels il a interagi au cours de son histoire personnelle (par exemple, tel enseignant en formation continue est une combinaison complexe : il est à la fois citoyen, parent, formateur, formé, footballeur, juge-chronométrateur, etc.). Chaque micro-identité établit ses propres intérêts pratiques (parfois conflictuels par rapport aux autres micro-identités simultanément à l'œuvre), et renvoie à un micro-monde historiquement constitué ». Il est de ce fait possible d'imaginer les multiples postures identitaires selon que l'enseignant se trouve au stage de formation continue ou dans sa classe avec les élèves, selon ses expériences de vie, ses rencontres ou encore selon les situations professionnelles qui ont façonné sa connaissance ouvragée. Cette pluralité riche est pourtant plus que jamais subjective et rend chaque enseignant unique en termes de sensibilités *de style*.

À travers les reformulations de la définition de ces deux notions par différents auteurs, ayant apporté leur vision des choses et leur utilisation dans des recherches, nous sommes en mesure de bien en cerner leurs usages possibles en lien avec l'objet d'étude.

3. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

« La pensée est notre énigme. Elle se construit, s'éprouve, se torture, se dédouble, dans la longue durée historique, par la confrontation à soi comme à une interrogation que chacun de ses succès réitère et approfondit. »
(Berthelot, 1996, p. 8)

Sur la base des considérations étayées dans les deux premières parties, nous sommes à présent en mesure d'évoquer la question de recherche centrale qui découle des exposés précédents :

Des enseignants d'éducation physique réinvestissent-ils les acquis d'une formation continue, en fonction de leur « *sensibilité à* », dans des situations de travail ?

Cette question sous-entend trois domaines que nous allons investiguer. Rappelons tout d'abord l'importance accordée à l'individu. L'enseignant constitue le fil rouge de l'étude, que ce soit à travers l'analyse de ses sensibilités ou de sa démarche de réinvestissement des acquis de la formation continue.

Le premier domaine s'intéresse aux sensibilités *de style, de genre* et à la « *sensibilité à* » des enseignants. Il a pour but de déceler les sensibilités *de style* de chaque enseignant interrogé, qui mettent en lumière leur supposée « *sensibilité à* ». Grâce à des observations de quatre enseignants, nous espérons repérer d'éventuelles régularités comportementales qui seront alors mises en lien avec la « *sensibilité à* » des sujets. L'attention portée aux sensibilités a également pour objectif de faire ressortir les

sensibilités *de genre* de ces enseignants d'éducation physique afin de mieux en connaître la dimension socioculturelle et comprendre ce qui anime les individus de cette corporation. De là, naissent donc plusieurs sous-questions, débouchant sur des hypothèses précises.

- **Q. 1 :** Quelles sont les sensibilités *de style* des enseignants interrogés, en regard de leur métier ? Quelle est la « *sensibilité à* » respective de chacun d'entre eux ?

Cette question débouche sur l'hypothèse suivante, à savoir que **chaque enseignant possède une « *sensibilité à* » qui prend le dessus sur ses sensibilités *de style* et qui oriente préférentiellement et de manière régulière ses comportements.** (H.1)

- **Q. 2 :** Quelles sont les régularités comportementales des enseignants, révélant leur « *sensibilité à* » ?

L'hypothèse que nous posons défend **l'existence de régularités dans le comportement des enseignants qui s'observent *in situ* et *in actu* et qui révèlent leur « *sensibilité à* ». (H.2)**

- **Q. 3 :** Des sensibilités *de genre* émergent-elles des sensibilités *de style* dans le domaine socioculturel particulier d'enseignants d'éducation physique ?

De cette troisième question surgit une troisième hypothèse : **Malgré le caractère premier singulier des sensibilités *de style*,**

ressortent des sensibilités *de genre*, révélatrices d'une culture commune préexistante identique pour les enseignants analysés. (H.3)

Le deuxième domaine concerne les réinvestissements et a pour objectif de vérifier leur existence mais aussi de les distinguer, tout en repérant d'éventuelles différences selon le profil des enseignants ou la matière enseignée.

- **Q. 4 :** Au-delà de l'affirmation des enseignants quant à l'utilisation des acquis du stage, les réinvestissements sont-ils effectivement réalisés sur le terrain scolaire ? Sous quelle forme ont-ils lieu ?

En regard de l'environnement organisationnel changeant dans lequel exercent les enseignants, tout porte à croire qu'ils **réinvestissent de façon variée les acquis du stage de formation continue pour répondre aux besoins des élèves en tenant compte des ajustements imposés par leur situation de travail. (H.4)**

- **Q. 5 :** Les disciplines suivies en formation continue sont-elles plus ou moins propices au réinvestissement ou à certaines formes de réinvestissement ?

L'hypothèse relative à cette question est que **le réinvestissement s'effectue davantage dans des activités nouvelles pour l'enseignant, quelle que soit la discipline en question. (H.5)**

- **Q. 6 :** Les formateurs jouent-ils un rôle décisif dans le processus de réinvestissement ?

La dernière hypothèse concernant les réinvestissements est posée de la sorte : **les formateurs ont un impact sur le réinvestissement des enseignants par rapport à leur façon d'être et par rapport aux stratégies mises en place. (H.6)**

Le troisième domaine associe les deux premiers. Il s'efforce de repérer des liens éventuels entre les réinvestissements effectués et les sensibilités *de style* des enseignants. Tenant compte de l'apport de Récopé et al. (2015), nous posons le postulat que les sensibilités contraignent les enseignants à filtrer l'information dans ce qui leur paraît pertinent en tant que (plus ou moins) bon/positif/attirant ou mauvais/négatif/repoussant dans le domaine particulier d'activité socioculturelle où ils interagissent. Une sous-question ressort de ce domaine.

- **Q. 7 :** La manière de réinvestir des enseignants est-elle organisée en fonction de leurs sensibilités ?

En lien avec cette question, nous émettons une septième hypothèse : **à l'image d'un faisceau de lumière, les acquis de formation sont réfléchis/réinvestis dans l'environnement organisationnel changeant en fonction de la « sensibilité à » des enseignants. (H.7)**

Des questions supplémentaires seront abordées dans la discussion, telles que, par exemple, celles traitant des effets de la recherche sur les

enseignants participants. Leur implication leur a-t-elle été favorable ? La prise de conscience de leurs sensibilités joue-t-elle positivement sur leur capacité à s'adapter à leur environnement de travail ? Voilà des questions qui ont éveillé en nous le désir d'affiner nos connaissances sur le sujet.

Il est temps, désormais, de nous attarder sur les différentes étapes méthodologiques mises en œuvre en vue de vérifier (positivement ou négativement) nos hypothèses.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. POSITIONNEMENT MÉTHODOLOGIQUE

« Les meilleures méthodes pour rendre compte restent à inventer. »
Marie Darrieussecq (Bref séjour chez les vivants, 2001)

Avant de développer l'ensemble des démarches effectuées visant à répondre aux hypothèses posées, l'explication de notre positionnement épistémologique est utile pour accéder à l'essence des cheminements parcourus (procédés, techniques), évaluer correctement les résultats attendus, et accroître la validité des nouveaux savoirs qui en ressortent (Tardif & Lessard, 1999). À l'image de la citation de Darrieussecq, la méthodologie mise en place au sein de la présente recherche relève d'un défi qui se veut novateur et qui tente de rendre compte de la problématique dans son ensemble. Cette complexité semble essentielle à explorer pour laisser l'opportunité au terrain de dévoiler les facettes qui nous intéressent.

Nous expliquons ainsi dans le point 1.1. le choix du recours à l'analyse qualitative « inductive » permettant une analyse fine et personnalisée, d'une part et l'émergence d'interprétations plus générales, d'autre part.

Les deux points suivants mettent en avant l'articulation de deux logiques de recherche, à savoir la logique de recherche compréhensive visant à déceler les sensibilités des enseignants pour en dégager du sens et la logique d'analyse de l'activité, visant à observer *in situ* ce que font les enseignants. Cela nous renvoie vers les recherches de Récopé et al. (2011 ; 2013 ; 2014 ; 2015) qui, en s'imprégnant du paradigme de l'énaction, visent dans un premier temps à analyser les comportements d'individus d'une même appartenance sociale pour en dégager des régularités. Dans un second temps et toujours en observant les tendances comportementales ou les orientations préférentielles des individus, ils cherchent, à travers ces régularités repérées, à définir la norme prévalente et la valeur directrice de chacun, révélant leur « *sensibilité à* ». Notre approche est quelque peu différente. Nous tentons de déceler les sensibilités *de style* et la « *sensibilité à* » des enseignants à partir d'un entretien semi-directif. Cette étape se rattache à la logique compréhensive. Lorsque les sensibilités sont décelées, elles servent alors de lunette d'observation pour vérifier leur présence *in actu* et *in situ* lorsque les enseignants réinvestissent les acquis d'une formation continue. Nous passons alors à ce moment-là dans la logique de l'analyse de l'activité, au moyen de l'observation directe.

Enfin, le dernier point développe la démarche construite et appliquée permettant de valider les résultats. Cette stratégie méthodologique qui n'est pas forcément courante dépasse la simple intention « éthique » du rapport aux acteurs, au terrain.

1.1. Le recours à l'analyse qualitative « inductive »

Notre objectif scientifique se résume parfaitement par les propos de Tousignant (1989, p. 187) : il vise à « décrire le monde tel qu'il existe, comprendre le point de vue des participants, identifier leur façon de construire leur réalité et de donner du sens à leurs expériences ». Pour y parvenir, nous faisons le choix de recourir à l'analyse qualitative. Nous tentons de comprendre ce qui anime ou guide les enseignants d'éducation physique lorsqu'ils entrent dans une démarche de réinvestissement des acquis d'une formation continue. À cela, s'imbriquent les sensibilités, dans l'intérêt d'apporter un regard neuf à la problématique. Nous nous situons dans une approche compréhensive, définie par Mucchielli (1996, pp. 29-30) comme « un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains et sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties prenantes d'une situation inter-humaine. L'approche compréhensive postule ensuite la possibilité qu'à tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme. Elle comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux et humains sont porteurs ». Il faut alors être conscient que « les boursiers, dédales, et impasses méthodologiques ne proviennent pas nécessairement de l'incapacité du chercheur, mais des données propres aux sciences sociales. Comme les phénomènes qu'elles reflètent, elles sont ordinairement

complexes, ambiguës, parfois même totalement contradictoires. L'analyse qualitative implique de se plonger aussi longtemps que possible dans cette complexité et cette ambiguïté, de les accepter et finalement de les transmettre au lecteur en les clarifiant et les approfondissant » (Huberman & Miles, 1991, p. 459).

Malgré ces difficultés auxquelles la chercheuse doit faire face, nous sommes d'avis que l'analyse qualitative inductive (Blais & Martineau, 2006) est la plus pertinente pour faire « apparaître des dimensions encore inexplorées sur une problématique précise » (Ibid., p. 14). Elle offre une transparence dans la validation des résultats grâce à des critères explicitement définis, guidant la chercheuse dans « la production de connaissances crédibles et signifiantes pour les acteurs, les lecteurs et les utilisateurs de la recherche » (Ibid., p. 15). De plus, comme l'exprime Deslauriers (1991, p. 19), « au lieu de concevoir la réalité comme uniforme, la recherche qualitative la considère comme changeante ; au lieu de chercher à en diminuer la variété, elle tente plutôt d'en démontrer la diversité ; au lieu de rechercher le plus petit dénominateur commun, elle est à la recherche de la multiplicité ». Nous tenons de mettre en place un dispositif méthodologique à la hauteur de ces ambitions-là.

1.2. L'intérêt de faire parler les acteurs de terrain

L'intérêt de faire parler les acteurs de terrain est double. D'un côté, il permet de prendre de l'avance sur la détermination des sensibilités des enseignants, celles-ci étant ensuite vérifiées sur le terrain. De l'autre côté,

cela permet de valider et renforcer les interprétations réalisées par la chercheuse grâce à l'échange qui émane de l'entretien de corroboration.

Le souhait de la prédominance d'un « matériau humain » (Tardif & Lessard, 1999, p. 202), en appelle à accorder une importance majeure aux praticiens eux-mêmes, qu'il s'agisse de leurs représentations ou de leur activité. Cela renvoie à une meilleure compréhension de ce que font et vivent les enseignants, mais aussi à la signification qu'ils ont de leur pratique (aussi bien en termes d'expériences vécues, que de valeurs reconnues ou d'engagements émotionnels éprouvés). Il est donc indispensable de leur « donner la parole, en tant qu'informateurs privilégiés de l'étude » (Gal-Petitfaux, 2006, p. 15).

Qu'il s'agisse des entretiens semi-directifs ou des entretiens de corroboration, une dimension importante est à garder en tête : au-delà d'un échange « professionnel » se produit aussi un échange « de personne à personne ». Une large part d'empathie est de ce fait requise pour optimiser le recueil des données. Cette posture nuance la tournure du dialogue qui se construit entre les deux parties. Ce dernier étant composé d'« allers-retours » constants, chaque partie se nourrit mutuellement de l'autre. Hardy (2011, p. 3) insiste sur ce point : « en entrant sur le terrain [de l'enseignant], le chercheur s'engage personnellement dans une relation, en tant que professionnel, mais aussi comme personne, avec ses convictions, ses représentations, ses croyances et ses désirs. S'il n'a pas conscience de les mettre en jeu et refuse l'idée qu'ils puissent être contrariés, déçus, voire détournés et invalidés par ce qu'il va découvrir, il

réduit son champ de réception ». Les démarches effectuées auprès des acteurs sont donc considérées comme des « situations d'interactions sociales » dans lesquelles l'un et l'autre sont amenés à « combiner avec leurs propres obligations » (Ibid., p. 1). Au clair avec cette certitude, il est alors possible, pour l'un comme pour l'autre, de brasser l'information sans réserves pour en faire ressortir sa part de richesse.

1.3. La nécessité de l'observation directe des enseignants en situation de travail

« L'observation, c'est l'action de regarder avec attention les faits pour les étudier, les comprendre, les analyser. »
(Albarello, 2012, p. 22)

Dans le souci d'aller au bout de la démarche de compréhension du processus de réinvestissement, l'observation de l'enseignant « en activité » est une nécessité. Elle suppose de mettre en images le discours tenu par les sujets. La chercheuse est en mesure d'analyser ce qui se fait et la manière dont ça se fait, autrement dit, ce qu'ils réinvestissent à partir de leur participation à une formation continue et comment ils s'y prennent. Comme l'exprime De Ketele (1983, p. 8), « observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations (...) Ce processus requiert un acte intelligent : dans le champ perceptif qui s'offre à lui, l'observateur sélectionne un petit nombre d'informations pertinentes parmi le large éventail des informations possibles ». Ces informations pertinentes aux yeux de la chercheuse

concernent principalement trois aspects : les tâches réinvesties, la manière de les aborder et les comportements des enseignants durant les séances.

Sans nous positionner catégoriquement dans le courant de l'ergonomie de l'activité, plusieurs réflexions éclairent cependant notre posture, d'un point de vue méthodologique. En effet, Yvon et Saussez (2010, p. 13) vont dans notre sens et insistent sur le fait que le chercheur « doit convaincre les opérateurs de sa bonne foi et de sa véritable envie de comprendre et de connaître (...) Il ne peut pas faire l'économie de l'observation directe, attentive et curieuse. Il cherche à comprendre ce qui se passe sous ses yeux et accepte de reconnaître qu'il ne sait pas et qu'il ne comprend pas ». Cette posture est indispensable pour anticiper et renforcer la dernière étape consistant à réaliser un entretien de corroboration avec les sujets. L'incompréhension éventuelle exposée par le chercheur amène l'enseignant à s'exprimer plus finement sur certains aspects observés, à détailler ou justifier tel ou tel comportement. Elle « devient donc un levier pour dépasser les apparences et s'imprégner de la complexité des situations de travail » (Ibid.), bien qu'elle ne soit ni obligatoire ni systématique. Faïta et Saujat (2010, p. 43) mettent également l'accent sur l'intérêt de « prendre en compte la complexité de la situation didactique et du rôle qu'y joue l'enseignant, afin de mieux caractériser sa fonction, ses intentions ou ses actions ».

1.4. La technique de la corroboration empirique

Bien que nos résultats ne soient pas généralisables, car singuliers et concernant peu de sujets, ils peuvent cependant être corroborés pour renforcer leur cohérence. La corroboration, au sens où Popper (1978, p. 256) l'entend, est « l'étape permettant d'évaluer les tests, les épreuves qu'une hypothèse a passés pour évaluer jusqu'à quel point elle a pu résister et survivre aux tests ». Ces tests, s'ils sont réussis, sont la preuve du fondement de l'hypothèse en question. Partant de son explication, nous sommes en mesure de transposer la définition à notre contexte. La corroboration est une étape qui évalue la qualité d'interprétation de la chercheure, par le sujet lui-même, lors d'un échange en face-à-face, à partir des séquences vidéo sélectionnées. Blais et Martineau (2006, p. 13) parlent d'une « vérification auprès des participants » qui améliore la crédibilité des résultats. Cela leur laisse l'occasion de juger si l'interprétation est bien reliée à leurs expériences personnelles.

Faire référence à Tousignant (1989, p. 194) confirme l'utilité de cette démarche : la technique de la corroboration, par l'intermédiaire des participants, « permet de vérifier si les intentions derrière les actions ont été perçues adéquatement ». C'est également l'occasion de corriger d'éventuelles erreurs de perception ou d'interprétation, de compléter l'information et de confirmer les points de vue (Ibid.). C'est aussi une manière de donner plus de force aux résultats : « la crédibilité d'une recherche ne tient pas seulement à ce que les scientifiques en pensent mais aussi à ce que le milieu en juge » (Deslauriers, 1991, p. 103).

Il est nécessaire de bien rappeler qu'à ce stade, nous souhaitons vérifier les sensibilités des enseignants à travers la démarche de réinvestissement. Il ne s'agit plus ici « d'un entretien portant sur les représentations de l'opérateur, son identité ou ses opinions à propos du travail. Il est plutôt centré sur le travail réel, ce qui est fait et ce que le chercheur a observé. La vidéo peut alors servir de support aux verbalisations du travailleur de manière à pouvoir expliciter chaque geste » (Yvon & Saussez, 2010, p. 14).

Nous avons à cœur d'attribuer à cette démarche une fonction éthique. Sans en déformer la pertinence ni la rigueur scientifique, nous lui accordons une valeur ajoutée en considérant ce retour vers les enseignants comme une manière d'entretenir le dialogue, de maintenir un va-et-vient réflexif entre le sujet et la chercheuse. Il ne s'agit pas, en effet, d'une exposition « à sens unique » des résultats sous la forme d'une vulgarisation. La chercheuse vise plutôt à les rendre vivants (Hardy, 2011) grâce aux échanges continus et à l'ouverture réciproque. Si l'on s'en réfère à l'aphorisme de Mauss¹ « Donner, recevoir et rendre », le terme « rendre » prend ici toute son importance. Comme l'évoque Hardy (2011), « rendre » permet de « ne pas s'arrêter là ». La corroboration n'est pas envisagée comme la clôture de la démarche mais bien comme sa poursuite. « Elle ouvre de nouvelles pistes, réinterroge certaines hypothèses, nous alerte sur des zones d'ombres, nous conduit à rectifier

¹ Mauss, M. (1923). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, in *Année sociologique*. PUF : Paris.

certaines interprétations un peu rapides (...) Le “rendre” est une évidence pour qui ne se fait pas propriétaire des données recueillies, mais plutôt transporteur de sens. Ce que nous récoltons sur le terrain ne nous appartient pas, c’est le fruit d’une succession de dons dans lesquels nous nous sommes placés à un moment donné afin d’en saisir la dynamique et qu’il nous faut remettre dans le circuit pour en faire vivre l’interprétation » (Ibid., p. 7). L’auteure insiste sur l’intérêt scientifique de cette étape : « L’idée même d’avoir à présenter un jour devant ces mêmes personnes notre analyse nous oblige constamment à réfléchir à l’exactitude de celle-ci, à faire preuve de rigueur, à ne pas distordre nos matériaux, à prendre en compte jusqu’au bout (ou du moins aussi loin que possible) l’ensemble des propos tenus » (Ibid.). La phrase suivante clôt en puissance la réflexion : « Rien n’est indicible sur l’autre si, dans ce que nous écrivons sur cet autre, nous lui laissons cet espace d’inconnu dans lequel il peut continuer à se dire » (Ibid.).

2. RECUEIL, TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

En vue d’approcher au plus près la complexité du processus de réinvestissement chez les enseignants en éducation physique et la comprendre, en regard des sensibilités, il est nécessaire de tenir compte de paramètres précis et bien définis, que nous développons dans cette partie.

Le recueil et la construction des données¹ dans son ensemble (choix des sujets, moment, méthode, traitement) est donc volumineux et diversifié. La Fig. 6 illustre bien cet aspect. Elle met en évidence les étapes-clés de récolte de données, les nombreuses étapes intermédiaires et l'aboutissement de chacun d'elles. Les neuf hypothèses posées sont également introduites dans le schéma aux étapes correspondantes.

La récolte des données se construit en quatre temps et en quatre lieux, abordés en détail par la suite.

La première étape se réalise lors du stage CUFOCEP. Elle consiste à filmer deux ateliers spécifiquement choisis de la formation continue. Elle constitue le point de départ pour analyser l'intervention des formateurs, qui sera alors contrastée avec celle des enseignants participant à la recherche.

La deuxième étape sert, sur la base d'interviews semi-directives, à recueillir treize verbatim d'enseignants à propos du processus de réinvestissement et de leurs sensibilités. Elle s'effectue en majorité dans le vestiaire des enseignants ou dans les locaux de l'université. Elle permet, dans un premier temps, de mettre en avant les sensibilités *de style* de chacun pour définir leur supposée « *sensibilité à* » et, dans un second

¹ Le terme « données » est utilisé au sein de cette recherche comme une forme bien compréhensible d'acceptation d'un discours scientifique. Cela étant, il convient de préciser que rien n'est « donné », tout est « construit ». Il s'agit donc de voir derrière le terme « données » tous les matériaux qui ont été en contact avec la chercheuse et construits par elle.

temps de faire émerger, à l'aide du logiciel Nvivo 11^{Plus}, les sensibilités *de genre* des enseignants interrogés. Les sensibilités *de style*, au service de la « *sensibilité à* », sont mises en relief pour comprendre la manière de réinvestir des sujets.

La troisième étape se déroule sur le terrain de l'école, dans les gymnases. Elle consiste à capturer sous une forme vidéo les deux premières heures du cycle des quatre enseignants, sur l'activité suivie en formation (ACSC ou TRAD¹). Des extraits vidéo significatifs sont sélectionnés et retranscrits par la chercheuse pour être interprétés en regard des propositions de la formation continue. De la sorte, il est possible d'observer l'existence ou non des réinvestissements. S'ils sont présents, ils peuvent alors être différenciés entre eux, d'un enseignant à l'autre mais aussi d'une discipline à l'autre. En lien avec l'étape précédente, les réinvestissements sont lus à travers les sensibilités *de style* et la « *sensibilité à* » de chaque enseignant. Les stratégies mises en place pour orienter leur intervention vers certaines qualités d'objet sont également repérées.

La quatrième et dernière étape correspond à l'entretien de corroboration réalisé après interprétation, avec les quatre enseignants. Elle se réalise au domicile de la chercheuse ou de l'enseignant. L'interprétation ayant été mise sur papier, sous la forme d'un tableau est envoyée à chacun de manière à pouvoir être discutée lors de l'entretien. Cette étape permet

¹ ACSC : Acroport scolaire – TRAD : Jeux traditionnels

de valider les interprétations effectuées et de les renforcer par les réactions des enseignants.

Une visualisation de la chronologie méthodologique et des objectifs de la recherche liés à chaque étape se trouve dans le Tabl. 2.

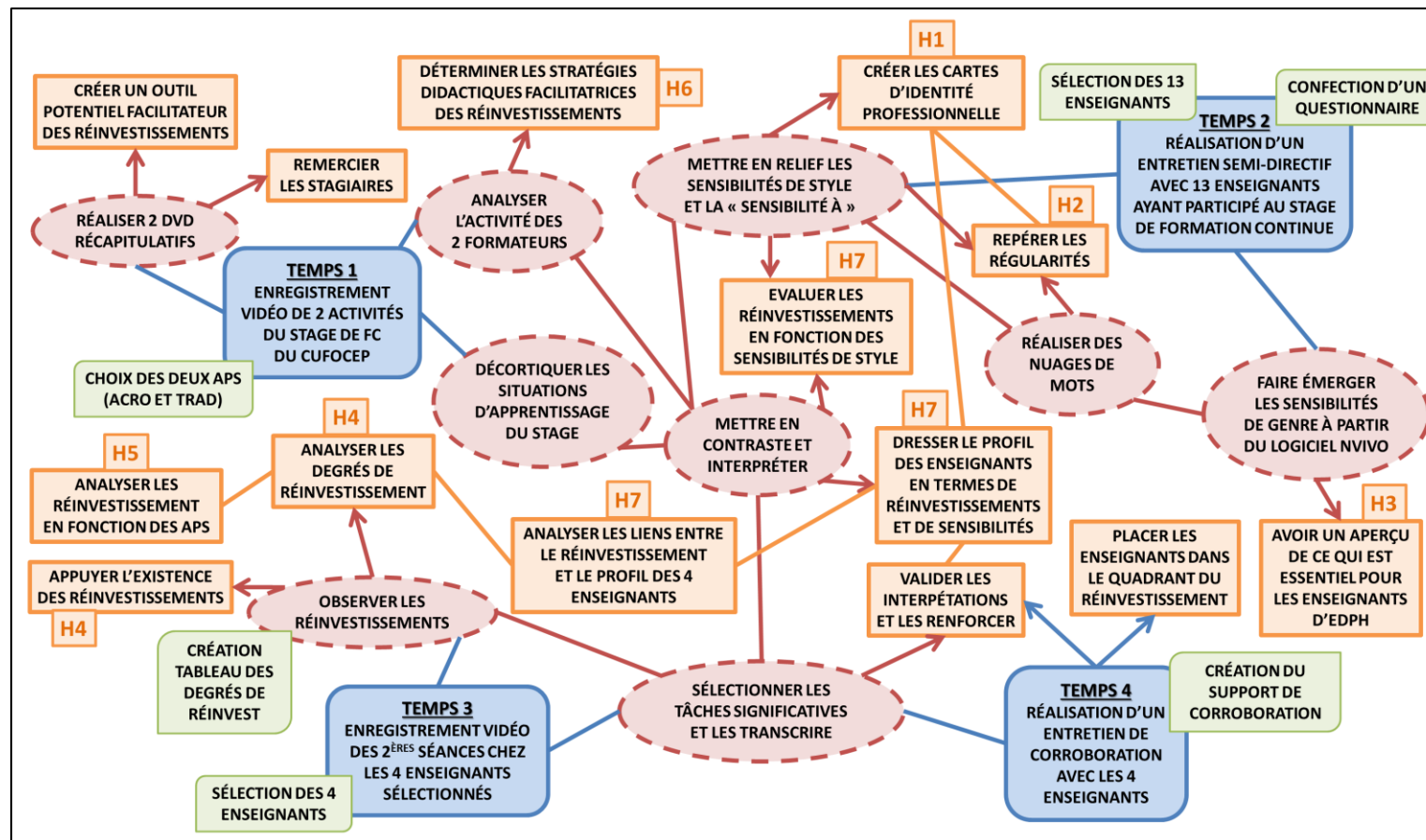


Fig. 6 : Aperçu dynamique et systémique de la méthodologie

LES 4 TEMPS MÉTHODOLOGIQUES		ETAPES INTERMÉDIAIRES	OBJECTIFS VISÉS
1	Enregistrement vidéo de deux activités de formation continue (ACRO et TRAD)	Décortiquer les situations du stage	Confronter avec la manière de s'approprier les nouveaux acquis par les stagiaires
		Réaliser deux DVD récapitulatifs	Remercier les participants et créer un outil potentiel facilitateur de réinvestissements
		Analyser l'activité des 2 formateurs	Contraster avec les enseignants et déterminer les stratégies didactiques facilitatrices de réinvestissements
2	Réalisation d'un entretien semi-directif avec 13 enseignants ayant participé au stage de FC	Mettre en relief les sensibilités de style et la « <i>sensibilité à</i> » des enseignants et créer les nuages de mots	Créer la carte d'identité de chaque enseignant, dresser leur profil et repérer les régularités
		Faire émerger les sensibilités de <i>genre</i> à partir du logiciel Nvivo	Avoir un aperçu de ce que qui oriente l'intervention des enseignants d'EPS
3	Enregistrement vidéo des 2 premières séances des 4 enseignants (2x2) sélectionnés	Sélectionner les tâches significatives et les transcrire	Appuyer l'existence des réinvestissements et les différents types, en regard des enseignants et des APS
		Confronter avec les propositions du formateur	Evaluer les réinvestissements en fonction des sensibilités
			Identifier les stratégies mises en place par les enseignants pour satisfaire leur « <i>sensibilité à</i> »
4	Réalisation d'un entretien de corroboration avec les 4 enseignants	Interpréter les données contrastées en termes de réinvestissement et de sensibilités	Valider les interprétations et les renforcer Placer les enseignants dans le quadrant du réinvestissement

Tabl. 2 : Chronologie méthodologique et objectifs de la recherche

2.1. Au sujet du stage de formation continue

2.1.1. Sélection de deux ateliers du stage de formation continue du CUFOCEP

La première étape de la recherche consiste à sélectionner deux activités « principales » proposées lors de l'édition 2012 du stage du CUFOCEP et à en filmer les dix heures de formation, après avoir reçu l'accord des organisateurs, des deux formateurs en question et des stagiaires. Il s'agit des ateliers « Acroport scolaire » et « Jeux traditionnels ». Nous expliquons, ci-dessous, les raisons qui nous ont poussés à choisir ces activités plutôt que d'autres.

L'acroport scolaire

L'atelier « Acroport scolaire » (ACSC) est animé par Patrick Messin¹ depuis huit ans. L'acroport fait partie des disciplines incontournables des gymnases scolaires. En effet, de nombreux enseignants n'étant pas à l'aise avec les activités d'expression, telles que la danse ou l'aérobic, s'orientent vers l'enseignement de l'acroport. Facilement exploitable et réutilisable, cette discipline est pourtant souvent adidactisée et les élèves se retrouvent très rapidement sollicités à créer des modules, des pyramides ou des spectacles sans avoir réellement intégré les notions de base. De plus, l'originalité est régulièrement mise de côté, laissant place à des exercices

¹ Patrick Messin est agrégé d'EPS français. Il enseigne en lycée à Auxerre et anime un club d'acroport parascolaire. Formateur reconnu par la corporation, il est l'auteur de plusieurs publications didactiques et d'un site performant (<http://patrick.messin.free.fr>).

répétitifs d'années en années. Les objectifs poursuivis et le contenu enseigné par Messin lors du stage comblent ce déficit. La description de l'atelier est disponible sur le site du CUFOCEP. Son but est de « connaître les principes d'action et de sécurité et les transmettre, d'identifier les composantes entrant dans la construction d'une pyramide statique, y compris les montages et démontages simples ou acrobatiques ou encore acquérir, créer les procédures permettant de réaliser des pyramides dynamiques. Le formateur passe en revue les principes de sécurité, les montages et démontages simples à complexes, les pyramides dynamiques (franchir, lancer, rattraper) et ouvre les portes aux stagiaires pour composer, présenter, juger par des jeux chorégraphiques. Enfin, il propose différents jeux d'acroport (speedramide, chacrobate, puzzle ou encore l'invention d'une pyramide à thème) »¹ qui permettent d'alimenter et de pimenter l'animation de l'activité.

Les jeux traditionnels

L'atelier « Jeux traditionnels » (TRAD) est animé par Éric Dugas². C'est la sixième année que cet atelier est proposé et il remporte un franc succès auprès des stagiaires en termes de contenu, d'approche et de qualité

¹ www.cufocep.be, consulté le 30 juin 2012.

² Éric Dugas est docteur en STAPS et professeur des universités en sciences de l'éducation. Il enseigne à l'ESPE de Bordeaux. Adeptes du courant parlebasien prônant le développement psycho-socio-moteur de l'élève, il utilise les « jeux traditionnels » comme solution alternative au courant sportif dominant en EPS.

d'animation. Les évaluations¹ de fin de stage affichent un taux de satisfaction des stagiaires avoisinant les 100%. Ce n'est évidemment pas l'unique raison qui nous pousse à nous intéresser à cette activité. Au premier abord, comme l'explique Dugas (2008a, p. 117), « les jeux traditionnels sont affublés d'une étiquette de jeux anciens, enfantins ou encore désuets. Cette image les caractérise malgré eux et, dans une société fondée sur la performance et la méritocratie, l'école ne semble guère disposée à se laisser convaincre d'aborder des activités présumées bâties essentiellement sur le défoulement et l'hédonisme. Le sérieux est de rigueur pour garantir la circulation et le rayonnement des savoirs scolaires ».

Malgré ce manque de reconnaissance préalable, la roue est en train de tourner en Belgique francophone grâce au stage de formation continue du CUFOCEP. De fait, les jeux traditionnels acquièrent de plus en plus de notoriété et de sens dans la pratique des enseignants. C'est donc une activité en expansion dans le champ de l'éducation physique scolaire qui ne demande qu'à être connue : « c'est un fait, le jeu traditionnel n'est pas aussi médiatisé et spectaculaire que le sport. Pourtant, quelles que soient les caractéristiques des pratiquants (âge, sexe, sportifs ou non, élèves, étudiants, etc.) lorsqu'on entre dans le jeu, on se prend au jeu. De nombreuses expériences authentifient cet engouement et cette jubilation ludomotrice dans le feu de l'action. Cependant, penser que la pratique des

¹ Les résultats se trouvent dans les rapports d'évaluation du CUFOCEP – CECAFOC (2010, 2011, 2012).

jeux ne serait motivée que par un intérêt d'ordre purement affectif est réducteur. La richesse émotionnelle qui émerge au cours des jeux ne doit pas occulter le reste, à savoir des techniques corporelles singulières, des stratégies complexes, des structures relationnelles variées » (Ibid., p. 119).

De plus, l'approche développée par Dugas lors du stade de formation continue, si elle est innovante, n'en est pas moins mûrement réfléchie : il s'agit « d'une part, de faire vivre aux enseignants des situations motrices liées à la pratique de nombreux jeux traditionnels collectifs qui sont, dans un premier temps proches des structures de duels des sports collectifs pour ensuite très rapidement découvrir des jeux qui sont originaux dans le rapport aux engins et au matériel, dans le rapport à l'espace et surtout dans le rapport à autrui (structures relationnelles "chacun pour soi", "une équipe contre les autres", "jeux paradoxaux", jeux déterminés, etc.). Cette variété du répertoire moteur permet d'adapter des contenus d'apprentissage en adéquation avec les capacités des élèves et avec les objectifs de l'école (spécifiques à l'EPS et généraux). Par ailleurs, nous montrerons qu'il existe des jeux collectifs d'opposition qui ne recherchent pas systématiquement la victoire et la domination des uns sur les autres. Avec les jeux traditionnels, il faut pratiquer pour apprécier et prendre du plaisir ! D'autre part, une attitude réflexive est stimulée en parallèle de la pratique : pourquoi et comment programmer des jeux traditionnels en EPS/programmes officiels et ce, selon l'âge des élèves (de l'école primaire au secondaire). Réfléchir sur l'élaboration des contenus de séances : progression motrice (technique et stratégique sur le plan individuel et collectif) ; jouer sur les variables didactiques de la tâche (temps, espace,

matériel, score et autrui). Enfin tenter de répondre à certaines questions : les jeux ne sont-ils que des pratiques préparatoires aux sports collectifs ; ces derniers étant supérieurs à tous les niveaux de la tâche ? Existe-il un transfert d'apprentissage réciproque ou unilatéral entre jeux et sports ? Sont-ils des pratiques culturelles porteuses de sens que l'on peut prendre en référence pour nos élèves d'aujourd'hui ? Ces jeux facilitent-ils la socialisation et le vivre ensemble ? Permettent-ils de réduire les conflits et l'agressivité des élèves ? »¹.

La description des deux ateliers laisse supposer leur richesse potentielle en termes de contenu mais aussi en termes de réinvestissement.

2.1.2. Enregistrement vidéo des deux ateliers et réalisation d'un DVD récapitulatif

Au clair avec les raisons méthodologiques de ces choix d'activités, nous avons intégralement filmé les dix heures de stage, en privilégiant au maximum une prise de vue de l'ensemble du groupe. Chaque formateur est équipé d'un micro-cravate qui enregistre l'entièreté de son discours, allant des explications des règles de jeu, des consignes de lancement aux remarques sur le vif, aux feedbacks individuels ou collectifs et aux encouragements donnés aux stagiaires. L'utilisation de ces vidéos est plurielle et sert de tremplin pour répondre à plusieurs hypothèses.

¹ www.cufocep.be, consulté le 30 juin 2012.

Premièrement, il est possible, grâce aux fichiers « rush », de décortiquer, dans les moindres détails, les situations vécues et apprises par les stagiaires (n = +- 25 / activité). L'objectif est, par la suite, de confronter la manière dont le stagiaire, redevenu enseignant, s'approprie les nouveaux savoirs et les transmet à ses élèves, en rapport (ou non) avec la manière de faire du formateur. Cette étape constitue le point de départ pour évaluer comment les apprentissages sont assimilés, exploités, transformés et réinvestis **(H.4)**. Les données récoltées servent à interpréter, dans une étape ultérieure, de quelle façon la « *sensibilité à* » joue un rôle ou entre en scène dans le processus de réinvestissement **(H.7)**.

Secondement, la vidéo permet d'analyser l'activité du formateur en termes d'animation et d'intervention, et plus précisément en termes de stratégies didactiques utilisées pour favoriser les réinvestissements chez les stagiaires (Schils, 2013 ; Derrider, 2015) **(H.6)**. L'expertise légitimée des formateurs est en effet un gage d'excellence justifiant le succès et la pérennité du stage. Les résultats obtenus constituent une piste intéressante pour alimenter la réflexion sur le processus de réinvestissement.

2.2. Au sujet des sensibilités des enseignants

2.2.1. Sélection de 13 enseignants

Les critères ayant permis de sélectionner les treize enseignants du premier corpus sont schématisés dans la Fig. 7 et explicités en détails dans les paragraphes qui suivent.

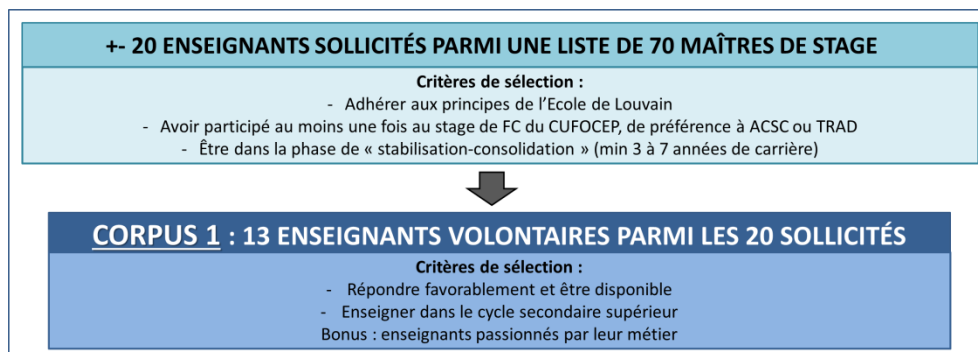


Fig. 7 : Critères de sélection des 13 enseignants du premier corpus

Une vingtaine d'enseignants d'éducation physique, occupant également la fonction de « maîtres de stage » – choisis parmi une liste d'une septantaine de concernés dans le document officiel mis à disposition des étudiants de master en éducation physique à finalité didactique (FSM) – sont sollicités en vue de constituer le premier corpus de la recherche. L'intérêt de puiser dans ce type de public est double. Premièrement, la démarche entreprise par les enseignants pour devenir maîtres de stage est intéressante dans le sens où ils sont désireux d'évoluer et ne se cantonnent pas à leur propre environnement, à leurs habitudes ou à leurs routines. Ils sont plus facilement dans l'ouverture d'une remise en question et d'une réflexion sur leur métier. Deuxièmement, leur fonction de « maître de stage » les pousse, selon nous, à s'intéresser davantage à ce qui se fait en formation continue. Ils ont donc un œil attentif et sont plus critiques sur les propositions des formateurs.

Trois critères de sélection sont pris en considération. Le premier concerne l'identification et l'adhésion des enseignants aux principes de l'

« École de Louvain ». L'École de Louvain en éducation physique s'identifie par la conception, la création et la diffusion d'une éducation physique humaniste, centrée sur les besoins diversifiés des élèves. Elle puise son inspiration originelle dans les travaux fondateurs de Jacques Florence, publiés dans son dernier ouvrage collectif : 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. Elle revendique une identité forte pour l'éducation physique scolaire qui se préoccupe de poursuivre des finalités éducatives et de développer les compétences psycho-socio-motrices des élèves en référence à quatre axes : éducation sportive, éducation à la santé, éducation à la sécurité et éducation à l'expression. Elle place le plaisir d'enseigner et d'apprendre, ainsi que la transmission de la passion pour la pratique des activités physiques, sportives et artistiques au cœur de sa démarche. Pour ce faire, les enseignants qui se reconnaissent dans cette orientation éducative s'autorisent à choisir les moyens appropriés, sans être inféodés à des dominantes culturelles ou sportives. En termes de contenus d'enseignement, leur inspiration est éclectique. En tant que lieu privilégié de formation d'adultes, le Centre universitaire pour la formation continue en éducation physique (CUFOCEP) est non seulement un lieu de perfectionnement, mais aussi et surtout un laboratoire de transmission d'innovations techniques, didactiques et pédagogiques. À partir des activités de ce centre, naissent et se coordonnent des impulsions éducatives significatives qui impactent les programmes de formation initiale en hautes écoles et à l'université, les programmes du secondaire de

la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (via la commission de secteur éducation physique de la FESeC) et la formation des maîtres de stage AESI (agrégés de l'enseignement secondaire inférieur) ou AESS (agrégés de l'enseignement secondaire supérieur). En retour, les milieux de la formation initiale et de l'accompagnement des enseignants fournissent de nouvelles pistes de formation continue. Plusieurs recherches universitaires de second ou de troisième cycle étudient les caractéristiques majeures liées à de telles options et pratiques pédagogiques. « À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel » (Schön, 1993), elles se caractérisent notamment par une étroite proximité avec les acteurs de l'enseignement secondaire. Connue et reconnue dans les sociétés savantes et dans les groupements professionnels au plan international, L'Ecole de Louvain exerce une influence non négligeable auprès des enseignants, des chercheurs et des formateurs.

Le deuxième critère de sélection nécessite que tous les enseignants présélectionnés aient participé au moins une fois au stage de formation continue du CUFOCEP et, de préférence aussi, à l'une des deux activités étudiées (ACSC ou TRAD).

Enfin, le dernier critère veille à sélectionner des enseignants-maîtres de stage qui se situent dans la *phase de stabilisation et de consolidation*, reprise à Huberman (1989) par Tardif et Lessard (1999, p. 390), c'est-à-dire entre trois et sept années de carrière au moins, « où l'enseignant s'engage à long terme dans sa profession, tout en étant considéré capable de le faire par les autres membres de l'organisation. Elle est caractérisée par une plus

grande confiance en soi de l'enseignant, la maîtrise de divers aspects du travail, notamment pédagogiques (gestion de classe, planification de l'enseignement, appropriation personnelle des programmes, etc.) qui se traduit par un meilleur équilibre professionnel ».

Des 20 enseignants sollicités par mail ou par téléphone, 13 ont répondu favorablement à notre proposition. La raison principale de la non-participation des sept autres enseignants est liée à leur indisponibilité au moment des entretiens. Leur accord et leur disponibilité constitue donc un nouveau critère de sélection. Un dernier critère est requis : enseigner dans le cycle secondaire supérieur (4-5-6^{ème} générales ou 5^{ème} technique de qualification et 7^{ème} professionnelle) afin de retrouver une logique en termes de contenus enseignés et de pédagogie mise en place. Les 13 participants volontaires constituent le premier corpus de la recherche, décrit dans le Tabl. 3. Âgés entre 35 et 61 ans, ils se qualifient et sont reconnus par leurs pairs comme des enseignants passionnés par leur métier. Les treize sujets sont « anonymés par l'utilisation de faux prénoms » (Cauterman, Demailly, Suffys & Bliez-Sullerot, 1999, p. 35).

NOM	ÂGE	ANNÉES D'ENSEIGNEMENT	TYPE D'ENSEIGNEMENT
Antoine	54	32	4-5-6 ^{èmes} générales
Barbara	36	13	5 ^{èmes} techniques qualification 7 ^{èmes} professionnelles
Babeth	46	23	4-5-6 ^{èmes} générales
Diégo	52	30	4-5-6 ^{èmes} générales

Eliot	58	36	4-5-6 ^{èmes} générales
Emilien	59	37	4-5-6 ^{èmes} générales
Grégoire	31	7	1-2-3-4-5-6 ^{èmes} générales
Nathan	56	33	4-5-6 ^{èmes} générales
Julien	54	31	4-5-6 ^{èmes} générales
Mia	45	20	4-5-6 ^{èmes} générales
Pat	52	27	4-5-6 ^{èmes} générales
Paul	59	37	4-5-6 ^{èmes} générales
Samuel	56	33	4-5-6 ^{èmes} générales

Tabl. 3 : Treize enseignants constituant le premier corpus de la recherche

2.2.2. Confection d'un questionnaire visant à cerner la « *sensibilité à* » des interlocuteurs

Le questionnaire¹ servant de support au premier entretien est confectionné de manière inductive sur la base de thématiques générales visant à donner des indications sur la personnalité de l'enseignant, son éducation (scolaire, parentale), ses habitudes et ses stratégies d'enseignement, ses rencontres dans le milieu de l'éducation physique, ses valeurs, etc. Les questions ouvertes sont formulées pour mettre l'enseignant en confiance, tout en veillant à ne pas influencer ses réponses et à lutter contre le biais de désirabilité sociale. Au total, une trentaine de

¹ Voir annexe 1 : Questionnaire visant à identifier les sensibilités des enseignants d'éducation physique.

questions réparties en six domaines distincts abordent successivement : l'image du métier d'enseignant, la motivation à enseigner, les éléments importants d'un cours, le mode de fonctionnement, les indicateurs d'une séance réussie et enfin, l'impact du CUFOCEP sur la manière d'enseigner.

2.2.3. Réalisation d'un entretien semi-directif avec 13 enseignants d'éducation physique à propos de leurs sensibilités et transcription de l'intégralité des verbatim

Les interviews semi-dirigées sont réalisées par la chercheure et/ou son chercheur associé, laissant à l'enseignant le soin de découvrir les questions au fur et à mesure de l'entretien. Elle veille à faire preuve des qualités psychologiques résumées par Albarello (2012, p. 72), à savoir : « être capable de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui, participer à son expérience, comprendre la signification de ses paroles dans sa logique à lui tout en restant indépendant sur le plan émotionnel ». C'est également ce que Mucchielli (1991, p. 36), qui s'inspire de Rogers, appelle l'empathie et qui correspond en quelque sorte à une « sensibilité altérocentrique ». Deslauriers (1991, p. 35) va encore plus loin : « plus que la question elle-même, c'est le climat de l'entrevue qui décidera de la qualité des réponses. La règle d'or de tout intervieweur est l'acceptation inconditionnelle de ce que dit la personne ».

L'objectif est de dresser le profil singulier de chacun de façon à comprendre leur mode de fonctionnement et d'intervention pour pouvoir repérer des régularités lors des observations sur le terrain scolaire **(H.2)**. Selon l'histoire personnelle et professionnelle de chaque sujet, certaines

questions sont approfondies tandis que d'autres se révèlent moins pertinentes. L'échange dure entre 30 minutes et 1h30. Il a lieu dans des locaux divers tels qu'une classe de cours, le « vestiaire des profs » ou encore un bureau mis à disposition. Chaque entretien est enregistré à l'aide d'un dictaphone, permettant une transcription intégrale à partir du logiciel Transana.

Les verbatim¹ constituent les données brutes à analyser, auxquelles il faut donner du sens. Autrement dit, chercher « au-delà » de ce qu'elles disent *a priori* (Denzin & Lincoln, 2005). L'analyse se fait en deux temps. Un premier consiste à mettre en relief les mots-clés de chaque entretien pour confectionner une carte d'identité professionnelle personnalisée révélant les sensibilités *de style* et la supposée « *sensibilité à* » de chaque enseignant (H.1). Un second implique une analyse catégorielle de contenu à partir du logiciel Nvivo 11^{Plus}, pour faire émerger les sensibilités *de genre* des treize enseignants interrogés (H.3).

2.2.4. Mise en relief des mots-clés et réalisation d'une « carte d'identité professionnelle » personnalisée

« Tout est là et il n'y a rien de "latent". (...) Il n'y a qu'à analyser ce dont on dispose, sans aller supposer des "dessous" cachés influents. »
Mucchielli, 1991, p. 21

Dans la foulée de l'interview et de la transcription, chaque verbatim est soumis à une lecture complète, attentive et approfondie. La chercheuse

¹ Voir annexe 2 : Verbatim des entretiens visant à identifier les sensibilités des 13 enseignants d'éducation physique interrogés.

« lit en détail, à plusieurs reprises si nécessaire, jusqu'à ce qu'elle soit familière avec son contenu et qu'elle ait une vue d'ensemble des sujets couverts dans le texte » (Blais & Martineau, 2006, p. 6). Elle procède ensuite à une mise en évidence inductive de phrases, d'expressions ou de mots-clés, à l'aide d'un premier surlignage dans le texte. L'unité de découpage peut être diversifiée, ce qui importe, c'est son contenu. Rappelons ce sur quoi Mucchielli (1991, p. 17) insiste : « Tout document, parlé, écrit, ou sensoriel, contient potentiellement une quantité d'informations sur la personne qui en est l'auteur, sur le groupe auquel elle appartient, sur les faits et événements qui y sont relatés, sur les effets recherchés par la présentation de l'information, sur le monde ou sur le secteur du réel dont il est question ». Il convient dès lors d'exploiter au maximum les données, de la façon la plus objective possible. Pour cela, et afin de « contrôler les effets du chercheur » tels qu'Huberman (1991, p. 421) les décrit, cette étape est réalisée dans son entièreté, en double aveugle, par la chercheuse et un chercheur associé, suivie d'une mise en commun. « L'étendue des chevauchements » (Blais & Martineau, 2006, p. 13) est ainsi établie. Chaque terme ou extrait surligné est alors répertorié dans un document vierge qui constitue une liste « rush » des sensibilités de l'enseignant¹. Les différences de sélection sont annotées d'un (1) pour la chercheuse et d'un (2) pour le chercheur associé.

¹ Voir annexe 3 : Liste des mots-clés sélectionnés en double aveugle servant à la création des 13 « cartes d'identité professionnelle » personnalisées.

Bien que les termes soient pour la plupart inextricablement liés les uns aux autres – c’est d’ailleurs ce que Mucchielli (1991) appelle les *rapports subtils entre les mots* –, cinq « familles » de sensibilités ressortent (Tabl. 4). Ce sont les sensibilités de l’enseignant *envers lui-même*, *envers ses élèves*, celles *touchant au relationnel*, les sensibilités *dominantes au service de son enseignement* et, enfin, la « *sensibilité à* » structurant le mode de fonctionnement général d’une séance de cours et exprimant la norme prévalente. Un code de couleurs est défini pour les distinguer.

COULEURS	FAMILLES DE SENSIBILITÉS
VERT	Sensibilités de l'enseignant envers lui-même
ORANGE	Sensibilités de l'enseignant envers ses élèves
BLEU CLAIR	Sensibilités touchant au relationnel
ROUGE	Sensibilités dominantes au service de son enseignement
BLEU FONCÉ	« <i>Sensibilité à</i> » structurant le mode de fonctionnement général d'une séance de cours de l'enseignant

Tabl. 4 : Familles de sensibilités, triées par couleur

Un regroupement par unité de sens est effectué, qui tient compte de l’importance accordée à certains aspects dans le discours de l’enseignant (Ex. : insistance sur des termes précis, répétitions, etc.). Ces unités de sens sont répertoriées dans un tableau¹. Un extrait de ce tableau se trouve ci-dessous (Tabl. 5). Dès lors, une ébauche des sensibilités de l’enseignant se

¹ Voir annexe 4 : Tableaux des sensibilités *de style*, triées par famille de sensibilités, servant à la création de chaque « carte d’identité professionnelle » personnalisée

dessine, laissant apparaître des dominances mais faisant également ressortir le caractère singulier et donc le style de l'enseignant.

Sensibilités de l'enseignant envers lui-même	Sensibilités de l'enseignant envers ses élèves	Sensibilités touchant au relationnel	Sensibilités dominantes
Passionné par le sport Exigeant Dérangeant En recherche permanente Sport santé = équilibre de vie Déceler et développer les personnalités	Autonomie grandissante Progression de tous Dépassement de ses propres limites Respect de soi et des autres Découverte d'autres choses Défolement (s'amuser en faisant du sport, à travers le jeu) Discipline et plaisir	Contacts privilégiés	Adaptabilité Rigueur
« Sensibilité à » Engagement dans le mouvement			

Tabl. 5 : Exemple des unités de sens émergeant du verbatim de Julien

Il est important de rappeler le *codage multiple*, propre à Huberman et Miles (1991), réalisé pour affiner l'analyse de la même série de données, amenant les deux chercheurs à discuter des éventuelles difficultés rencontrées pour trouver une vision commune. Cela permet, non seulement « d'obtenir des définitions claires, mais cela constitue un bon contrôle de fiabilité » (Ibid., p. 108). Les noms affectés aux différents codes sont de ce fait plus proches du concept à définir et chaque code constitue un « outil efficace d'identification et de recouvrement des données » (Ibid.,

p. 110). Par la suite, « l'analyse en est rendue plus rapide et plus puissante » (Ibid.).

Commence la réalisation d'une carte d'identité professionnelle¹, composée uniquement des termes issus des entretiens, autrement dit, ceux employés par l'enseignant lui-même. Une attention particulière est accordée à la visibilité des liens repérés dans le discours. Il est question d'interpréter les données pour construire une carte d'identité représentative des sensibilités de l'enseignant. Pour cela, la réflexion d'Huberman et Miles (1991, p. 383) est gardée à l'esprit : « l'homme est un découvreur de sens ; il peut en quelques instants trouver une signification aux événements les plus chaotiques. L'équilibre de chacun dépend de cette faculté : c'est en organisant et en interprétant le monde sur le plan cognitif qu'on le maintient cohérent et prévisible. La question cruciale est de savoir si l'interprétation des données qualitatives à l'aide des tactiques présentées ici est valable, reproductible, juste ». Nous tentons à l'aide des explications ci-dessous de confirmer les interprétations, d'éviter les biais autant que possible, de manière à assurer le bien-fondé des résultats. La carte d'identité ci-dessous (Fig. 8) est un exemple du résultat obtenu sur la base de la méthode décrite **(H.1)**. Le souhait est bien d'offrir une *description vivante de l'univers social étudié* à travers la mise en forme de chaque carte d'identité afin que tout un chacun puisse quasiment voir et entendre les enseignants (Huberman & Miles, 1991).

¹ Voir Annexe 5 : « Cartes d'identité professionnelle » des sensibilités *de style* des 13 enseignants interrogés.

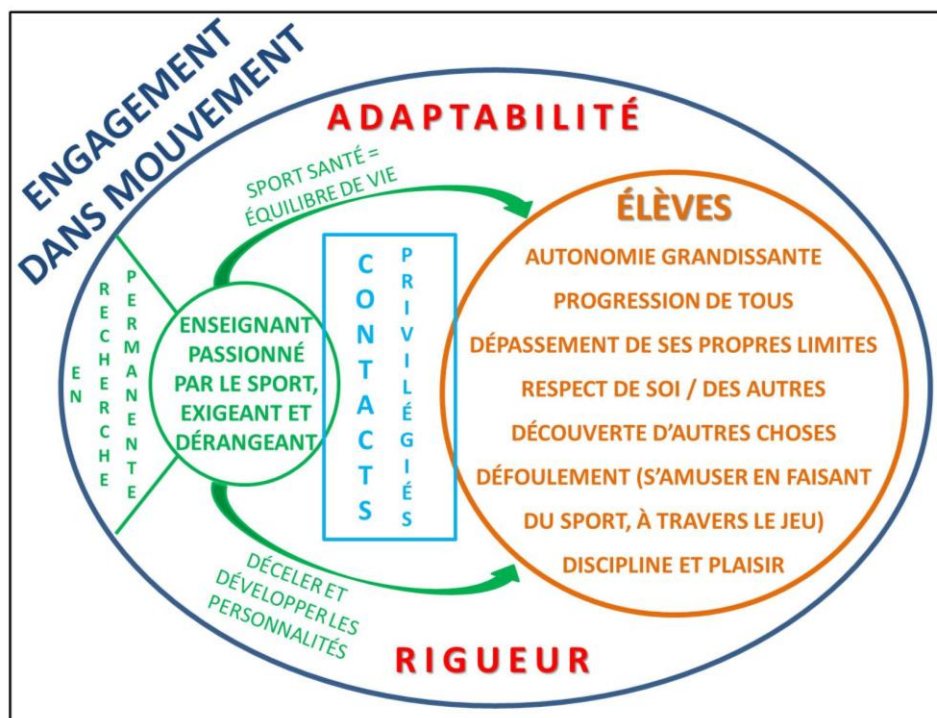


Fig. 8 : Exemple de la carte d'identité professionnelle
des sensibilités de Julien

Cette étape est facilitée par ce que Tousignant (1989, p. 193) appelle « la présence prolongée du chercheur dans le milieu ». En effet, la réalisation de chaque entretien en tête à tête avec l'enseignant, le nombre d'heures passées à retranscrire les verbatim et puis à les traiter est un atout pour bien cerner la personnalité de chaque sujet et s'imprégner de ce qu'il vit et ressent. C'est principalement à partir du ressenti et de la perception de la chercheuse et de son chercheur associé, aussi bien pendant la réalisation de l'entretien que lors de l'analyse du verbatim, que la carte d'identité s'élabore selon une disposition, des formes, des tailles des « entités » ou termes différents d'un enseignant à l'autre. Cela suppose

de rester vigilant aux biais affectifs et idéologiques, à la personnalité du chercheur, à son degré de sensibilité et d'émotivité (Mucchielli, 1991). Une posture d'ouverture à l'autre est indispensable pour capter autant que possible le ou les éléments significatifs de chaque enseignant. L'analyse repose sur la capacité du chercheur à décoder le discours. Elle est couplée et améliorée par l'imagination et la créativité de la chercheuse. Il convient cependant de « définir "jusqu'où on peut aller" dans l'analyse » (Mucchielli, 1991, p. 20). Au-delà du simple fait de « découper l'information en "unités informationnelles", classer ces unités en "thèmes" ou en "catégories" (caractérisées pas un niveau de finesse ou de généralité défini par les objectifs), dénombrer, corrélér, comparer ces catégories par toutes sortes de "traitements", etc. voilà des opérations qui ne quittent pas le contenu, objet fini, considéré comme le seul réel disponible », il y a une réelle « nécessité d'inférer (ou faire des inférences) au-delà du contenu manifeste, c'est-à-dire dépasser les données pour atteindre quelque chose au-delà, en rapport avec les données. C'est donc prendre les données pour un chemin vers autre chose qui n'est pas dans les données » (Ibid., p. 21). L'auteure ajoute que « la compréhension des idées (intuitions, idées, opinions, attitudes...) de l'auteur d'un texte sont exprimées par lui à l'aide du langage, et il y a quantité de formules verbales pour exprimer le même contenu de sens. Au-delà des mots, mais en s'appuyant sur eux et sur la connaissance du langage, c'est bel et bien l'idée qu'il faut retrouver. Inversement, la différenciation des opinions, des attitudes ou idées à partir des nuances du langage exige jugement et discernement » (Ibid., p. 29).

De plus, le fait de relire la totalité des données permet de prendre de la hauteur, tout en se replongeant dans l'ambiance de l'entretien. Chaque « carte d'identité professionnelle des sensibilités » tente de rester la plus fidèle possible à la personnalité et à la singularité de l'enseignant. Serres (2014) argumente le fait de pouvoir s'offrir le *luxe de la singularité*. Selon lui, on peut penser de façon concrète, individuelle et singulière. Et c'est dans le singulier que se trouve l'universel. C'est à partir d'une singularité qu'on peut comprendre le monde. Dans le cas de cette recherche, le concept de « *sensibilité à* » qui est, lui, tout à fait général, prend une dimension universelle par l'accumulation des exemples singuliers d'enseignants.

2.2.5. Création des nuages de mots pour chaque famille de sensibilité

En parallèle à la création des cartes d'identité et à partir de l'annexe 4 (Tableaux des sensibilités de style, triées par famille de sensibilités, servant à la création de chaque « carte d'identité professionnelle » personnalisée), les unités de sens de tous les enseignants sont regroupées par famille dans des documents distincts. Chaque document est ensuite intégré dans le logiciel Nvivo 11^{plus} afin d'effectuer une requête de fréquence de mots. Seuls les mots de plus quatre lettres et plus sont repris. Les pronoms ou les articles indéfinis ne se retrouvent donc pas dans les nuages. La requête regroupe les mots par correspondance exacte. Un même verbe conjugué ou à l'infinitif ne sera pas reconnu comme une même fréquence. L'intérêt de cette étape est d'offrir en un seul coup d'œil,

à l'aide des nuages de mots¹, un aperçu des sensibilités *de style* les plus présentes chez les enseignants. C'est une manière de vérifier la correspondance avec les résultats ressortant de l'analyse de contenu de Nvivo 11^{Plus}, laissant émerger les sensibilités *de genre* des enseignants. Une attention particulière est accordée au nuage de mots relatif à la « *sensibilité à* » puisque les régularités comportementales des sujets observées sont l'expression d'une « *sensibilité à* » (H.2).

2.2.6. Emergence des sensibilités de genre à partir de l'analyse Nvivo 11

« Une analyse de contenu vaut ce que valent ses catégories. »
Berelson

Chaque verbatim est importé dans le logiciel Nvivo 11^{Plus} pour en faire une analyse catégorielle de contenu. Un document est importé pour chaque enseignant interrogé. La création des nœuds est induite du contenu. On sait qu'un « questionnaire n'est autre qu'une succession de catégories regroupant à priori les réponses. Si la question est “ouverte” [comme c'est le cas pour nous], elle est alors une catégorie très générale à l'intérieur de laquelle les réponses de nombreux répondants seront distribuées en catégories plus précises (moins générales, et représentatives des tendances dans le groupe interrogé) » (Mucchielli, 1991, p. 35). Il s'agit en quelque sorte de réaliser l'analyse inductive décrite par Blais et Martineau (2006, p. 2), autrement dit « “donner un sens” à un corpus de données brutes mais complexes, dans le but de faire émerger des

¹ Voir annexe 6 : Nuages de mots créés sur la base des sensibilités de style des 13 enseignants, à partir du logiciel Nvivo 11^{Plus}.

catégories favorisant la production de nouvelles connaissances ». Ces catégories sont définies comme telles par Paillé et Mucchielli (2003, pp. 147-148) : « des productions textuelles se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche (...) Elles incarnent l'attribution même de la signification ». Leur création se fait à partir de l'identification par la chercheuse « des segments de texte qui présentent en soi une signification spécifique et unique (unité de sens). Elle crée une étiquette (un mot ou une courte phrase) pour nommer cette nouvelle catégorie à laquelle l'unité de sens est assignée » (Blais & Martineau, 2006, p. 7). Les extraits se rapportant à une même thématique sont donc classés et regroupés au sein de leurs catégories respectives dans le but d'en dégager les idées fortes et de les interpréter. Lors de la démarche de création des catégories (ou nœuds), nous tentons de respecter les quatre qualités invoquées par Mucchielli (1991) : l'exhaustivité, l'exclusivité, l'objectivité et la pertinence.

Dès lors que les catégories sont fixées, il convient de bien préciser leurs indicateurs¹, autrement dit « ce en quoi on peut reconnaître objectivement la présence ou l'absence de la catégorie. Une liste des indicateurs doit accompagner la claire définition de toute catégorie. Ce

¹ Voir annexe 7 : Définition des catégories et des indicateurs servant à l'analyse Nvivo 11^{Plus} en vue de faire émerger les sensibilités de genre des 13 enseignants d'éducation physique.

sont ces indicateurs qui permettent le relevé et le codage des indices que portent les unités d'enregistrement » (Ibid., p. 37).

Exemple de définition d'une catégorie et de ses indicateurs :

- « **Climat-classe** » : Il représente l'ambiance qui règne au sein du groupe-classe entre l'enseignant et ses élèves. Lorsqu'il est positif, il favorise les apprentissages grâce à une participation active et volontaire des élèves.

Indicateurs : ambiance positive, convivialité, enthousiasme, chaleureux, notion de groupe, bonne humeur, participation collective, contact, écoute, respect, confiance.

Une dizaine de nœuds sont répartis en trois catégories principales, à savoir « les sensibilités des enseignants *envers leurs élèves* », « les sensibilités des enseignants *envers eux-mêmes* » et « les sensibilités des enseignants *touchant au relationnel* ». Une quatrième catégorie est créée et concerne la passion. Les extraits relatifs à ce nœud seront analysés en vue d'alimenter un point précis de la discussion. Les nœuds sont de deux sortes : ceux construits par la chercheuse elle-même et ceux empruntés aux enseignants. Tous ces nœuds émergent grâce à une saturation progressive, au recoupement de l'un dans l'autre pour ne garder que l'essentiel. Ils se distinguent et éliminent les nœuds superficiels ou satellites. Il y a de ce fait, une inévitable « réduction du texte-réponse à des énoncés clairs, même au prix d'une reconstruction syntaxique ou d'une décomposition de phrases en énoncés séparés, chacun ayant un sens

individualisable. Donc élimination de l'accessoire, conceptualisation de l'essentiel et différenciation des idées » (Mucchielli, 1991, p. 51).

La composition détaillée des trois catégories principales se retrouve dans le tableau ci-dessous (Tabl. 6).

NŒUDS LIBRES ET NŒUDS HIÉRARCHISÉS	
Sensibilités des enseignants <i>envers leurs élèves</i>	Elève = une personne
	Apprentissage
	Mouvement
	Collectif
Sensibilités des enseignants <i>envers eux-mêmes</i>	Écoute
	Compétence
	Remise en question
	Manière d'être
Sensibilités des enseignants <i>touchant au relationnel</i>	Empathie
	Rencontre avec les jeunes
Passion	

Tabl. 6 : Nœuds issus de l'analyse Nvivo 11^{Plus}

Il nous tient à cœur de préciser que c'est bien la chercheure qui fait l'analyse et pas le logiciel. D'où un *mouvement de va-et-vient* continu entre la *constitution* des catégories et le *dépouillement* des extraits uns à uns (Mucchielli, 1991).

Après cette étape de *décontextualisation* (Deschenaux & Bourdon, 2005) propre au logiciel vient celle de la *recontextualisation*, « obtenue en amalgamant les codes ou les catégories préalablement décontextualisés

pour en faire un tout intelligible et porteur de sens » (Ibid., p. 7). Elle permet de définir l'essentiel du genre des 13 enseignants d'éducation physique interrogés (H.3).

2.3. Au sujet des réinvestissements de l'enseignant, en regard de ses sensibilités

2.3.1. Sélection de quatre enseignants (2 x 2)

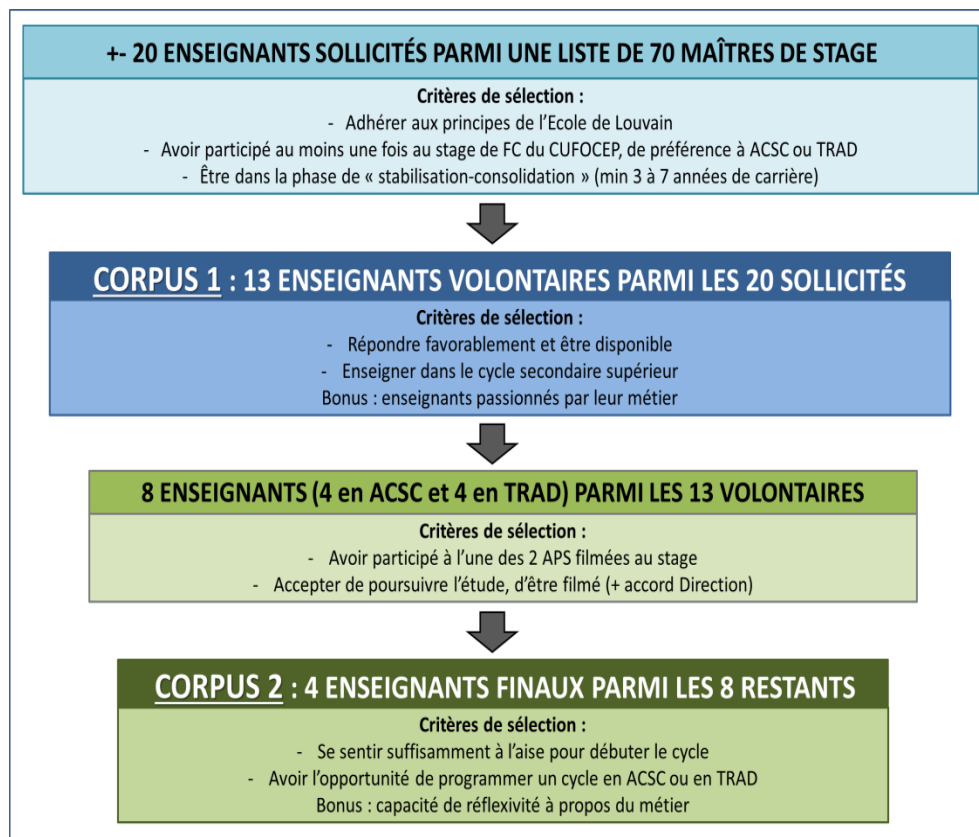


Fig. 9 : Résumé des critères de sélection qui ont permis de former le second corpus de la recherche

Dans la suite logique de la démarche méthodologique, le corpus 2 se détermine à partir des 13 enseignants constituant le premier corpus de la recherche. Huit d'entre eux (quatre dans chacune des deux activités) correspondaient à nos deux premiers critères. Le premier critère de sélection dépend assurément de la participation à l'une des deux activités filmées lors de l'édition 2012 du stage de formation continue (ACSC ou TRAD). Le deuxième critère est dépendant de l'acceptation de l'enseignant de poursuivre et de s'investir davantage dans l'étude mais aussi de l'accord de la Direction de l'école et des parents des élèves concernés (puisque les séances sont filmées). Deux derniers critères, indispensables à la poursuite de la recherche, ont vu exclure quatre des huit enseignants restants. Comme l'indiquent Huberman et Miles (1991), au-delà de l'accord des participants, il est primordial de se trouver dans des circonstances favorables pour améliorer la qualité des données recueillies. La motivation à débiter le cycle en question est prise en considération. En effet, trois enseignants ayant suivi l'activité « Jeux traditionnels » ne se sentaient pas encore assez à l'aise pour l'enseigner. Enfin, le dernier critère de sélection relève de l'opportunité des enseignants de programmer le cycle en question, que ce soit par rapport à la planification générale de l'année scolaire ou à l'attribution des salles. Les quatre enseignants restants (deux dans chaque discipline), ont satisfait notre souhait d'« établir des contrastes/comparaisons » (Glaser & Strauss, 2010, p. 431) entre les prestations de chacun. Leurs profils diversifiés et parfois opposés constituent une richesse dans la recherche (Voir Tabl. 7). Un atout en notre faveur, certes, tient au fait que les quatre enseignants ont les

caractéristiques de s'exprimer avec clarté, de se montrer sérieux et réfléchis, et ont du plaisir à parler de leur métier (Tardif & Lessard, 1999). Encore une fois, ces paramètres ne sont pas à négliger car ils fournissent des données de meilleure qualité, en termes de contenu et d'interprétation.

ACROSPORT SCOLAIRE		
	ANTOINE	JULIEN
ÂGE	52	54
CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES	Classe mixte (n=27) de 5 ^{ème} générale	Garçons (n=26) de 4 ^{ème} générale
CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNANT	Première expérience en acrosport mais expert en gym traditionnelle	Expert dans l'enseignement de la gym et de l'acrosport mais essaie approche spectacle
EXPÉRIENCE DE RÉINVESTISSEMENT	Une année	Trois années
CONTEXTE DE RÉINVESTISSEMENT	Salle de gymnastique très bien équipée	Gymnase adapté
JEUX TRADITIONNELS		
	BARBARA	DIÉGO
ÂGE	36	52
CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES	Classe mixte (n=24) de 6 ^{ème} technique de qualification Filles (n=13) de 7 ^{ème} professionnelle	Garçons (n=26) de 4 ^{ème} générale
CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNANT	Enseignante experte en termes d'exploitation	Enseignant ayant déjà collaboré avec le

	des JT (objectifs différents : motivation ou outil)	formateur
EXPÉRIENCE DE RÉINVESTISSEMENT	Trois années	Deux années
CONTEXTE DE RÉINVESTISSEMENT	Hall de sport totalement rénové	1/3 de salle

Tabl. 7 : Profil du second corpus de la recherche
(quatre enseignants issus du premier corpus)

2.3.2. Enregistrement des deux premières heures du cycle de l'activité suivie en formation

Lorsque les quatre enseignants sont sélectionnés, nous reprenons contact avec eux en début d'année scolaire afin de prévoir le moment opportun pour la récolte des données, en fonction de leur programme scolaire. Antoine est le seul enseignant qui a été observé dans l'année qui a suivi sa participation au stage. Cette prise de données a tout son sens par rapport au profil de « novice » dans l'enseignement de l'activité acrosport. Concernant les trois autres enseignants, trois années scolaires séparent leur participation à la prise de données de terrain. Nous avons pu nous permettre cette liberté car le contenu de formation des deux formateurs reste fort semblable d'années en années. De plus, la prise de recul chez les trois enseignants est intéressante pour laisser place à d'éventuelles évolutions au fil des cycles.

ENSEIGNANT	ANNÉE DE PARTICIPATION AU STAGE	MOMENT DE PRISE DE DONNÉES
ANTOINE	Juin 2012 (ACSC)	Janvier 2013
BARBARA	Juin 2011 (TRAD)	Décembre 2013
DIÉGO	Juin 2011 (TRAD)	Janvier 2014
JULIEN	Juin 2011 (ACSC)	Mars 2014

Tabl. 8 : Moment de prise de données en regard de la participation au stage dans l'activité réinvestie

Cette étape se réalise donc au cœur des gymnases, lorsque les enseignants sont en activité. Les quatre sujets sont filmés pour les deux premières séances du cycle de l'atelier suivi en formation. Cette décision réside dans le souhait d'approcher des contenus plutôt similaires, de façon à pouvoir contraster les manières d'intervenir de l'un et l'autre. Chaque intervenant est équipé d'un micro-cravate, améliorant la qualité sonore des différentes interventions, tout en pouvant librement jongler entre des prises de vue du groupe rapprochées ou larges. L'intérêt de l'observation est que « même dans les tâches en apparence les plus élémentaires, les opérateurs ne font pas exactement ce qui est prescrit, précisément pour faire ce qui leur est demandé. Ceci parce qu'une prescription ne peut pas contenir toute la complexité du travail, et que les actions humaines ne peuvent se réduire à un ensemble d'instructions ou de commandes » (Durand, 2012, p. 21). Cette procédure coûte en temps, mais aussi en énergie réflexive pour la chercheuse, qui doit sans cesse garder en tête le rapport aux critères scientifiques qui répondront aux hypothèses méticuleusement posées.

À ce moment précis de la recherche, il est intéressant d'avoir un œil attentif sur les *arts de faire* (de Certeau, 1990) des enseignants, tout en gardant en tête le questionnement que pose Paquay (2000, p. 170) : « quelles stratégies mettent-ils en place en vue de s'approprier les connaissances nouvelles et de les utiliser ultérieurement ? » ou encore celui, tout à fait pertinent d'Altet (2000, p. 146) : « quelle est l'adéquation entre la démarche visée par le formateur et la démarche effective mise en œuvre par les stagiaires ? ». Le recours à la vidéo est donc bénéfique aussi pour l'enseignant qui peut interroger son expérience professionnelle, comprendre le rapport construit à cette expérience et donc apprendre davantage sur ses modes d'intervention, à partir de traces objectives. Vinatier (2009, p. 25) indique que pour « travailler avec et sur l'expérience de quelqu'un en tant que chercheur (...) il s'agit de collaborer avec la personne à la compréhension et à l'interprétation de ce qu'elle a vécu. L'organisation de l'activité impliquée dans les formes ordinaires de travail finit par être tellement "incorporée" par l'acteur que celui-ci n'est plus en mesure de répondre simultanément lorsqu'on lui demande de décrire comment il s'y prend pour réaliser telle ou telle tâche ».

2.3.3. Sélection des séquences significatives chez les enseignants et mise en confrontation avec celles de la formation

Le choix des séquences s'inspire des diverses tâches proposées par les enseignants dans leur cycle « Acrosport » ou « Jeux traditionnels ». Le premier critère de sélection repose sur des tâches similaires chez les 2 x 2 enseignants ; le second, sur la mise en comparaison avec les propositions

du formateur. Concernant le cycle « Jeux traditionnels », il s'agit de deux ou trois jeux selon l'enseignant (« pacman », « le maître du souffle » et « bar, baron, barrette »). Concernant le cycle « Acrosport scolaire », il est plutôt question de jeux d'échauffement, d'exercices intégrant les bases de l'acrosport, de montage et démontage. Les séquences étant plus courtes et diversifiées, elles sont plus nombreuses que pour les « Jeux traditionnels ».

L'idée générale est de « rendre compte de l'intelligence de l'activité enseignante saisie dans sa complexité avec le souci de respecter la complexité des données et l'activité des acteurs » (Vinatier, 2009, p. 10). La sélection est donc significative aussi dans le sens où elle permet, par l'objectivation des traces de l'action, de reconstruire la compréhension de soi et de son agir. À travers des séquences méticuleusement choisies, l'enseignant peut plus facilement comprendre et repérer les savoirs d'expérience qu'il a construits (Ibid.).

2.3.4. Transcription de l'intégralité des séquences sélectionnées et réalisation d'un tableau mettant en vis-à-vis l'intervention de chaque formateur avec celle des deux enseignants

Les séquences vidéo sélectionnées sont transcrites dans leur intégralité et éventuellement annotées de l'une ou l'autre observation faite par la chercheuse, telle que des signes de communication non-verbale (Ex. : gestes, sourire, clin d'œil, etc.) ou encore des comportements estimés significatifs ou révélateurs pour l'analyse (Ex. : l'enseignant qui ne corrige pas un élève qui réalise mal l'exercice, qui laisse un groupe d'élèves « dévier » de l'exercice de base initialement demandé, etc.). Cet aspect

descriptif mérite d'être pris en considération. Comme l'affirme Dumez (2010, p. 30), « la description est là pour restituer avec art le concret des situations, des interactions, des caractères ». Cependant, à l'image des sensibilités, « il n'y a pas de description objective que nous puissions mener d'un phénomène. Il y a des descriptions, multiples, qui sont autant de « voir comme », voir tel phénomène « comme », c'est-à-dire d'un point de vue particulier. Chaque « voir comme » a ses accentuations propres. (Ibid., p. 32).

Un tableau (Tabl. 9) est mis au point reprenant la tâche significative analysée, son explication, le verbatim du formateur, celui de l'enseignant, ainsi que des encarts spécifiques à l'analyse du réinvestissement et à l'influence des sensibilités. Les tableaux complétés se trouvent en annexe 8 et sont ceux qui servent à l'entretien de corroboration, avec l'enseignant.

TÂCHE SIGNIFICATIVE (SÉQUENCE CHOISIE)	
Explications des règles du jeu ou de la tâche en question	
Verbatim du formateur (+ observations éventuelles)	Verbatim de l'enseignant (+ observations éventuelles)
Analyse du réinvestissement	
Influence des sensibilités	

Tab. 9 : Encarts du tableau servant à l'analyse des degrés de réinvestissement et à leur interprétation en regard des sensibilités de l'enseignant

2.3.5. Interprétation des degrés de réinvestissement entre l'enseignant et le formateur et comparaison entre deux enseignants

Une première lecture et analyse *a priori* des séquences sélectionnées a permis d'entrevoir quatre degrés de réinvestissement. Les différents types s'inspirent des travaux de recherche de nombreux auteurs (Baldwin & Ford, 1988 ; Smyth, 1992 ; Tardif, 1999 ; Haskell, 2001 ; Lecomte & al., 2002 ; Bracke, 2004 ; Frenay & Bédard, 2006 ; Roussel, 2011). Il est à rappeler que la majorité des auteurs nomment « transfert » ce que nous appelons « réinvestissement ». Cette distinction est évoquée dans la présentation de notre cadre conceptuel. De plus, nombre d'entre eux ont étudié le transfert dans le milieu entrepreneurial. Le modèle présenté dans le Tabl. 10 ci-dessous s'apparente évidemment au milieu scolaire.

Ce tableau sert de repère pour distinguer, à partir du verbatim et de la vidéo, le degré de réinvestissement réalisé par l'enseignant, en comparaison avec ce qui a été proposé lors de la formation. Des extraits sont utilisés pour illustrer les interprétations réalisées. Des questions sont également posées, à travers le document servant à l'entretien de corroboration, pour affiner l'interprétation ou éclairer la chercheuse sur la compréhension de certains modes de fonctionnement en termes de réinvestissement.

DEGRÉS	DÉFINITIONS
CONFORME	L'enseignant réinvestit en partie ou totalement l'exercice, la tâche, la situation de jeu découverte lors de la formation continue. Ce type de réinvestissement a souvent lieu lorsque l'activité représente une nouveauté pour l'enseignant. Bien qu'une correspondance à 100% avec la situation du stage soit impossible, l'enseignant maintient un contenu identique. Il n'y a donc pas de transformation consciente de la tâche en question. → Situation calquée sur celle apprise en formation continue.
ADAPTÉ	L'enseignant s'inspire de ce qu'il a appris au stage mais adapte, de manière consciente, l'exercice, les règles, le jeu en fonction de son public, de sa personnalité, de ses sensibilités, avec une finalité précise. → Situation adaptée, transformée consciemment par rapport à celle proposée en formation continue.
CRÉATIF	L'enseignant part de ce qui a été proposé par le formateur mais invente des nouvelles modalités, ajoute des composantes qui dépassent la proposition initiale du formateur. → Situation développée, exploitée nouvellement, abordée différemment, à partir de la proposition du formateur. Elle relève de l'innovation, de l'invention, de la création.
IMPRÉVU	L'activité proposée sur la base de celle du stage de formation continue se transforme en direct grâce à l'intervention des élèves. → Situation dans laquelle les élèves innovent eux-mêmes, créent des situations imprévues sur lesquelles l'enseignant rebondit.

Tabl. 10 : Les différents degrés de réinvestissement à la suite d'une participation à un stage de formation continue

Les résultats obtenus sont ensuite contrastés entre l'un et l'autre enseignant réinvestissant la même activité. Cette étape met en évidence une éventuelle meilleure manière de réinvestir, remet en question, confirme ou infirme ce qui est mis en place par l'enseignant et comment il s'y prend. Elle pourrait servir de point de départ à une recherche ultérieure sur l'efficacité de l'une ou l'autre manière de réinvestir, en regard des réactions, du répondant, de la motivation et de l'implication des élèves. Il est également possible de comparer les modes de réinvestissement entre les deux activités **(H.5)**. Existe-t-il des différences entre les disciplines ? Est-ce que l'une ou l'autre est plus propice à tel ou tel type de réinvestissement ? Le niveau de compétence de l'enseignant dans la matière influence-t-il le type de réinvestissement réalisé ? Voici des questions qui trouvent réponses dans la présentation des résultats.

2.3.6. Interprétation des sensibilités en regard des réinvestissements, à partir de la carte d'identité professionnelle personnalisée

« Au moment où surgit dans un champ un nouveau langage d'interprétation, l'anticipation est d'abord insatisfaction, doute face aux explications dominantes, ouverture maladroite à des nouvelles voies possibles. Lorsqu'à l'inverse celui-ci se structure, il devient l'horizon d'analyses nouvelles
(Berthelot, 1996, p. 39)

Dans la même logique que pour l'interprétation des réinvestissements, la chercheuse s'efforce de trouver une signification à ce qu'elle observe, en regard des sensibilités de chaque enseignant. Pour cela, elle s'inspire de la carte d'identité professionnelle réalisée. Les agissements

de l'enseignant sont soumis à l'épreuve de ses sensibilités. L'idée est de comprendre si des liens existent entre le profil particulier des sensibilités d'un enseignant et la façon dont ce dernier réinvestit. Telle sensibilité amène-t-elle, par exemple, à réinvestir de telle manière ?

En plus des interprétations listées et exposées à l'enseignant, des questions sont posées lorsque cela est nécessaire pour peaufiner la compréhension de la chercheuse sur des points spécifiques.

2.4. Au sujet de la validation des interprétations

2.4.1. Corroboration des interprétations à l'aide d'un dernier entretien avec l'enseignant et synthèse de l'analyse définitive

Lorsque les précédentes étapes sont achevées, la chercheuse reprend contact avec les enseignants dans les deux mois suivants la capture vidéo pour réaliser un entretien de corroboration. Elle envoie, à chacun, le fichier complet de son interprétation plusieurs jours avant la rencontre, sa « carte d'identité professionnelle » et le texte explicatif l'accompagnant ainsi que le tableau des degrés de réinvestissement. Il est demandé aux quatre sujets de lire attentivement les documents en question avant l'entretien. Ce dernier dure entre 1h30 et 2h30 et est réalisé dans un endroit retiré, au domicile de l'un des deux intervenants, où le duo n'est pas susceptible d'être dérangé. Ces entretiens sont enregistrés à l'aide d'un enregistreur vocal. L'échange est structuré autour de cinq moments.

En premier lieu, la chercheuse s'attarde sur la « carte d'identité professionnelle » et son explication, qui correspond à la description du

profil de l'enseignant. Elle demande à celui-ci d'approuver (ou non) l'interprétation réalisée et prend note des remarques de ce dernier pour en modifier d'éventuels aspects¹. Elle réalise la même démarche avec le tableau des degrés de réinvestissement (Tabl. 10), de sorte de le valider. Est-ce que les degrés de réinvestissement parlent à l'enseignant ? S'y retrouve-t-il ? Pense-t-il à une autre forme de réinvestissement ?

Ensuite, les tâches sélectionnées sont passées en revue. Chaque tâche est remise dans son contexte. La manière d'intervenir du formateur est rappelée, suivie par celle de l'enseignant. À tout moment, il est possible de visionner le passage vidéo correspondant au verbatim traité.

S'en suit l'explication de l'interprétation des réinvestissements, en regard de ce qui a été proposé par le formateur. La chercheuse pose les questions nécessaires à une meilleure compréhension. La même démarche est effectuée pour l'interprétation des sensibilités. L'enseignant a alors la liberté de pouvoir ajouter un commentaire, s'il le souhaite. Cette étape est cruciale dans la finalisation de l'interprétation pour compléter la description du profil de l'enseignant en termes de réinvestissements et de sensibilités. L'association de l'observation de l'enseignant *in situ*, de l'interprétation des faits par la chercheuse et des commentaires issus de l'entretien de corroboration permet de repérer les stratégies de

¹ La même démarche est réalisée par mail avec les neuf autres enseignants composant le corpus 1 de la recherche. Une série de questions leur est posée, leur laissant la liberté d'y répondre. Les réponses se trouvent en annexe 10.

l'enseignant pour satisfaire ses sensibilités de style et donc sa « *sensibilité à* » (H.7).

La figure ci-dessous (Fig. 9) lui est alors présentée. La chercheure demande à l'enseignant de se positionner dans ce quadrant des réinvestissements. Se considère-t-il expert ou novice dans la discipline enseignée et est-il plutôt dans une démarche de reproduction des exercices proposés au stage ou au contraire dans l'invention ?

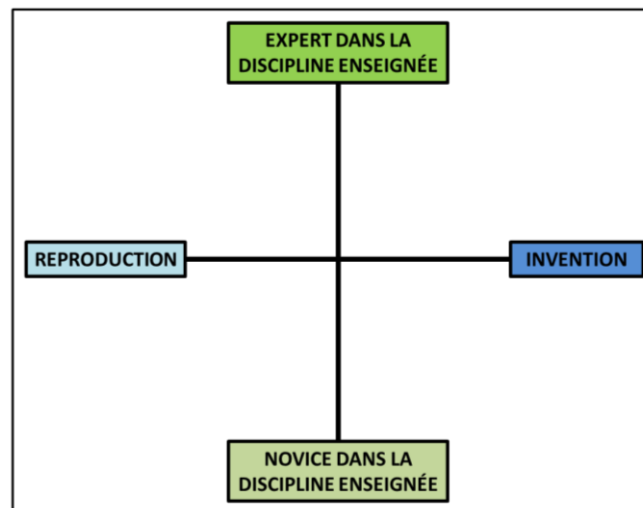


Fig. 9 : Quadrant du réinvestissement, en fonction de la discipline enseignée et du niveau de maîtrise de celle-ci

Une dernière question est posée, à chaud, et concerne l'implication de l'enseignant dans la recherche. La chercheure l'invite à expliquer ce qu'il a retiré de sa participation à l'étude pour avoir un premier aperçu des effets escomptés. L'entretien de corroboration est retranscrit dans son intégralité. Il se trouve en annexe 9.

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS

Les résultats s'articulent en trois grandes sections correspondant précisément aux trois domaines investigués à l'issue de la question de recherche centrale visant à vérifier si des enseignants d'éducation physique réinvestissent les acquis d'une formation continue, en fonction de leur « *sensibilité à* », dans des situations de travail.

La première section s'intéresse spécifiquement aux sensibilités des treize enseignants. Elle répond aux trois premières hypothèses, à savoir la mise en évidence des sensibilités *de style* des enseignants ainsi que de leur « *sensibilité à* » ; l'observation des régularités dans le comportement de chacun d'entre eux, en regard de leur « *sensibilité à* » ; la présentation des sensibilités *de genre* des enseignants d'éducation physique, émergeant de l'analyse Nvivo 11^{Plus}.

La deuxième section aborde la question du réinvestissement. Elle répond précisément aux hypothèses 4 à 6. Après avoir dressé un état des lieux des acquis de la formation, des stratégies mises en place par les enseignants pour les intégrer dans leurs cours et du rôle joué par le formateur pour faciliter le processus de réinvestissement, nous nous intéressons aux réinvestissements en tant que tels. Un premier regard est porté sur leur présence au sein des gymnases avant d'être passé au peigne fin. Sont alors repérés et illustrés les différents degrés de réinvestissement

puis, lus en regard des quatre enseignants. Un dernier lien est observé entre la discipline en question et les différents degrés.

La troisième section associe les sensibilités et le réinvestissement pour mettre en avant le lien qui les unit. Elle fournit des réponses à la dernière hypothèse **(H.7)**. Un rattachement des observations, des interprétations et des commentaires issus du dernier entretien de corroboration aux différentes sensibilités de la « carte d'identité professionnelle » de chaque enseignant, permet dans un premier temps de la valider mais aussi de justifier la place des sensibilités dans le processus de réinvestissement. Dans cette logique, les stratégies utilisées par chacun des enseignants afin d'orienter leurs réinvestissements en fonction de leur « *sensibilité à* » sont documentées. Nous terminons enfin en faisant le rapprochement entre tel profil d'enseignant et tel degré de réinvestissement privilégié.

SECTION 1 :

Ce qui touche aux sensibilités

Pour rappel, cette section traite des trois premières hypothèses :

- 1) Chaque enseignant possède une « *sensibilité à* » qui prend le dessus sur ses sensibilités de style et qui oriente préférentiellement et de manière régulière ses comportements. **(H.1)**
- 2) L'existence de régularités dans le comportement des enseignants qui s'observent *in situ* et *in actu* et qui révèlent leur « *sensibilité à* ». **(H.2)**

3) Malgré le caractère premier singulier des sensibilités *de style*, ressortent des sensibilités *de genre*, révélatrices d'une culture commune préexistante identique pour les enseignants analysés. **(H.3)**

Les données recueillies pour y répondre ont lieu au « Temps 2 » des démarches méthodologiques, c'est-à-dire lors des entretiens semi-directifs avec les treize enseignants d'éducation physique. Les régularités comportementales sont, quant à elle, repérées sur la base des matériaux récoltés au « Temps 3 ».

1. FOCUS SUR LES SENSIBILITÉS *DE STYLE* ET LA « SENSIBILITÉ À » DES TREIZE ENSEIGNANTS INTERROGÉS

La première hypothèse posée concerne les sensibilités *de style* des enseignants. Elle vise à démontrer leur existence et leur singularité, déterminant par là leur « *sensibilité à* ». Cette dernière est apparentée, dans un premier temps à un ***filtre*** qui oriente la captation unique de l'information jugée nécessaire (bonne/mauvaise) ou pertinente par le stagiaire participant à un stage de formation continue et, dans un second temps à un ***prisme*** dispersant et modifiant les acquis de la formation à travers les réinvestissements effectués par le stagiaire redevenu enseignant.

En regard des démarches méthodologiques réalisées, les treize « cartes d'identité professionnelle » sont créées, respectivement à chaque enseignant interrogé. Cette étape est indispensable pour analyser comment les sensibilités *de style* (définissant la « *sensibilité à* »)

influencent la manière d’enseigner et de réinvestir les acquis de la formation continue. La mise en évidence de la *valeur directrice* de l’enseignant (autrement dit, sa « *sensibilité à* ») sert de ***lunette*** pour observer et comprendre son fonctionnement, sa façon d’intervenir. La figure ci-dessous (Fig. 10) reprend les treize « cartes d’identité professionnelle » réalisées. Elle fournit un aperçu de la diversité des sensibilités en termes de contenu, d’importance et d’agencement. Le *style* de l’enseignant est donc clairement représenté et tient compte de sa personnalité.

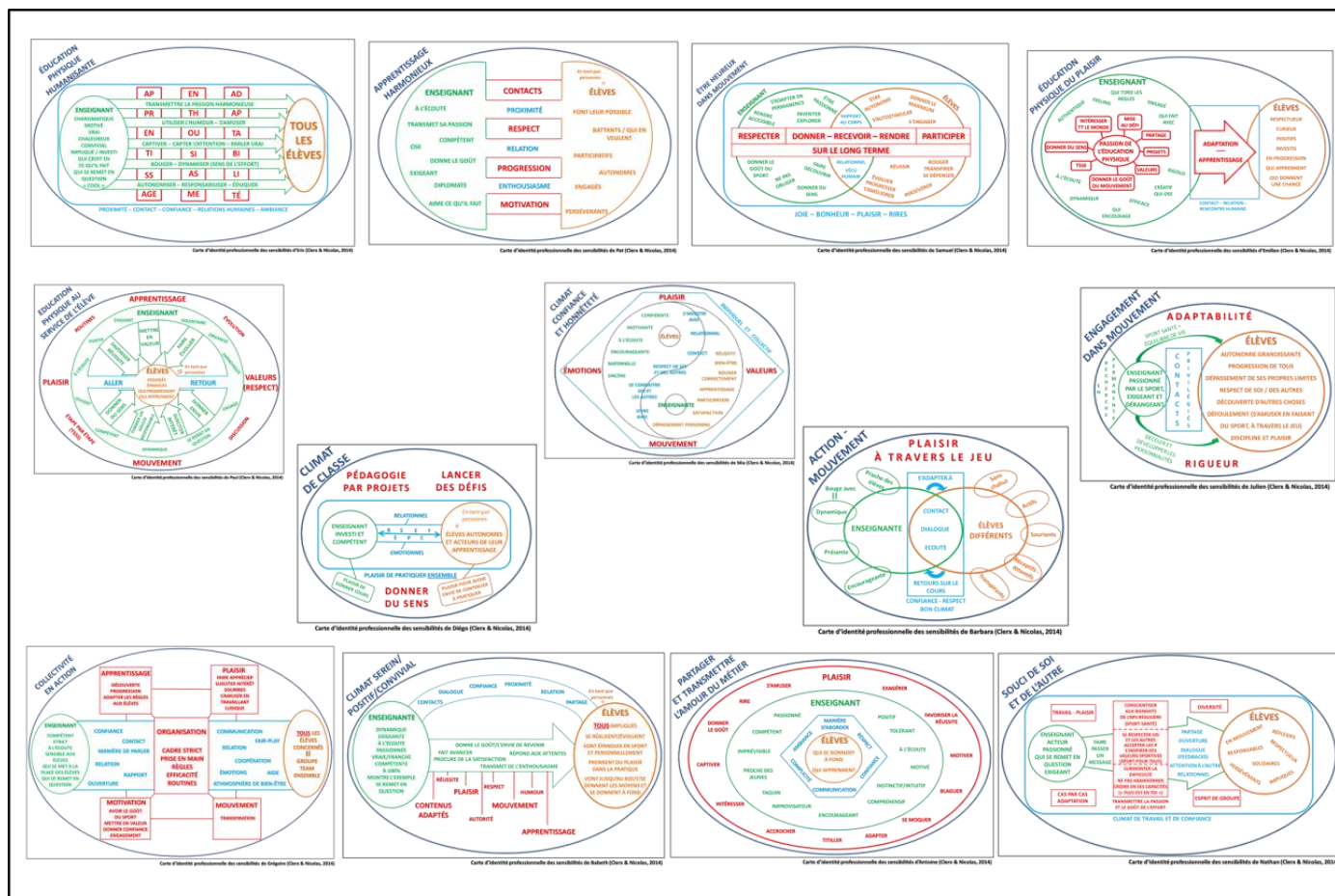


Fig. 10 : Aperçu des « cartes d'identité professionnelle » des treize enseignants interrogés

1.1. Description des cartes d'identité professionnelle

Chaque carte d'identité professionnelle est expliquée dans le détail pour en comprendre la logique et la situer dans son contexte mais surtout pour montrer la richesse et les nuances qui cohabitent au sein de chacune d'entre elles. Un qualificatif est donné aux enseignants, mettant en avant des aspects de leur personnalité qui renvoient à leurs sensibilités. Le texte explicatif, associé au schéma et présenté à chacun est également validé par les enseignants, moyennant à l'une ou l'autre reprise une modification de formulation. Il convient de préciser que les descriptions faites des cartes d'identité conservent volontairement des expressions de sens commun, qui font directement référence au discours des sujets.

1.1.1. Antoine : l'incitateur blagueur

Âgé de 54 ans, Antoine a la caractéristique particulière d'être toujours de « bonne composition » et de mettre les élèves au centre de son attention. Ceux-ci constituent la base à partir de laquelle gravite et s'organise tout le reste. Antoine veille à ce qu'ils se donnent à fond mais surtout qu'ils apprennent à chaque fois. Pour lui, le côté relationnel s'organise autour des termes tels que le respect, la confiance, la complicité, la manière d'aborder et de communiquer avec eux mais aussi la mise en place d'une ambiance qui favorise un climat favorable à une proximité authentique entre le groupe et lui. Autant que possible, il souhaite faire passer l'image de lui comme quelqu'un de passionné, de positif, motivé et encourageant.

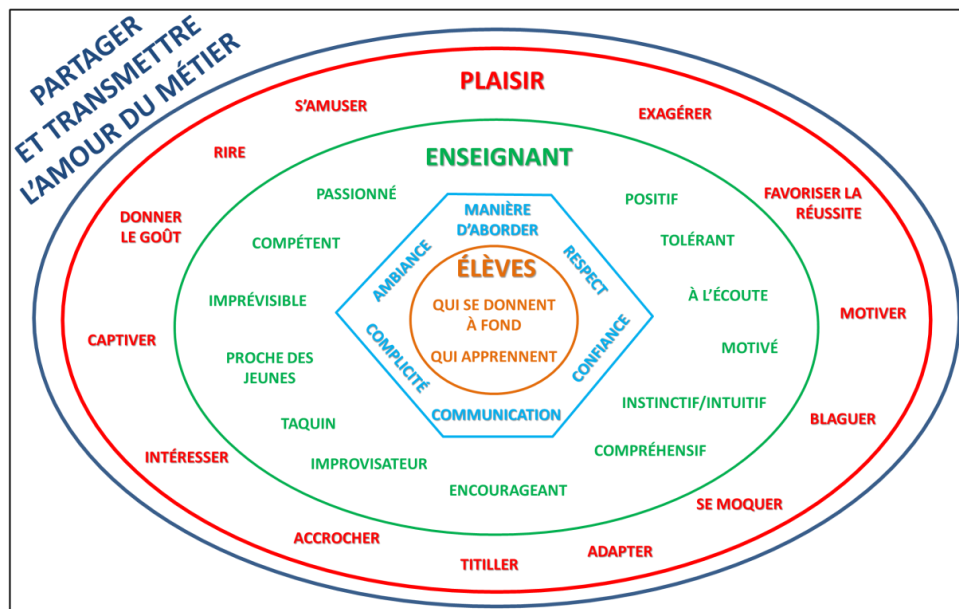


Fig. 11 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités d'Antoine

Son expertise lui permet d'être imprévisible et de fonctionner « à l'intuition » ou encore « à l'instinct ». Il a la qualité d'être naturellement proche des jeunes, d'être à l'écoute et cela lui offre l'ouverture à plus de tolérance et de compréhension. La taquinerie est une autre caractéristique spécifique de son style. En effet, tout son enseignement est un échange permanent centré sur le plaisir de pratiquer. On rit et on s'amuse tout en apprenant. Pour cela, il n'hésite pas à titiller l'un ou l'autre, à se moquer gentiment, à blaguer ou à exagérer certaines mises en scène pour interpeller. Son objectif est de leur donner le goût, de les motiver, les captiver, les intéresser, les accrocher pour leur donner envie de revenir la semaine d'après. Adapter et favoriser la réussite sont aussi des stratégies d'action qui alimentent un enseignement de qualité au service des élèves.

C'est d'ailleurs une de ses forces de pouvoir improviser et de « retomber sur ses pattes » quelle que soit la situation qui se présente à lui. L'objet de sa « *sensibilité à* » se traduit par deux verbes : partager et transmettre l'amour du métier.

1.1.2. Babeth : l'impliquée sincère

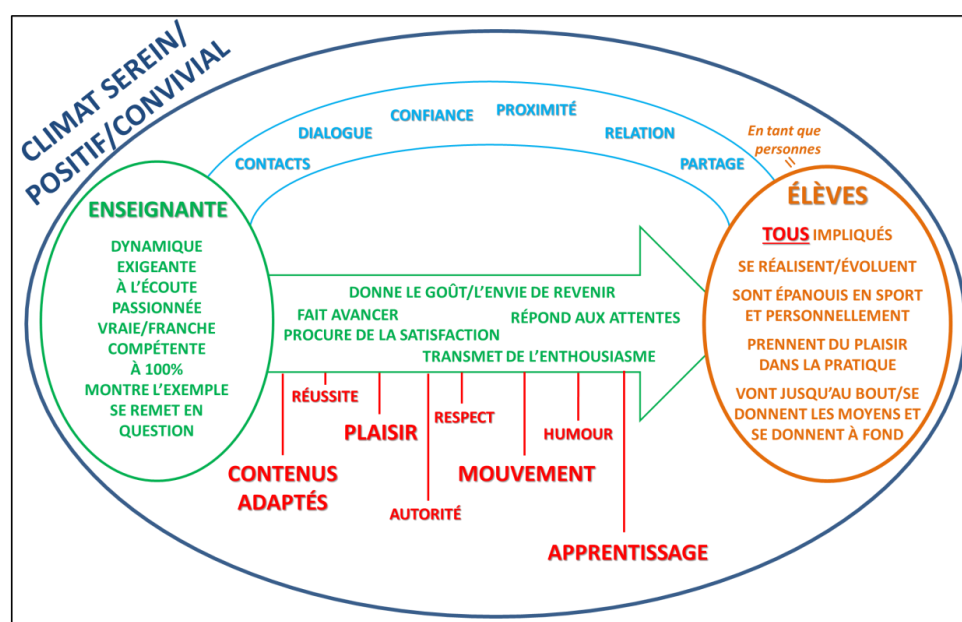


Fig. 12 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités de Babeth

Babeth est une enseignante chevronnée et compétente de 46 ans. Son dynamisme naturel, présent dans la vie de tous les jours, déteint positivement à travers son enseignement. Passionnée par son métier, elle s'implique à 100%. Elle souhaite montrer l'exemple. Exigeante envers les élèves, elle l'est aussi envers elle-même et c'est la raison pour laquelle elle se remet couramment en question. Cela ne l'empêche pas d'être à l'écoute

pour ses élèves, d'être vraie et franche. Cet aspect de ses sensibilités renvoie directement à l'objet de sa « *sensibilité à* » qui correspond à enseigner dans un climat serein, positif et convivial. Dans son rôle d'enseignante, elle vise à donner le goût aux élèves, l'envie de revenir, les faire avancer tout en leur procurant de la satisfaction. Si elle arrive à transmettre son enthousiasme, alors, c'est gagné. Autant que possible, elle tente de répondre aux attentes de ses élèves. Elle attache énormément d'importance au relationnel : contacts humains, dialogue, proximité, partage mais aussi confiance sont des termes qui font partie d'elle-même. Elle considère ses élèves comme des personnes. Babeth attend d'eux qu'ils soient tous impliqués, sans exception, qu'ils aillent au bout, se donnent à fond et pour cela, se donnent les moyens d'y arriver. Elle est particulièrement sensible à ce qu'ils soient épanouis, se réalisent, évoluent, non seulement grâce à l'activité physique mais aussi personnellement. Elle veille également à ce qu'ils prennent du plaisir dans la pratique. Le plaisir est d'ailleurs une sensibilité dominante au sein de son enseignement. L'apprentissage des élèves est, lui aussi, au centre de ses préoccupations. Elle met à profit des contenus adaptés en gardant bien en ligne de mire la notion de mouvement. Enfin, l'humour, le respect, l'autorité ou encore la réussite sont autant d'autres sensibilités qui guident son enseignement.

1.1.3. Barbara : l'instigatrice complaisante

Barbara est âgée de 36 ans. Elle enseigne dans une école professionnelle et de qualification. Le premier point sur lequel elle met l'accent concerne le côté relationnel de l'intervention. Il est primordial

pour elle d'instaurer un climat de confiance, dans lequel l'un et l'autre se respecte. Elle attache en effet beaucoup d'importance aux contacts, au dialogue et à l'écoute. Ces aspects occupent une place non négligeable au sein de ses cours. Selon elle, il s'agit de la clef qui fait en sorte que la séance peut ensuite se dérouler dans les meilleures conditions.

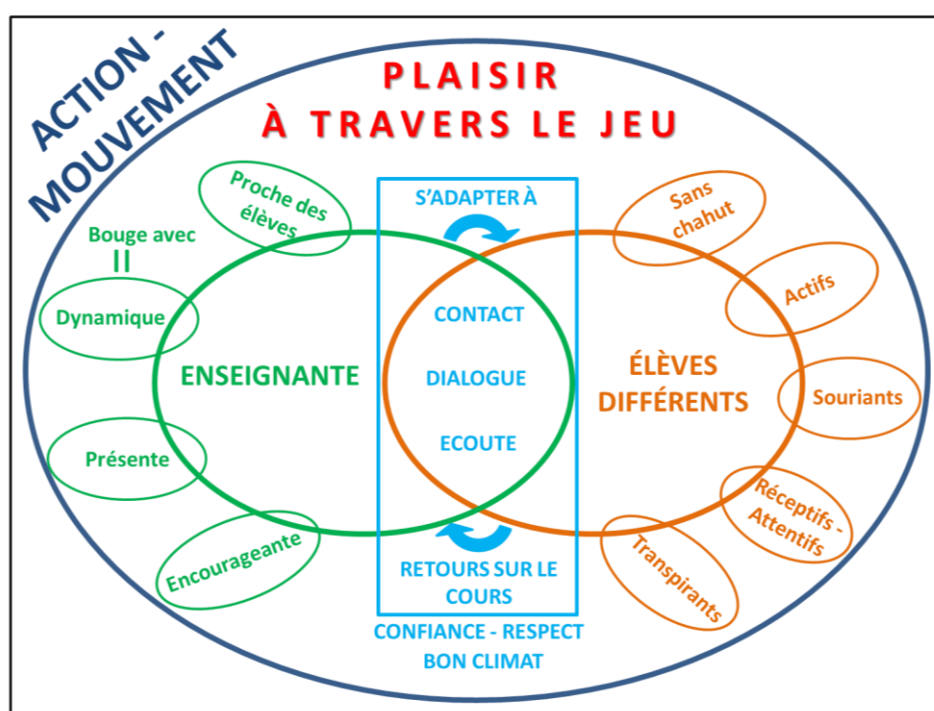


Fig. 13 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités de Barbara

Les relations de qualité et de proximité, qu'elle tisse avec ses élèves, expliquent son souci d'adaptation des cours en fonction des différentes sections, dont les objectifs varient inévitablement. Quelle que soit la classe, elle veille à rester proche de ses élèves et toujours présente. Elle n'hésite pas à les encourager et se veut dynamique. Elle participe avec eux. En

retour, elle attend d'eux qu'ils ne chahutent pas, qu'ils soient réceptifs et donc attentifs. Elle souhaite les voir actifs, transpirants, tout en gardant le sourire. L'essentiel de son enseignement vise à mettre les élèves en mouvement. Autant que possible, elle utilise le jeu pour amener du plaisir mais surtout pour motiver le groupe à bouger et se dépenser.

1.1.4. Diégo : l'investi compétent

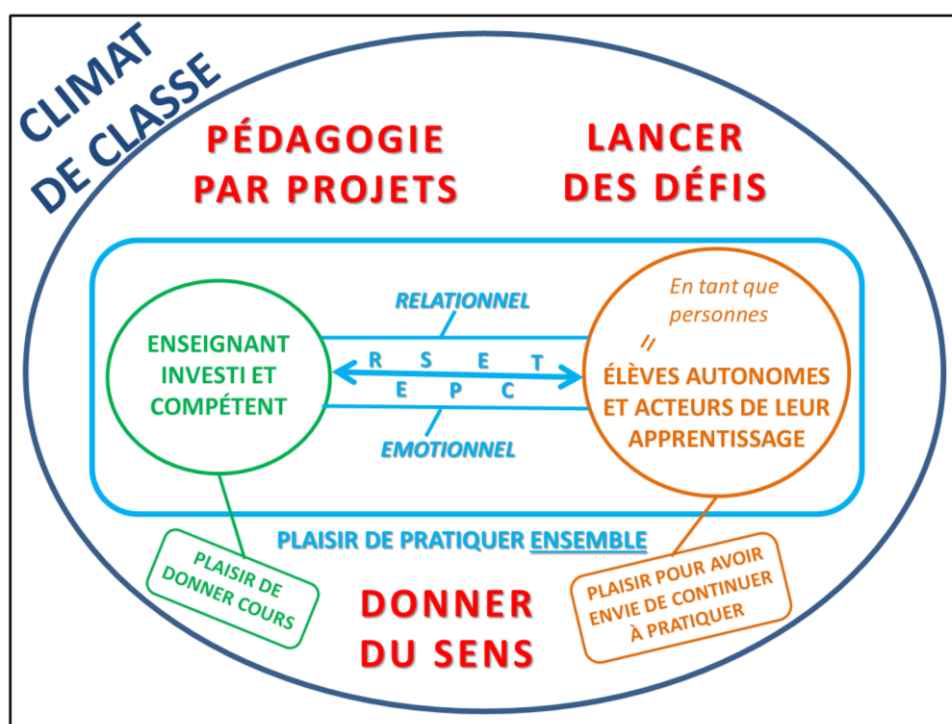


Fig. 14 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités de Diégo

Diégo est âgé de 52 ans. Depuis toujours, ce qui le maintient passionné par son métier, c'est de pouvoir mettre en place des projets pédagogiques en rapport avec des disciplines particulières (escalade, gymnastique, kendo, orientation, etc.). C'est pour lui, une manière

d'impliquer tous les élèves sur le long terme, de marquer leurs esprits et de créer des contacts privilégiés avec eux. L'enrichissement est alors collectif. C'est également l'occasion de mettre les élèves – et lui-même – au défi. Une source de motivation non négligeable, grâce à laquelle il ne s'ennuie jamais mais aussi grâce à laquelle les élèves sont susceptibles de prendre goût à l'activité, de pratiquer avec plaisir et d'avoir envie de continuer plus tard. Cette stratégie pédagogique est renforcée par le souci de donner du sens à ce qui est enseigné, pour intéresser les élèves. Ce qui prime, par-dessus tout, c'est l'importance qu'il attache à l'instauration d'un climat de classe positif. Une bonne ambiance, alimentée par le fait de pratiquer ensemble, du respect mutuel à travers lequel les relations (s'intéresser à l'élève – créer le dialogue) se construisent et s'entretiennent. Les émotions sont dès lors prises en considération. Chaque élève est ainsi avant tout considéré comme une personne. Diégo met en place des situations qui invitent les élèves à plus d'autonomie, en les rendant acteurs de leur apprentissage. De son côté, il se veut compétent dans les matières qu'il enseigne, avec le désir de progresser grâce à une remise en question permanente. Cette compétence se retrouve aussi, selon lui, dans le fait de rester en forme pour pouvoir accompagner les élèves dans l'effort. En retour, son plaisir de donner cours est alors augmenté.

1.1.5. Emilien : l'épicurien expert de l'éducation physique

Emilien est âgé de 57 ans. Amoureux de l'éducation physique, tout son enseignement est mené de manière à ce que les élèves pratiquent avec plaisir. Il souhaite leur donner le goût du mouvement. Pour cela, il veille à

intéresser tout le monde, notamment en réalisant des projets atypiques (Mont Blanc, Vélo 3), en mettant ses élèves au défi, en travaillant avec les tâches simples, stimulantes et évolutives (TSSE), en donnant du sens à ce qu'il enseigne, en faisant du cours un moment de partage, voie royale pour faire vivre les valeurs prônées par le sport.

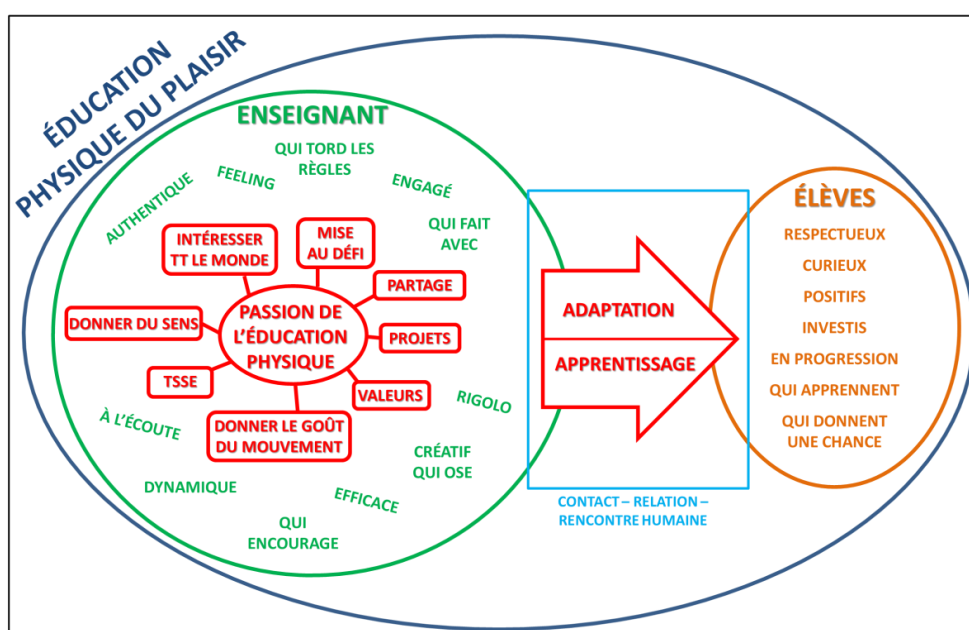


Fig. 15 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités d'Emilien

Il fait de l'apprentissage sa priorité éducative. À force de vivre l'activité physique en passionné, il est capable de s'adapter dans n'importe quelle situation qui se présente. Pour lui, le cours d'éducation physique est un moment de rencontre humaine au sein de laquelle il crée une relation et entretient le contact avec les élèves. De ces derniers, il attend qu'ils soient respectueux, curieux, positifs, investis, en progression et surtout, qu'ils lui donnent sa chance de leur proposer des situations inédites ! De son côté, il

estime être authentique, à l'écoute, encourageant, engagé, dynamique, efficace, créatif et rigolo, avoir le feeling. Il cherche à « tordre les règles », à oser de nouvelles choses dans le but ultime d'alimenter et satisfaire sa « *sensibilité à* » : une éducation physique du plaisir.

1.1.6. Eliot : l'enthousiaste humble

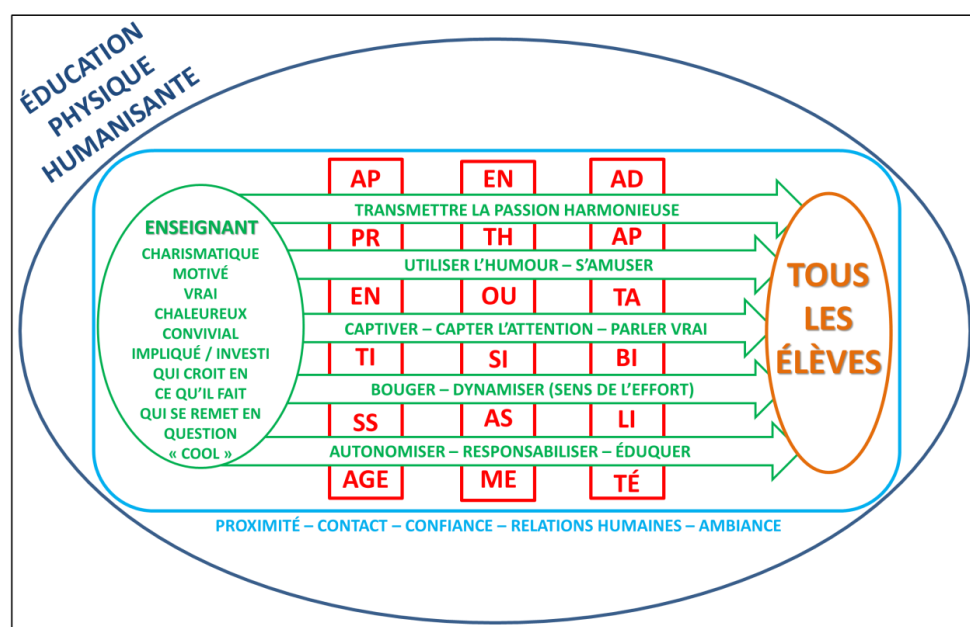


Fig. 16 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités d'Eliot

Eliot est âgé de 57 ans. Cet enseignant charismatique respire la bonne humeur. Il aime son métier et en tire énormément de positif, notamment dans tout ce qui touche à l'humain. Les élèves, ou plutôt TOUS les élèves sont au centre de ses sensibilités. Il se définit comme quelqu'un de motivé par ce qu'il fait, d'impliqué ou encore d'investi, de « vrai » dans sa façon d'être, dans sa relation avec les élèves mais aussi de « prof cool ».

Il attache énormément d'importance à entretenir un contact chaleureux qui en appelle à la convivialité. Pour lui, il est indispensable de croire en ce qu'il fait et de se remettre régulièrement en question. Il se fixe cinq objectifs pédagogiques, à destination directe des élèves : transmettre ce qu'il appelle « la passion harmonieuse » (Brunelle & Brunelle, 2012) ; faire en sorte de s'amuser en pratiquant, avoir recours à l'humour pour égayer les cours ; captiver tous les élèves, arriver à capter leur attention notamment en leur parlant « vrai » ; les faire bouger, les dynamiser et développer leur sens de l'effort ; enfin, les autonomiser, les responsabiliser, autrement dit, les éduquer. En toile de fond, transparaissent trois mots d'ordre qui dominent son enseignement : l'apprentissage (qui renvoie au souci des élèves), l'enthousiasme (indispensable pour vivre et partager pleinement sa passion) et l'adaptabilité (une condition qu'il considère *sine qua non* à un enseignement de qualité). Pour Eliot, les sensibilités touchant au relationnel (la proximité, les contacts, la confiance, les relations humaines, l'ambiance) englobent les autres, dans le sens où elles se construisent et s'entretiennent inlassablement pour nourrir sa « *sensibilité à* » : une éducation physique humanisante.

1.1.7. Grégoire : le méticuleux du collectif

Grégoire est âgé de 32 ans. Malgré une carrière en plein essor, il sait avec précision ce qu'il veut trouver à l'intérieur des cours qu'il enseigne. Avec un esprit très organisé, il visualise et distingue clairement les différentes sensibilités qui lui tiennent à cœur. Ses sensibilités dominantes

se départagent en cinq domaines : l'organisation (enseigner dans un cadre strict, avoir une bonne prise en mains des élèves, instaurer des règles à respecter, faire preuve d'efficacité et mettre en place bon nombre de routines) ; l'apprentissage (amener de la découverte, faire progresser les élèves et adapter le contenu ou les règles en fonction du public) ; le plaisir (faire apprécier le cours, susciter l'intérêt des élèves, voir des sourires sur leurs visages, s'amuser en travaillant et intégrer un aspect ludique) ; la motivation (faire en sorte que les élèves aient le goût du sport, qu'ils s'engagent dans le cours, les mettre en valeur, leur donner confiance) et le dernier mais non le moindre, le mouvement (voir les élèves qui transpirent).

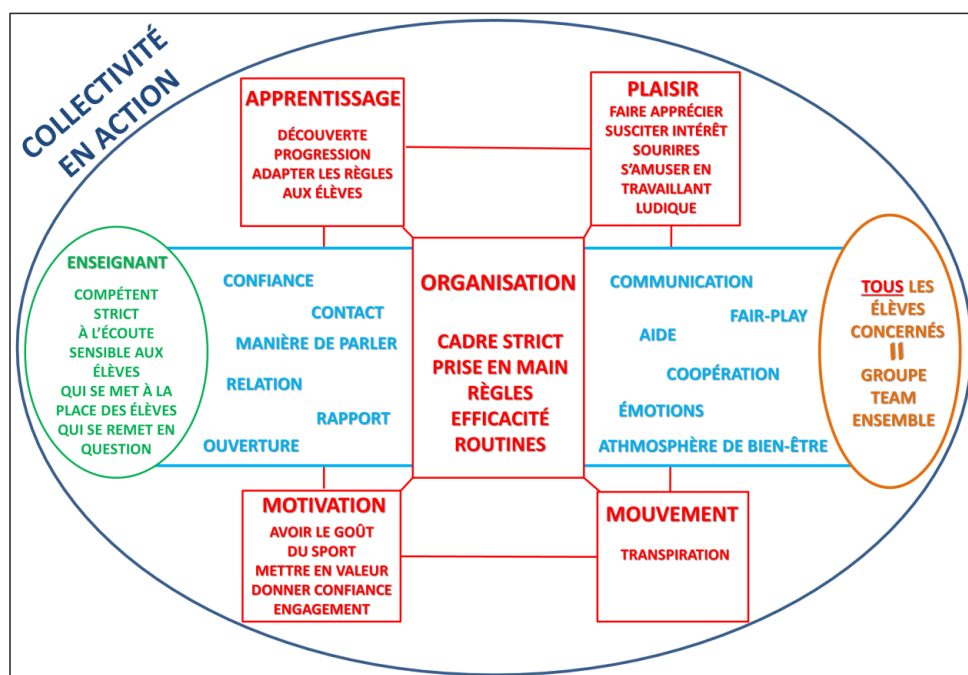


Fig. 17 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités de Grégoire

Voilà les grands piliers de son enseignement. Tout en étant très strict (envers les élèves par rapport à leur participation mais aussi envers lui-même par rapport au souhait d'être compétent), il est également sensible aux élèves, est à leur écoute, se met à leur place et n'hésite pas, de ce fait, à se remettre en question. Son statut sportif de joueur de basket déteint positivement sur son enseignement : le collectif prend le dessus. Tous les élèves doivent se sentir concernés, ils forment un groupe, une « team », dans laquelle il s'incorpore. On comprend alors toute la dimension collective forte qu'il porte à l'adverbe « ensemble » auquel il fait référence. Pour lui, tous les éléments sont liés et reliés ensemble grâce au relationnel. Cette famille de sensibilités s'étend sur de nombreux aspects : la confiance, la communication, le contact, la manière de parler, le rapport entretenu avec les élèves, l'ouverture à eux, le souci de se sentir dans une atmosphère de bien-être où les émotions ont leur place, où il y a de l'aide, de la coopération ou encore du fair-play entre chacun.

1.1.8. Julien : l'exigeant souple

Julien est âgé de 52 ans. Très fortement marqué par son éducation scolaire, il est d'un naturel extrêmement rigoureux. Pour lui, c'est la base pour construire un enseignement de qualité. En contrepartie, son métier et ses expériences de vie lui ont appris à s'adapter en toutes circonstances. C'est pour cela qu'il reste en recherche permanente ! Il est aussi passionné par le sport en général et se veut très exigeant envers lui-même.

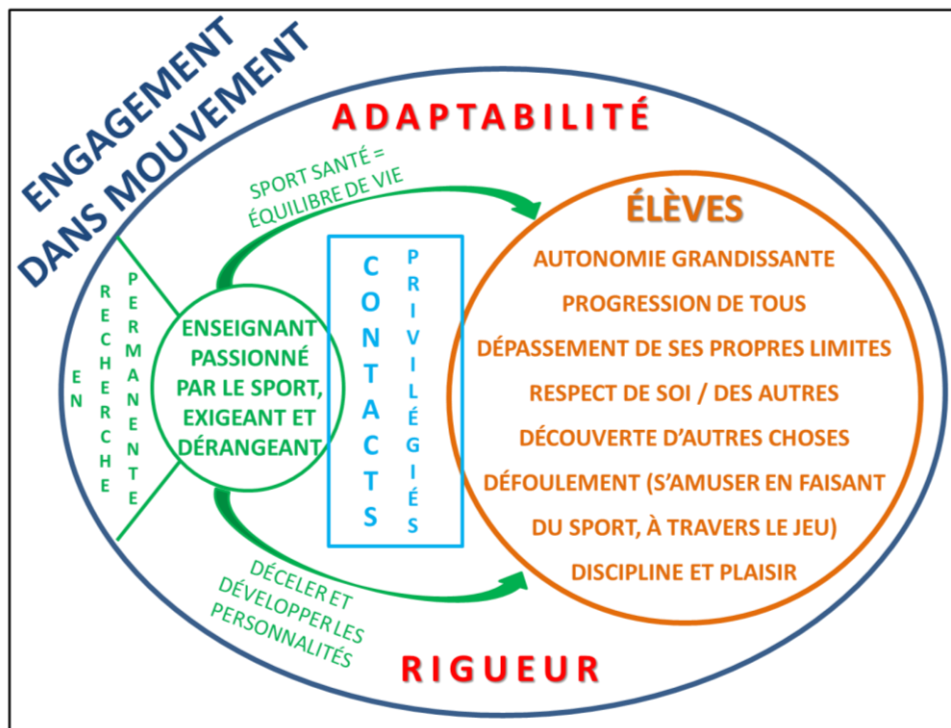


Fig. 18 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités de Julien

À travers son cours, il cherche, d'un côté à transmettre l'image du « sport santé », accompagnée d'un équilibre de vie ; et de l'autre côté, il tente de déceler les personnalités de ses élèves pour ensuite pouvoir les développer. Cela est possible grâce à ce qu'il nomme « les contacts privilégiés » procurés par l'éducation physique. Il attend de ses élèves qu'ils apprennent et deviennent de plus en plus autonomes. Il cherche à ce que tous progressent sans exception, quel que soit leur niveau initial. Le dépassement de ses propres limites est un aspect qu'il veille à inculquer dans ses cours. Julien est sensible à ce que les élèves se respectent eux-mêmes mais aussi entre eux, qu'ils soient ouverts à la découverte de

nouvelles choses et, qu'à travers le cours, ils aient l'occasion de se défouler, notamment par le jeu (s'amuser en faisant du sport). Il mêle discipline et plaisir, toujours au profit de ses élèves. Tout son enseignement est basé sur la mise en mouvement, avec un engagement maximum de chacun.

1.1.9. Mia : la confidente authentique

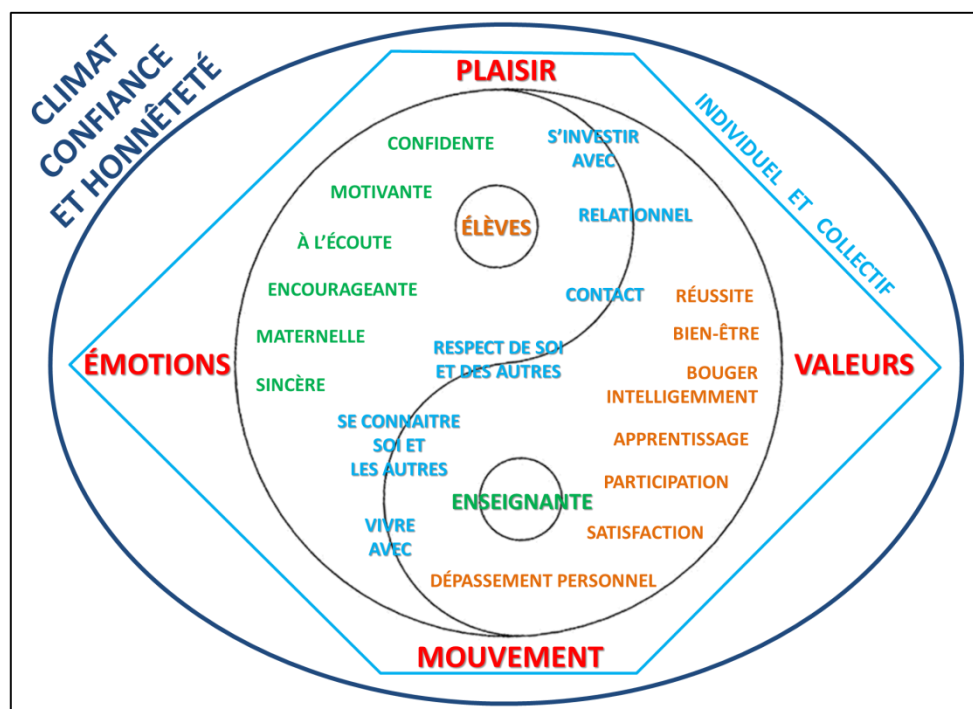


Fig. 19 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités de Mia

Cette enseignante, âgée de 45 ans, accorde une place centrale à tout ce qui touche au relationnel. Pour elle, le contact créé avec les élèves est primordial. Elle est très sensible à ce que chacun trouve sa place en tant que personne mais aussi au sein du groupe. Elle insiste sur des termes tels

que s'investir avec, se connaître soi, connaître les autres, vivre avec, se respecter soi et les autres. En tant qu'enseignante, elle se veut motivante, à l'écoute, encourageante, maternelle et sincère. Elle joue le rôle de confidente lorsqu'elle estime que cela est nécessaire. Chez ses élèves, elle cherche à ce qu'ils soient en situation de réussite, qu'ils se sentent bien et soient satisfaits de leurs prestations et pourquoi pas, qu'ils se dépassent personnellement. Elle fait en sorte qu'il y ait un apprentissage et que chacun puisse « bouger intelligemment ». Le choix du symbole yin et yang met en évidence cette recherche d'équilibre entre elle et ses élèves mais aussi le souhait de se situer d'égal à égal avec eux. Cela est possible grâce au climat de confiance et d'honnêteté qu'elle met en place dès le premier cours et qu'elle maintient tout au long de l'année. Sa pédagogie est organisée de manière à ce que les élèves puissent être en mouvement tout en prenant du plaisir. Elle laisse beaucoup de place aux émotions et fait du terme « valeur » un maître-mot de son enseignement.

1.1.10. Nathan : le messager soucieux de l'autre

Âgé de 56 ans, Nathan est un enseignant passionné, acteur et non pas spectateur, exigeant et se remettant en question. Il attend des élèves qu'ils soient respectueux et solidaires, impliqués, en mouvement ou encore persévérants mais aussi réflexifs et responsables. Il veille à faire passer un message fort, dans un climat de travail positif et de confiance où il y a place pour le partage, l'ouverture à autrui, le relationnel, où l'on fait attention à l'autre, dans lequel la culture du feedback est très présente.

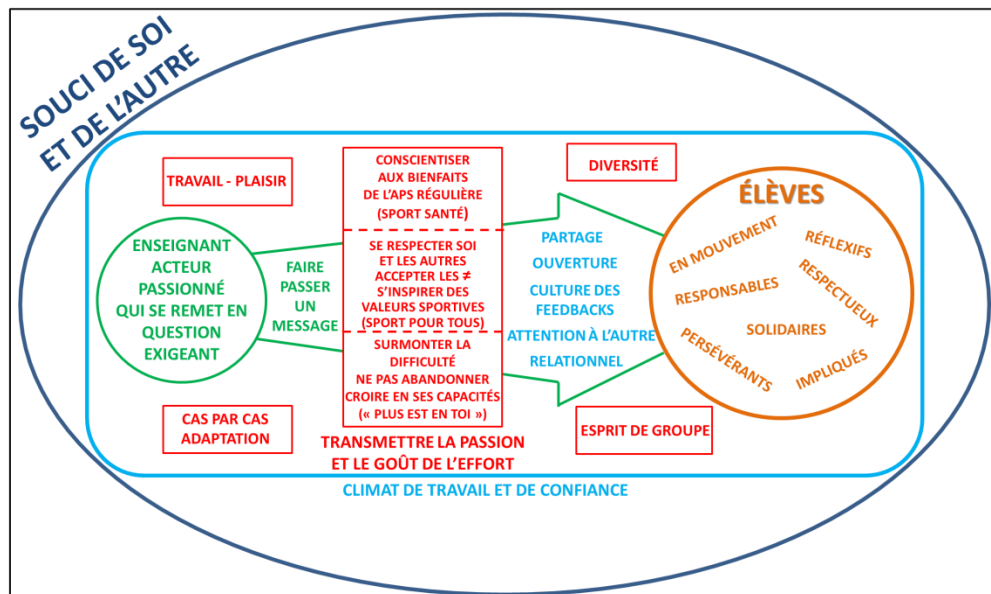


Fig. 20 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités de Nathan

Son message s'articule autour de trois objectifs à atteindre pour transmettre la passion et le goût de l'effort. Premièrement, il fait en sorte de conscientiser les élèves aux bienfaits de l'activité physique régulière, autrement dit au « sport santé ». Deuxièmement, il veille à ce que chacun se respecte en tant que personne mais respecte aussi les autres et accepte les différences. Il se réfère pour cela aux valeurs prônées par le sport. Nathan qualifie cette sensibilité dominante de « sport pour tous ». Troisièmement, il est attentif à ce que les élèves surmontent les difficultés rencontrées, n'abandonnent pas et croient en leurs capacités. Il résume ceci par un slogan qui l'anime et qui a marqué son éducation « plus est en toi ». Quatre autres sensibilités essentielles planent au sein de son enseignement. Il s'agit de développer l'esprit de groupe, d'amener de la diversité, d'adapter et donc d'avoir recours au cas par cas et enfin d'être

capable de concilier travail et plaisir. La description ci-dessus met en évidence sa sensibilité première, sa « *sensibilité à* » : le souci de soi et de l'autre.

1.1.11. Paul : l'engagé pour ses élèves

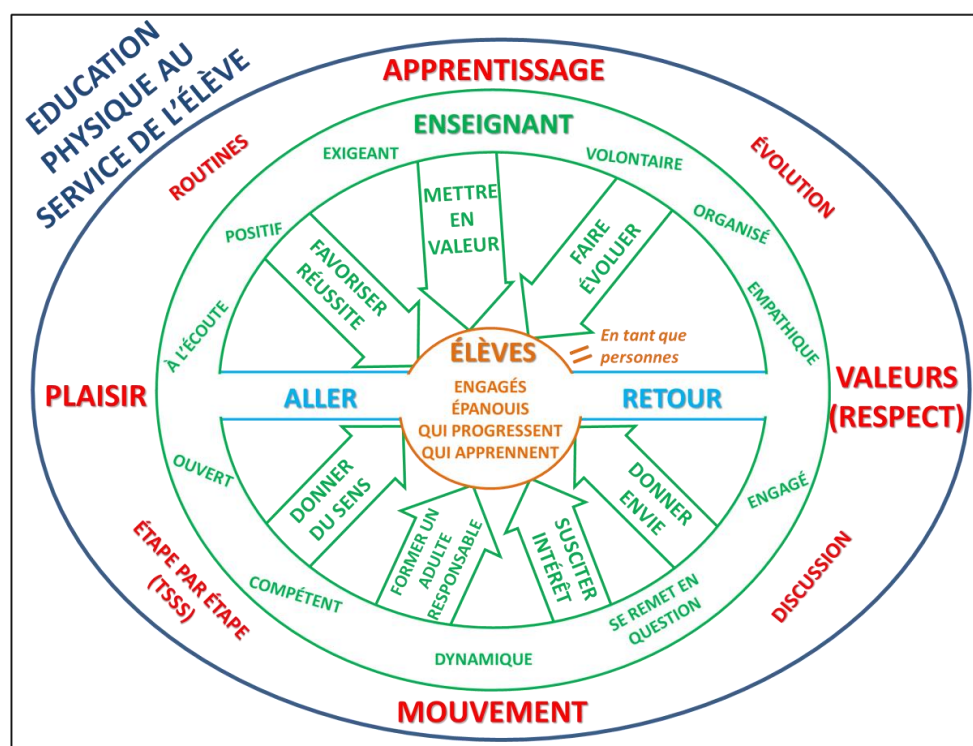


Fig. 21 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités de Paul

Agé de 56 ans, Paul enseigne une éducation physique au service de l'élève. Sa « *sensibilité à* » se traduit en premier lieu à travers les élèves eux-mêmes, qu'il considère comme des personnes à part entière. Il cherche à les voir engagés et épanouis, à les voir apprendre et progresser et les place de ce fait au centre de son attention. Plusieurs qualités sont,

selon lui, indispensables pour y parvenir. Il s'efforce d'être exigeant mais positif, à l'écoute, ouvert ou encore empathique. Il doit être volontaire, engagé, dynamique et compétent. Il doit aussi se remettre en question. Il est sensible à l'atteinte de sept missions prioritaires : donner l'envie, susciter l'intérêt, donner du sens à ce qu'il enseigne, favoriser la réussite, mettre en valeur, faire évoluer et former un adulte responsable. Cela est facilité par des allers-retours permanents entre lui et les élèves. Les barrières sont effacées et permettent des échanges beaucoup plus constructifs dans les deux parties. Quatre grandes sensibilités dominent son enseignement : toujours cette notion d'apprentissage, le mouvement, le plaisir et les valeurs, dont la plus importante à ses yeux est le respect. Quatre autres aspects sont également importants à ses yeux : la discussion, l'instauration de routines, l'évolution personnelle et le recours au fonctionnement étape par étape en faisant notamment appel aux TSSE. Tout est donc mis en place pour que les élèves soient gagnants et puissent tirer le meilleur profit des cours d'éducation physique sur le long terme.

1.1.12. Pat : le passionné équilibré

Pat, âgé de 51 ans, est convaincu de réaliser le plus beau métier du monde. Dans un cours d'éducation physique, il est en mesure de satisfaire les quatre sensibilités qui dominent son enseignement. Tout d'abord, il met en avant les contacts qu'il peut établir, plus qu'ailleurs, avec les élèves grâce au rapport au corps et au mouvement. Il insiste aussi sur la possibilité de développer toutes les valeurs mais principalement le respect (de l'autre, de soi, du matériel, de l'enseignant). Un troisième élément fondateur est la

progression. Qui dit progression dit apprentissage et satisfaction personnelle, aussi bien de son côté que de celui des élèves.

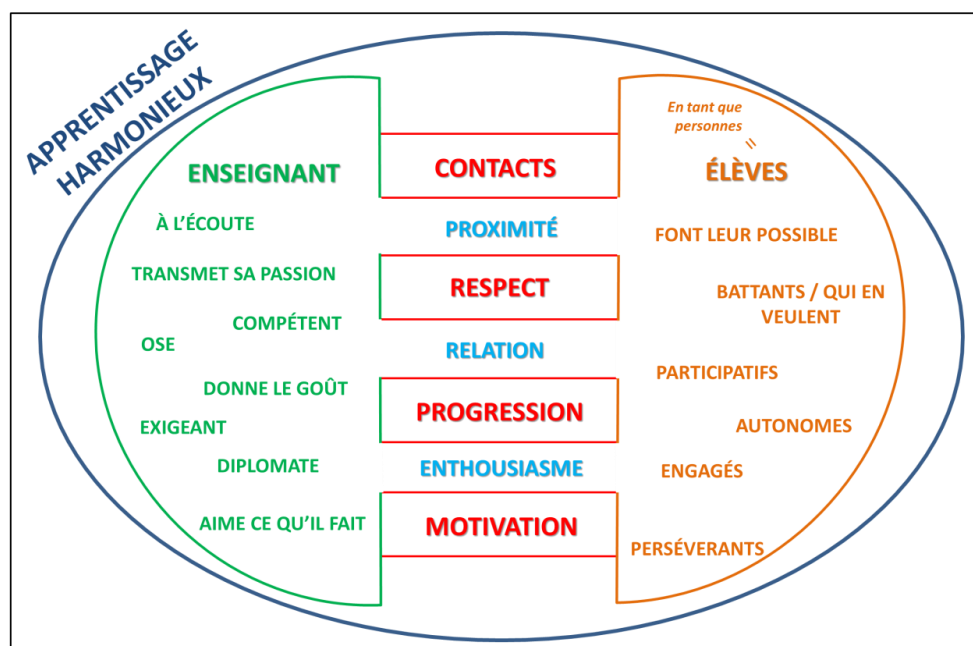


Fig. 22 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités de Pat

Enfin, il fait référence à la capacité de motiver et de se motiver (notamment grâce au plaisir ressenti à travers le mouvement) pour continuer à pratiquer par la suite et à avoir envie de revenir la fois suivante. En ce qui le concerne, il estime qu'il doit aimer ce qu'il fait pour pouvoir transmettre sa passion et donner le goût aux élèves. Il doit parfois oser de nouvelles choses, au risque de sortir de sa « zone de confort » et de rencontrer quelques difficultés. Il veille à être tout autant compétent et exigeant que diplomate et à l'écoute. De la part des élèves, qu'il considère comme des personnes, il attend de la persévérance, de l'engagement, de la

participation, de l'autonomie. Il veut qu'il se battent, qu'ils en veuillent et fassent leur possible. Pour résumer, ils doivent être en action et se donner la chance d'apprendre et de grandir à travers la pratique sportive. Trois canaux facilitent les échanges et l'atteinte de sa mission éducative à savoir, la proximité (qui renvoie au rapport au corps particulier aux cours d'éducation physique), la relation (à créer, à développer et à entretenir) et l'enthousiasme (à amener, à partager et à multiplier). Tous ces éléments nourrissent sa valeur directrice : un apprentissage harmonieux : enseigner pour trouver l'équilibre entre le corps et l'esprit et former une personne responsable et autonome.

1.1.13. Samuel : l'initiateur du mouvement heureux

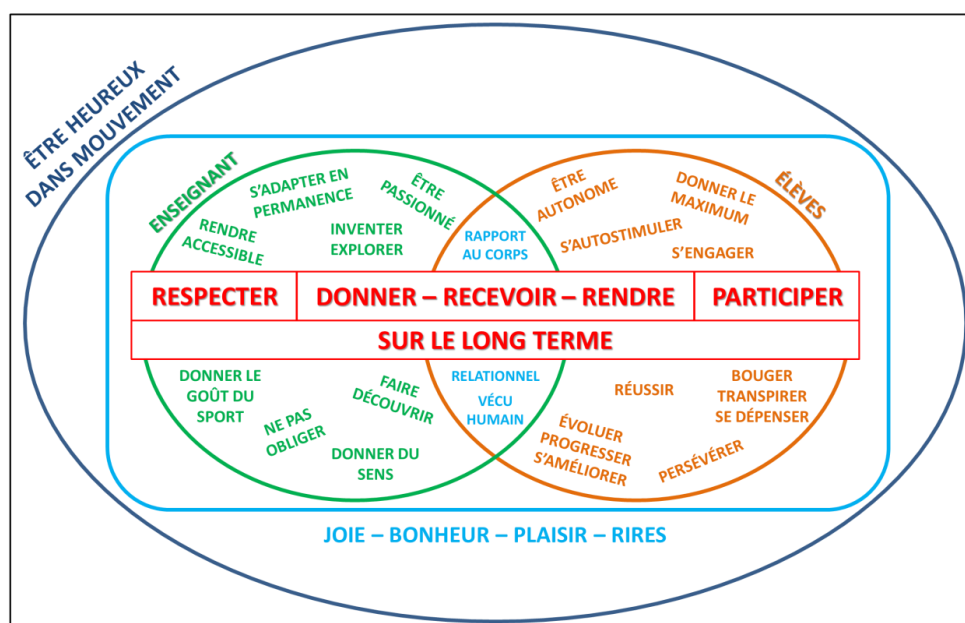


Fig. 23 : Carte d'identité professionnelle des sensibilités de Samuel

Samuel est âgé de 56 ans. Tout ce à quoi il est sensible par rapport à son rôle d'enseignant passionné n'est autre que des actions à mettre en place au profit des élèves : rendre accessible, s'adapter en permanence, inventer, explorer, donner le goût du sport, ne pas obliger, faire découvrir ou encore donner du sens. Autant de recettes « faites maison » qui permettent, mélangées au rapport au corps, au relationnel et au vécu humain, de nourrir ses sensibilités envers les élèves. En effet, il veut les voir être autonomes, s'autostimuler, donner le maximum, s'engager, réussir, bouger, transpirer, se dépenser, évoluer, progresser, s'améliorer, persévérer. Les unes appellent les autres et sont soutenues par ses sensibilités dominantes auxquelles il espère un avenir sur le long terme : le respect, le paradigme « donner – recevoir – rendre » et la participation. Tout ce climat, pour le moins plein de promesses et d'espoir, baigne dans des termes qu'il met à l'honneur : la joie, le bonheur, le plaisir et les rires. Il n'est alors pas difficile de justifier sa « *sensibilité à* » : être heureux dans le mouvement.

1.2. Retours des 13 enseignants à propos de leur « carte d'identité professionnelle » des sensibilités

Toutes les cartes d'identité professionnelle, présentées ci-dessus, accompagnées de leur texte explicatif, sont fournies aux enseignants dans le but de recueillir, par écrit¹ (ou lors de l'entretien de corroboration pour

¹ Voir annexe 10 : Retours des 13 enseignants sur la création de leur « carte d'identité professionnelle ».

les quatre enseignants composant le deuxième corpus), leurs avis, leurs remarques mais aussi et surtout de valider la « représentation graphique en mots » de leurs sensibilités *de style*.

Les enseignants sont unanimes : leur carte d'identité professionnelle leur correspond bien. Mia en témoigne : « Je suis éblouie par la justesse de ce schéma qui met en évidence les éléments majeurs de ce qui m'importe quand je suis avec mes élèves ! » (10, 128)¹. Babeth ou encore Eliot vont dans ce sens : « Le schéma représente l'enseignante que je pense être. Ce sont en tous les cas, mes préoccupations et je veille à agir de manière à rester en accord avec ces sensibilités-là » (10, 14) (Babeth) ; « Je m'y retrouve tout à fait et je suis fier, à 60 ans, de me dire que j'ai enseigné, transmis à mes élèves "la passion harmonieuse"... Je ne pense pas avoir fait fausse route et, en tout cas, je ne regrette rien. Je valide tous les termes employés, ceux en vert dans la grille reflètent vraiment bien ma façon d'être par rapport à mes élèves, ma profession... le relationnel est capital... apprendre aux élèves avec enthousiasme, sentir que notre job les aide à grandir et devenir des adultes responsables ! » (10, 46) (Eliot). Julien quant à lui exprime sa satisfaction sur le fait qu'il ne perçoit pas « d'exagération ou de mise sous silence » (10, 103). Pour lui, « le schéma reflète bien l'entretien préalable à sa création » (10, 102). Ils reconnaissent une grande proximité avec les termes utilisés. Cela paraît évidemment logique puisqu'ils proviennent de leurs entretiens respectifs. Pat en atteste :

¹ Les chiffres entre les parenthèses concernent le numéro de l'annexe de référence à gauche et le numéro de ligne où débute l'extrait à droite.

« J'aime les qualificatifs que vous avez utilisés : ils sont justes et précis » (10, 172). Le dernier extrait, celui d'Emilien, témoigne d'une grande satisfaction et reconnaissance auprès de la chercheuse : « Je suis tout à fait d'accord et suis étonné que tout ce qui est "moi, prof d'EP" ait pu être ressorti de cette interview. Chapeau pour le feeling et la bonne interprétation ! » (10, 65).

Ils avouent éprouver de la fierté par rapport à leur propre carte d'identité. Les extraits de ces quatre enseignants l'évoquent avec justesse : « Avoir ce schéma m'a apporté de la fierté. Il est beau ce schéma. Si vraiment mes élèves discernent cela de mon enseignement alors je serais un heureux professeur d'éducation physique » (10, 89) (Grégoire) ; « D'abord, j'ai trouvé ce profil très flatteur, cela m'a fait évidemment énormément plaisir et j'en retire une profonde joie d'avoir été perçu de cette façon ! Cela se construit sur une carrière, au contact de personnes ressources mais dépend aussi du tempérament et du caractère... » (10, 42) (Eliot) ; « J'ai reçu ce schéma comme un cadeau. Il trône dans mon bureau et ça fait du bien d'y jeter un œil de temps à autre (...) Personnellement, je retire une certaine fierté de ce schéma ; Professionnellement, (...) il me semble avoir tout dit ! » (10,13) (Babeth) ; « Cela m'a valorisé dans ce que je pensais être/faire. J'ai aimé ce regard porté sur mon métier de professeur en éducation physique » (10, 203) (Paul).

La carte d'identité professionnelle leur facilite l'accès à une prise de conscience de ce qu'ils vivent « naturellement », une « mise à nu de leur "vraie" personnalité » (10,138) (Mia). Pat est lucide sur ce point : « Ce que

j'apprécie, c'est la vision globale portée sur mon travail comme moi-même je ne l'ai jamais fait. En fait, par cette interview, je découvre par l'extérieur comment je fonctionne, sans véritablement m'en rendre compte. Bref, en un schéma, je vois l'ensemble de mon métier tel que je le vois, le vis, le souhaite » (10, 164). La découverte de leur carte d'identité représente aussi une opportunité pour se recentrer sur l'un ou l'autre aspect et ouvrir les yeux sur leur personnalité réelle en tant qu'enseignants. Mia, par exemple, est interpellée de voir aussi ce qu'elle ne fait pas (Ex. : perfectionnement de la motricité, corrections précises des gestes techniques, évaluation certificative). Cela la conforte dans sa manière d'intervenir. Pat aborde énormément cet aspect : « Il est certain que voir ce schéma me fait prendre conscience, d'une autre manière, de la valeur de ce que je fais. Et également confirme quelque chose qui prend forme en moi, la qualité de ce que je fais au quotidien. Alors, je dis oui, ce schéma m'ouvre un peu plus les yeux, me les ouvre avec un autre point de vue. Ce schéma conforte ce que j'ai comme sensation par le contact avec les élèves, par le constat de la progression réalisée par les élèves, par l'ambiance qui règne (généralement) durant les cours mais aussi en dehors. Et donc voir ce schéma me rend plus fort, plus confiant, me permet de faire le point (ou plus exactement de prendre connaissance du point que vous avez effectué sur moi et de me l'approprier, de l'appréhender) » (10, 177). C'est l'occasion d'enfin mettre sur papier ce qui bouillonne dans leurs têtes : « Oui, c'est très illustrant, car je n'avais jamais eu d'image de mon enseignement. J'ai apprécié » (10, 195) (Paul).

Plusieurs réflexions personnelles émergent. Par exemple, Pat et Grégoire imaginent les bénéfices qu'ils pourraient retirer en visualisant les cartes d'identité des autres enseignants : « Il serait à mon sens très instructif de pouvoir être en contact avec le schéma d'autres personnes, pouvoir les comparer dans le but d'enrichir, améliorer, corriger certains aspects si nécessaire, au vu de ce que les autres schémas proposent » (10, 190) (Pat) ; « Cela m'intrigue sur le schéma des autres personnes analysées. Partagerais-je leurs critères ? Pourraient-ils m'influencer ? Certainement, si je voyais leur schéma et les observais lors d'un cours... Mon enseignement pourrait alors être plus "complet" ? À méditer. Il faut se remettre en question. On évolue... » (10, 97) (Grégoire). Babeth, quant à elle, se questionne sur ce que les élèves perçoivent de ses sensibilités : « Est-ce que j'y arrive et est-ce que c'est perçu de la sorte par les élèves... Il faudrait les interroger à ce sujet et cela serait très instructif pour l'enseignant. Nos intentions sont-elles palpables et bien perçues par les élèves ? » (10, 16). Enfin, Pat aborde l'idée d'utiliser la carte d'identité comme un outil qui permet de se réorienter afin de mieux satisfaire ses sensibilités : « Ce schéma possède aussi un autre avantage : en rassemblant en quelques mots structurés le processus de travail, cela permettra aussi sans doute plus facilement d'identifier à certains moments si, oui ou non, ce qui se passe à un moment x est bien dans la lignée de ce que ce schéma résume » (10, 186).

Malgré les aspects positifs relevés dans les paragraphes précédents, nombre d'enseignants mettent l'accent sur le fait que la carte d'identité professionnelle touche plus à un idéal à atteindre qu'à la réalité du

quotidien. Pour Pat, « cela semble un peu trop parfait, tant parfois, certaines situations me placent loin de ce schéma » (10, 171). Il n'est en effet pas possible d'être toujours en contact avec toutes les composantes, autrement dit de satisfaire l'intégralité de ses sensibilités à tous les coups. Les sujets ne se le cachent pas : « J'essaie de mettre cela en place. Dans certaines classes cela fonctionne. Dans d'autres, il faut s'accrocher... » (10, 82) (Grégoire). Diégo l'explique autrement en affirmant que d'un groupe d'élèves à l'autre, la « sauce prend mieux » (10, 33). Il est donc dans ce cas-là dans de meilleures conditions pour s'approcher de son idéal de sensibilités. Babeth, qui est pourtant très sensible à la mise en place d'un climat serein avoue ne pas toujours y arriver : « Les qualificatifs utilisés me correspondent mais ce profil est très élogieux ! Je manque parfois de patience et mon dynamisme m'amène aussi à bousculer voire heurter certaines élèves » (10, 10). Nathan se demande « si le tableau présenté n'est pas trop idyllique » (10, 145) bien qu'il s'y retrouve totalement.

C'est avec une phrase de Grégoire que nous bouclons, remplis de satisfaction, cette partie, laissant à chacun le soin d'en dégager sa propre interprétation... : « Mon schéma, je le vois du coin de l'œil de temps en temps et cela me rappelle que j'aime ce métier » (10, 93).

1.3. Repérage des régularités comportementales, mises en lien avec la « *sensibilité à* » des enseignants

Revenons-en à la « *sensibilité à* » des enseignants. Rappelons bien l'intérêt de faire émerger la valeur directrice pour analyser avec justesse leur activité d'enseignement. Elle reflète fidèlement l'expression d'une préférence vers une qualité d'objet. Inconsciemment, l'enseignant est attiré vers un comportement, une attitude ou au contraire repoussé par d'autres. Cette notion de mouvement, de polarité ou encore d'orientation privilégiée prend tout son sens et marque l'intérêt des sensibilités pour comprendre les modes de fonctionnement relatifs au réinvestissement de nouveaux acquis dans les cours. Les régularités étant l'expression en actes d'une « *sensibilité à* », il est indispensable, pour comprendre ce qui structure et oriente l'intervention des enseignants, d'y faire référence. Nous avons donc repéré, à l'aide des vidéos, les différentes manifestations comportementales régulièrement observées chez les quatre enseignants du corpus 2, dans ce contexte particulier de réinvestissement des acquis de formation continue. Les résultats relatifs à cette partie répondent à la deuxième hypothèse de la recherche.

Quatre régularités sont ressorties des observations, reflétant la valeur directrice de l'enseignant et par là, la norme prévalente (s'imposant sur les autres normes) qui l'importe le plus dans ce domaine socioculturel particulier et pour lequel l'enseignant s'empporte. Ces régularités se manifestent dans des comportements 1) qui montrent une réelle prise en considération de chaque élève, 2) qui révèlent une préoccupation majeure

pour l'apprentissage des élèves, 3) qui visent la mise en mouvement des élèves et 4) qui tentent d'intégrer et d'intéresser tous les élèves.

Dans la foulée, nous avons tenté d'identifier la « *sensibilité à* » à l'origine de chaque régularité comportementale sachant que celle-ci exprime l'identité et le monde de valeurs des enseignants par son couplage structurel avec le milieu (Récopé & al., 2013). Nous nous sommes appuyés sur la liste de la « *sensibilité à* » des treize enseignants du corpus 1 (Tabl. 12) pour espérer rendre compte de la meilleure interprétation possible.

LISTE DE LA « <i>SENSIBILITÉ À</i> » DES TREIZE ENSEIGNANTS	
1	Partager et transmettre l'amour du métier
2	Climat serein / positif / convivial
3	Action / mouvement
4	Climat de classe
5	Education physique du plaisir
6	Education physique humanisante
7	Collectivité en action
8	Engagement dans le mouvement
9	Climat de confiance et d'honnêteté
10	Souci de soi et de l'autre
11	Education physique au service de l'élève
12	Apprentissage harmonieux
13	Être heureux dans le mouvement

Tabl. 12 : Liste de la « *sensibilité à* » des treize enseignants

Quatre « *sensibilité à* » sont à associer aux quatre régularités comportementales déterminées dans le paragraphe précédent : une

« *sensibilité à* » la personne de l'élève ; une « *sensibilité à* » l'apprentissage des élèves ; une « *sensibilité à* » l'élève en mouvement ; enfin, une « *sensibilité à* » la collectivité des élèves. Les principaux traits comportementaux s'observant régulièrement chez les enseignants de notre corpus sont abordés en regard de leur « *sensibilité à* » correspondante.

La « *sensibilité à* » la **personne de l'élève** s'exprime chez les enseignants qui mettent un point d'honneur au rapport privilégié avec les élèves. Ils sont à leur écoute, ont une manière d'aborder authentique, parfois empathique, compréhensive. Ils tiennent compte de leur avis, de leurs besoins, de leur histoire. Les notions telles que le respect, la confiance, l'honnêteté ou le souci de soi sont très présentes. Ils cherchent leur bien-être mental et physique. Ils ont une attitude plutôt sereine et positive et sont dans l'ouverture. Ils développent le côté humain à travers les activités physiques. Ces enseignants se remettent régulièrement en question, preuve d'une grande humilité par rapport aux élèves mais également de manière plus imagée par rapport au développement de leur expertise.

La « *sensibilité à* » **l'apprentissage des élèves** prédomine chez les enseignants qui ont cette envie de partager, de transmettre leur passion. Tout est mis en place pour susciter l'intérêt, rendre l'élève autonome et acteur de son apprentissage. Donner du sens aux tâches proposées constitue leur arme la plus précieuse, utilisée comme un leitmotiv. Il ne s'agit pas seulement pour les élèves d'apprendre une matière, une

technique mais aussi d'apprendre à connaître leurs limites, à donner le meilleur d'eux-mêmes, à travailler le corps et l'esprit. Le recours aux défis est fréquent pour entraîner les élèves dans une spirale positive qui les motive à aller toujours plus loin.

La « *sensibilité à* » **l'élève en mouvement** oriente de manière préférentielle les enseignants passionnés qui sont eux-mêmes investis, qui participent, qui démontrent. Ils ont une attitude dynamique et relancent sans arrêt les élèves. Ils ne supportent pas l'inactivité. Ils lancent rapidement les exercices et préfèrent les démonstrations aux longs discours. Ils trouvent toutes sortes d'astuces pour motiver les élèves et les voir transpirer. Ils usent des TSSE¹ et axent moins leur enseignement sur l'atteinte d'une performance ou d'un geste technique précis. Ils souhaitent donner le goût de l'activité physique à leurs élèves grâce à des activités ludiques et diversifiées et se considèrent gagnants lorsque ces derniers continuent à pratiquer en dehors de l'école.

La « *sensibilité à* » la **collectivité des élèves** est repérable chez les enseignants qui attachent énormément d'importance à l'esprit de groupe, qui cherchent à créer un climat de classe et à l'entretenir, qui aiment instaurer des projets extrascolaires ou s'investir dans le parascolaire. Ils aiment le jeu, ils sont blagueurs et sont des distributeurs de bonne humeur. Ils veillent particulièrement à ce que tous les élèves se sentent concernés et pour cela, ils n'hésitent pas à travailler au cas par cas, étape par étape. Ils développent une adaptabilité indispensable pour garder le

¹ TSSE : Tâches simples stimulantes et évolutives.

contact avec chacun. L'Autre est mis sur un piédestal de sorte de favoriser le respect, l'entraide, la coopération, le fair-play.

Lorsque l'on prend un peu de recul par rapport à ces résultats, il est interpellant d'apercevoir une « *sensibilité à* » maîtresse qui orienterait le comportement de tous enseignants de cette recherche : la « *sensibilité à* » l'Élève avec un grand E. Pouvant apparaître telle une évidence pour des enseignants, on aurait cependant pu imaginer que ces derniers aient d'abord une orientation préférentielle tournée vers leur « survie » organisationnelle – étant confrontés en permanence à un environnement organisationnel changeant dépendant de nombreux facteurs extérieurs – plutôt que d'être sensibles de manière privilégiée à l'élève et ce, malgré leur statut d'enseignants expérimentés.

Enfin, à travers les observations des enseignants *in situ* et *in actu*, il convient de faire remarquer que l'expression de la « *sensibilité à* » n'efface pas les sensibilités *de style* qui renvoient à d'autres valeurs moins importantes pour l'enseignant. Certes, de manière régulière et habituelle, dans certains comportements adoptés, c'est la « *sensibilité à* » qui se révèle et s'impose. Mais, l'enseignant peut aussi rester sensible à d'autres objets en même temps, de manière moins marquée. En ce sens, les sensibilités *de style*, déterminant le profil idéal de chaque enseignant et étant inextricablement liées les unes aux autres – au service de l'élève dans sa totalité –, renvoient à des comportements complémentaires, apparentés à l'une ou/et l'autre des trois « *sensibilité à* » principales mises en évidence. Cela confirme en quelque sorte, avec pertinence, la mission

éducative idéale de l'enseignant d'éducation physique : utiliser le mouvement comme un outil d'apprentissage aux multiples facettes pour les élèves, en vue d'en faire des citoyens autonomes et responsables.

1.4. Analyse transversale des sensibilités *de style* à partir des nuages de mots

Les cartes d'identité professionnelle mises bout à bout (voir Fig. 10) ont pour but premier, comme cela a déjà été énoncé, de mettre en évidence la singularité des sensibilités *de style* de chaque enseignant et par là, la diversité et la richesse de celles-ci en termes de contenu et d'agencement. La description personnalisée de chaque carte d'identité a permis de se faire une idée des termes employés par les enseignants pour parler de leurs sensibilités mais aussi de l'importance plus ou moins grande que ces dernières ont à leurs yeux.

Un autre regard, cette fois plutôt transversal, est porté sur les familles de sensibilités *de style*. L'idée de rassembler, famille par famille, les sensibilités de chaque enseignant fait ressortir les récurrences, qui amènent à penser à une éventuelle généralisation ou en tout cas, qui mettent en avant les termes forts des enseignants, ceux qui leur tiennent à cœur, ceux qui font sens pour eux et dont leur quotidien est imprégné.

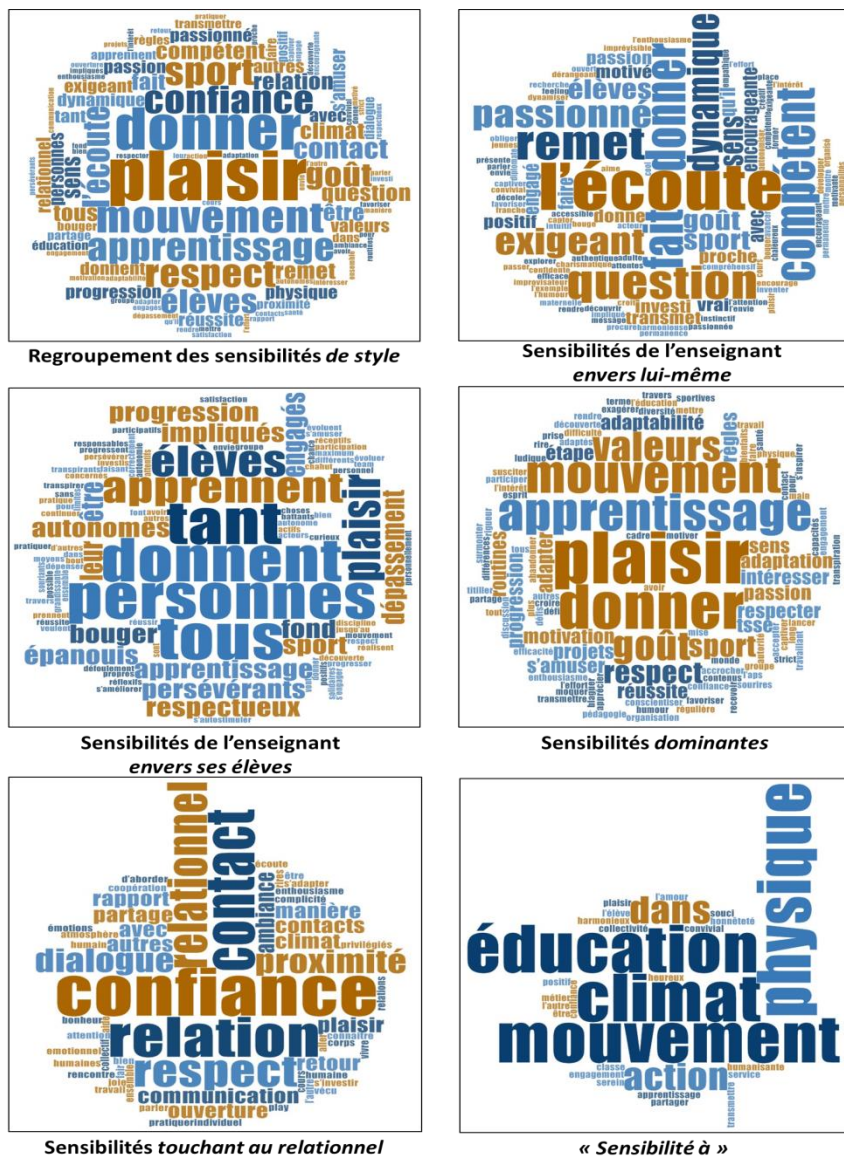


Fig. 24 : Synthèse des nuages de mots issus de cartes d'identité professionnelle des enseignants interrogés¹

¹ La taille d'un mot est proportionnelle à sa fréquence. Au plus la taille est grande, au plus sa fréquence est élevée.

C'est donc à partir d'une requête de fréquence de mots dans le logiciel Nvivo 11^{plus} que cette dernière démarche est réalisée¹. Cinq nuages de mots sont créés, correspondant aux cinq familles de sensibilités *de style*. Une sixième requête est effectuée, reprenant l'intégralité des sensibilités *de style*, indépendamment des familles.

La Fig. 24 illustre les six nuages de mots issus de la requête². Le recours aux nuages de mots dévoile en un seul coup d'œil l'essentiel des sensibilités de chaque famille. Cette étape offre un avant-goût des *sensibilités de genre* par l'intermédiaire du jargon des enseignants. De quoi appréhender le général par le singulier.

Intéressons-nous en premier à la **synthèse des sensibilités *de style*** (Fig. 24, en haut à gauche). Il est évocateur de constater que le PLAISIR se situe au cœur des sensibilités des enseignants. Cette thématique sera abordée plus longuement par la suite. S'en suit directement l'action de « donner ». Donner simplement de sa passion, de son temps, de sa personne mais aussi donner l'envie de pratiquer ou de revenir la semaine suivante, donner le goût du sport. Ressortent alors des termes tels que le

¹ Cinq sources regroupant les sensibilités listées de chaque famille sont importées dans le projet de sorte de pouvoir réaliser la requête de fréquence de mots à concordance exacte (les termes lexicaux ou les synonymes sont distingués les uns des autres). Elle répertorie les mots les plus fréquents dans les sources sélectionnées et les transforme en nuage de mots. Chaque mot devait comporter minimum quatre lettres pour être reconnu et sélectionné dans la requête.

² Chaque nuage de mots est présenté dans un format plus grand en annexe 6, de sorte de pouvoir analyser scrupuleusement chaque terme.

mouvement, l'apprentissage, le respect, la confiance ou encore le sport. Gravitent autour, de manière désordonnée, les élèves, l'écoute, le climat, le contact, la relation, la compétence. Voilà autant de sensibilités, pleines de promesses, qui donnent l'eau à la bouche mais qui peuvent malgré tout laisser un soupçon de perfection idéaliste. En ce sens, le point qui suit est d'une grande importance pour valider, justifier et discuter ce compte-rendu rapide.

Le nuage de mots relatif aux sensibilités *de style* de l'enseignant **envers lui-même** (Fig. 24, en haut à droite) révèle lui aussi une information inspirante et prometteuse. Être un enseignant à l'écoute, voilà ce qui saute aux yeux en premier lieu. Être compétent et de ce fait, se remettre en question. Être exigeant, passionné et dynamique. Il donne du sens et motive les élèves. Il est encourageant, positif et proche des jeunes.

En ce qui concerne les sensibilités de l'enseignant **envers ses élèves** (Fig. 24, au milieu à gauche), il n'est plus étonnant de remarquer que le fait de considérer l'élève en tant que personne constitue la sensibilité la plus représentée, avec la prise en compte de TOUS les élèves, des élèves qui se donnent à fond ! Des élèves qui apprennent et qui ont du plaisir. Ils se dépassent, sont persévérants, engagés, impliqués. Ils progressent, ils sont autonomes, respectueux et bougent.

Les sensibilités **qui dominant** (Fig. 24, au milieu à droite) de manière déterminante l'enseignement des treize sujets sont également orientées vers le plaisir des élèves, dans le but de leur donner le goût du sport. Les notions d'apprentissage et de mouvement restent fort présentes.

S'intègrent ensuite les valeurs et plus particulièrement le respect. L'adaptation (retrouvée aussi sous des formes variées : adapter, adaptabilité) est également de mise.

Pour ce qui est des sensibilités ***touchant au relationnel*** (Fig. 24, en bas à gauche), c'est la confiance, la relation, le contact qui sont ont le plus d'importance pour les enseignants. Viennent alors le respect, le dialogue, la proximité, la communication, l'ouverture et l'ambiance.

Le nuage de mots à l'égard de le « ***sensibilité à*** » des enseignants (Fig. 24, en bas à droite) ne nécessite plus d'explication puisqu'il vient d'être développé et analysé en détail à partir des régularités comportementales dans le point précédent.

Expressément abordée de façon succincte, cette étape représente une mise en bouche pour le point suivant, donnant malgré tout une idée de ce qui est attendu en termes de contenu. C'est également une manière cachée, *a posteriori*, de valider la justesse des interprétations de la chercheure.

2. ÉMERGENCE DES SENSIBILITÉS *DE GENRE* IDÉALES DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

Cette deuxième partie répond à la troisième hypothèse de la recherche. Au-delà du caractère premier singulier revendiqué par les sensibilités, des similitudes ou des récurrences sont repérées chez les treize enseignants interrogés par rapport à leurs conceptions idéales des

sensibilités d'un enseignant d'éducation physique. À l'inverse des régularités qui émergent d'une observation *in situ* et *in actu* du sujet, les sensibilités *de genre*, telles que nous les présentons, émergent des conceptions idéales qu'ont construites les enseignants interrogés. Les résultats relatifs à l'une et l'autre partie n'ont de ce fait pas le même statut. Cette distinction majeure n'empêche cependant pas certains enseignants de s'exprimer avec justesse sur leurs sensibilités, permettant de vérifier un degré de correspondance élevé entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font réellement et concrètement en situation.

Comme cela a déjà été, en partie, mis en exergue par les nuages de mots, l'analyse du verbatim des entretiens (annexe 2), à partir du logiciel Nvivo 11^{Plus}, a fait émerger de nombreuses similitudes et récurrences émergent dans les sensibilités *de style* des enseignants interrogés. Cette opération est utile pour ne pas négliger la dimension « collective » et culturelle des sensibilités. En effet, toute sensibilité se construit au gré des expériences sociales et culturelles (Récopé & al., 2014). Il apparaît donc naturel qu'une population exerçant dans un contexte socioculturel identique soit sensible à des valeurs et des aspects identiques concernant le métier. Les sensibilités déclarées sont à la base d'un langage commun, d'un discours partagé ou encore d'un vécu semblable à plusieurs personnes. C'est ce que nous définissons comme les sensibilités *de genre*. Ainsi, même si les enseignants exercent leur métier avec des différences marquées, des contrastes dans leur pédagogie, où certaines sensibilités s'expriment avec plus ou moins d'ampleur et orientent les conduites des enseignants vers un objet plutôt qu'un autre, ils partagent néanmoins une

logique générale similaire. Elle correspond en quelque sorte à ce que nous avons appelé la culture préexistante du milieu étudié.

Les sensibilités *de genre* idéales émergeant de l'analyse Nvivo11^{Plus} se déclinent relativement à la profession sous trois formes, à savoir les sensibilités des enseignants *envers leurs élèves*, les sensibilités des enseignants *envers eux-mêmes* et les sensibilités *touchant au relationnel*. Pour éviter les répétitions et donner plus d'épaisseur aux résultats, nous avons fait le choix d'intégrer les sensibilités dites « dominantes » dans les différents *traits communs de sensibilité* propres aux trois autres formes, illustrés dans la Fig. 25.

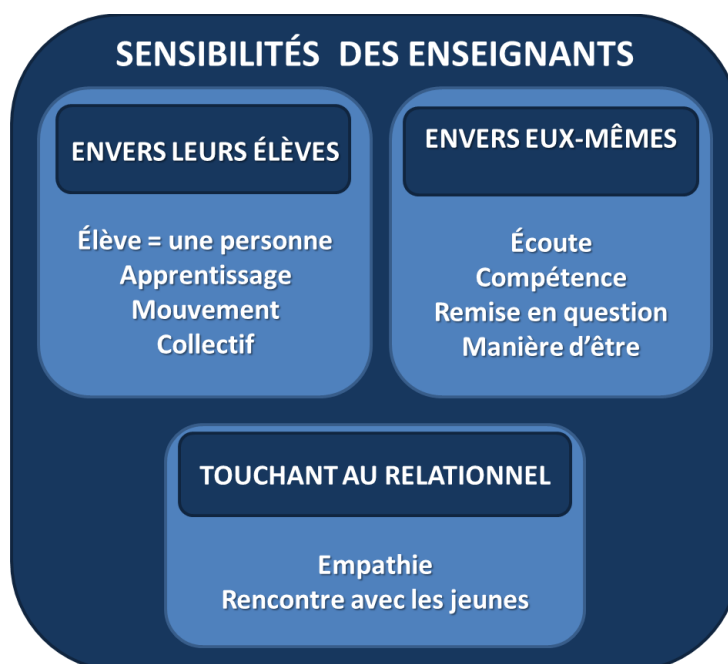


Fig. 25 : Nœuds issus de l'analyse Nvivo 11^{Plus}, relatifs aux sensibilités *de genre* idéales des 13 enseignants d'éducation physique

2.1. Les sensibilités *de genre* des enseignants envers leurs élèves

Nous commençons par les sensibilités *de genre* des enseignants envers leurs élèves. Elles sont composées de quatre *traits communs de sensibilité*, à savoir la personne de l'élève, l'apprentissage sous toutes ses facettes, le mouvement et le collectif des élèves. Aucun trait n'a plus d'importance qu'un autre. Au contraire, comme cela a déjà été observé, ils sont liés les uns aux autres, assurant un enseignement de qualité qui répond aux objectifs du Décret Missions (CfB, 1997). Ils sont donc présentés dans un ordre qui semble « couler de source » par rapport au discours des enseignants interrogés, bien qu'aucune hiérarchie n'existe entre eux.

2.1.1. La personne de l'élève

« L'éducation physique et sportive s'adresse à l'élève en tant que personne. L'élève ce n'est pas un corps plus un esprit, c'est une personne. »
(Fargier, 1997, p. 7)

Indubitablement, l'élève est au cœur des sensibilités *de genre* des enseignants d'éducation physique. Il s'agit d'un élève considéré comme une personne à part entière, qui a une histoire, qui vit tantôt des joies, tantôt des peines, qui doit faire face à une réalité qui n'est pas toujours des plus faciles. Il est « élève », certes, mais il est avant tout « adolescent », qui se cherche, qui « éclot » et qui est parfois plus fragile qu'il n'y paraît. Être enseignant, c'est être sensible à ce côté-là des choses. Babeth l'a bien

compris : « *L'image idéale de l'enseignant en éducation physique... Eh bien je pense que c'est quelqu'un qui se doit d'être dynamique, déjà pour commencer. D'être compétent d'un point de vue sportif mais aussi et surtout attentif à la personne de l'élève* » (2, 1171).

Il y a lieu de s'intéresser à chaque élève, d'apprendre à le connaître pour le comprendre et réagir adéquatement en fonction de ses besoins, de ses appréhensions : « *De nouveau, j'essaye, en tout cas, au-delà de l'élève, de voir la personne aussi. En m'intéressant à leur discipline sportive... Si tu en vois une particulièrement réjouie, voilà, lui faire une remarque et inversement... Quand elles arrivent, remarquer qu'elles n'ont pas l'air en forme et du coup, on va chercher un peu d'énergie au fond de soi : "tu vas voir, ça va aller"* » (2, 1393) (Babeth). En ce sens, le cours d'éducation physique, par son rapport particulier au corps, permet à l'enseignant de créer ou d'entretenir un contact privilégié avec les élèves : une relation plus complice, à vif, puisqu'il n'est plus possible pour l'élève de se retrancher derrière son banc ou pour l'enseignant derrière son bureau. L'un et l'autre doivent « se mouiller », oser faire confiance, prendre le risque de s'exposer. L'anecdote de Diégo est tout à fait parlante : « *J'ai eu une fois un garçon, vraiment très limite. Et à certains moments, quand je le sentais venir la crise, je lui disais : "Ecoute, Joseph, maintenant, tu as le droit d'aller t'asseoir cinq minutes. Tu souffles un bon coup, et puis tu reviens". Et quand on se revoyait après, c'était très sympa. Donc, il a un bon souvenir du cours. Mais à certains moments, c'était un garçon violent en fait. Dès qu'on faisait des remarques sèches ou quoi, on voyait qu'il avait du mal à se contrôler. Il avait de l'absentéisme, du retard, etc. Et quand je*

l'accueillais, je lui faisais toujours sentir en blaguant : "Ah Joseph, aujourd'hui, tu n'as que cinq minutes de retard". On voyait bien qu'il n'était pas content mais il savait qu'il comptait quand même pour moi, comme une personne » (2, 2634).

Nicolas (2014) met en évidence le fait que ce *trait commun de sensibilité* apparaît plutôt avec l'âge et l'expérience, plus encore lorsque l'enseignant devient lui-même parent. Il s'éloigne alors du côté conventionnel et des prescrits et s'ouvre à la dimension de toute la personne, là où les émotions ont leur place. Cet extrait de Diégo en témoigne : « *Je suis à un moment de ma carrière où je peux être un peu relax avec les élèves pour avoir un climat. Commencer d'abord par avoir un bon climat de classe et que les élèves sentent que je veux du respect d'eux mais je leur donne du respect. Et donc je suis attentif à leur personne »* (2, 2858). Un dialogue s'ouvre de manière informelle entre l'enseignant qui est respecté, d'une part et les élèves qui se sentent alors libres d'intervenir *in situ*, sans craindre les représailles, d'autre part. L'enseignant tient compte de l'avis des élèves, de leur ressenti, il les écoute, leur donne la parole et s'ajuste en fonction de leurs demandes, remarques ou propositions. Cela constitue un réel moment d'échange. C'est d'ailleurs un atout pour faciliter la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage, convivial et respectueux.

Une distinction reste à faire avec la pédagogie centrée sur l'élève, qui souhaite faire un pas de côté par rapport au système scolaire trop formaliste par l'ouverture à l'humain dont nous parlons ici. L'enseignant,

dans notre cas, ne se limite pas à un apprentissage rigide des règles, des gestes, de la technique pure et dure, de la performance. Sa « *sensibilité à* » la personne de l'élève veille à l'apprentissage de soi, au développement de sa personne, l'augmentation de sa « *puissance d'exister* » (Gagnaire & Lavie, 2013). L'extrait de Pat illustre cette idée et permet de faire le lien avec le point qui suit : « *Moi, je crois que je reste intéressé, sensible à l'élève. Moi, c'était vraiment le centre de mon travail. Je n'étais pas en train de monter un mur et de poser des blocs. Non, j'étais en train de former un jeune et lui apporter des valeurs. Oui, je pense que ça, ça restait pour moi en tout cas, le centre de ma préoccupation* » (2, 8131).

2.1.2. L'apprentissage sous ses multiples facettes

La totalité des enseignants interrogés proclament la même mission pédagogique en tant qu'éducateurs physiques : l'apprentissage ! Instantanément, ils revendiquent le fait qu'ils sont là pour que leurs élèves apprennent et progressent. Le témoignage d'Emilien montre que cette notion se trouve en toile de fond : « *Mon rôle d'enseignant, c'est d'apprendre des choses aux élèves. Moi, je suis très attaché à l'idée d'apprentissage. Pour moi, c'est essentiel. (...) Donc chaque fois que j'enseigne une discipline, eh bien je prends le temps de rentrer dans l'apprentissage. Ils apprennent des choses. Et l'apprentissage, à ce moment-là, on doit faire en sorte qu'il devienne passionnant pour qu'ils aient envie d'apprendre* » (2, 3509).

2.1.2.1. Apprendre les fondements de l'éducation physique

Apprendre l'éducation physique passe inévitablement par l'acquisition de compétences, de praxies pures centrées sur une amélioration, ou du moins un entraînement, des qualités physiques de base (endurance, force, vitesse, souplesse, coordination). Ce type d'apprentissage a donc lieu à partir ou à travers le mouvement : *« Mon rôle numéro un, eh bien, c'est l'apprentissage évidemment. C'est sûr qu'un professeur en éducation physique, ce n'est pas juste un animateur. Si c'est faire en sorte que les élèves s'amusent bien, qu'ils aient juste envie de revenir, c'est bien... mais le rôle après, c'est évidemment de leur apprendre quelque chose pour qu'ils se rendent compte que, quel que soit le sport qu'ils pratiquent, plus on est performant, plus on apprend des techniques ou bien des habiletés, plus c'est amusant de faire un sport »* (2, 83) (Antoine). Il est, de ce fait, nécessaire d'atteindre un taux d'activité motrice optimal. Et puisque, comme l'a dit Meirieu (2014, p. 8), *« rien ne s'enseigne que l'élève ne désire apprendre, rien ne s'apprend qui ne requiert son engagement »*, l'enseignant doit, en plus de construire un cours qui a du sens, regorger d'idées, de trucs, d'astuces, de ficelles, de méthodes qui donnent aux élèves l'envie de se mouvoir, de s'exercer, de pratiquer. Pour Antoine, l'idéal est d'*« arriver à trouver ce qu'il faut pour les accrocher et puis alors donner l'envie d'apprendre plus »* (2, 124). Cependant, tous ne fonctionnent pas de la même manière pour réussir à captiver ou susciter l'envie d'apprendre dans et par le mouvement. Six pistes sont repérées dans le discours des treize enseignants, en regard de leurs « arts de faire » (de Certeau, 1990) : donner du sens, mettre au défi,

s'investir avec, être compétent, adapter et développer les qualités personnelles de chacun.

Donner du sens. Cela paraît évident. Et pourtant, les élèves ne perçoivent pas toujours la raison qui pousse l'enseignant à proposer tel ou tel exercice, à passer par telle étape avant d'en atteindre une autre. Il est essentiel, pour que les élèves comprennent l'intérêt des tâches, de bien construire le sens de chacune dans l'acquisition des compétences. Meirieu (2014, p. 24) est éclairant sur cet aspect : « S'il faut, bien souvent, susciter l'attention de l'élève, le véritable enjeu est bien de le faire passer de l'intérêt de l'usage à la jouissance du comprendre. C'est pourquoi il faut déployer des trésors d'ingéniosité pour mettre l'esprit en alerte et l'intelligence en appétit. Il faut inventer au quotidien des questions étranges, des expériences inédites, des situations nouvelles (...) créer l'énigme, susciter l'attente (...) ». Il s'agit d'un fil rouge auquel tous les enseignants peuvent se raccrocher pour justifier les raisons d'agir mais aussi et surtout pour construire intelligemment une séance ou un cycle.

« La deuxième chose c'est donner du sens. Dès le début de l'année : "Pourquoi est-ce que je me réjouis de vous donner cours d'éducation physique ?" Et j'explique ce en quoi je crois et ce que je veux leur faire passer comme message. De manière globale. Puis à chaque fois que je rentre dans un bloc, par exemple, je commence de l'acrosport ou des jeux nouveaux : "Pourquoi est-ce qu'on fait ça ?" Donc donner du sens » (2, 3678) (Paul). De plus, comme l'affirme Meirieu (2014, p. 147), « le seul événement qui fait grandir un être : quand il accède à la compréhension du monde. La connaissance, alors, ne l'alourdit plus, elle l'allège. Autant dire

qu'elle le libère. Alors, survient parfois le face-à-face lumineux ». L'avis de de La Garanderie (2013) est similaire : il prétend que l'élève ne peut « se satisfaire d'une acquisition incomprise » (Ibid., p. 41). La promotion du sens est selon lui, source de bonheur. L'enseignant doit donc « permettre à l'élève de rencontrer ses pouvoirs de connaître » (Ibid., p. 64).

Vient ensuite la **mise au défi**. Cette stratégie organisationnelle est souvent prônée par les enseignants : « *Les mettre tout le temps au défi. Tout le temps objectiver les réussites, etc. (...) Tu les mets au défi, hop, ils essayent, et ça marche* » (2, 3768). Elle est abordée de différentes manières. L'un va plutôt **titiller** ses élèves sur leur niveau en prétendant qu'ils ne réussiront pas, un autre va, quant à lui, jouer avec l'envie **d'aller un peu plus loin**, de faire un peu mieux : « *Même à la piscine, tu leur dis : "Il reste trois minutes les gars avant d'aller prendre votre douche. Est-ce que ça vous intéresse encore d'apprendre juste une initiation papillon ? C'est pour la cinquième mais ..." "Papillon ? C'est quoi ça ?" "Allez, il reste trois minutes, on essaye ?" "Ouais ! Ouais !"* » (2, 840), tandis qu'un dernier emploie la **carte de la comparaison, de l'égo** : « *Je leur dis "Oh, il y a un tel qui a réussi ça... Tiens, qui est capable de le battre ?"* » (2, 3769) ou encore « *Je leur dis : "Waouh, ça a super marché cet exercice-là avec les groupes précédents !" "Ça a bien marché cet exercice-là ?" "Oui, oui !! Oh, eux ils étaient bons !" Et ils y vont à fond pour essayer de faire mieux que l'autre classe* » (2, 829). Il arrive même à l'un d'entre eux **d'inventer une situation** qui n'a jamais existé juste pour que les élèves puissent s'y référer. L'important dans cette démarche est alors de s'assurer d'une réussite quasi certaine pour ne pas décourager les élèves. On se situe donc dans le

registre de la **comédie** ou de la **théâtralisation**. La pédagogie par défi peut être assimilée à « l'épreuve-preuve » de Récopé et Boda (2008, p. 18) : « Le terme preuve n'a pas été choisi au hasard. Le défi proposé par la situation doit sembler suffisamment accessible pour que tous les pratiquants le considèrent à leur portée (...) c'est alors une véritable énigme à résoudre. La volonté de surmonter l'épreuve suscite alors des raisons d'apprendre, d'acquérir de nouveaux pouvoirs. Elle constitue un rite de passage vers un état socialement reconnu comme plus gratifiant et représente à ce titre le véritable levier d'apprentissage ». Cette situation de mise au défi est envisagée en sens inverse par plusieurs enseignants qui jouent la **carte de l'honnêteté**, qui parlent « vrai » et demandent simplement aux élèves de leur faire confiance et surtout de leur donner leur chance en avançant qu'ils ne seront pas déçus !

L'implication et l'investissement de l'enseignant dans le cours est un paramètre qui influence la motivation des élèves. Ce qui est révélateur dans les entretiens, c'est que les enseignants sont réellement au moins aussi sensibles à leur dépense d'énergie dans le cours qu'à celle de leurs élèves. Et cela s'étale sur différents niveaux, comme le résume Nicolas (2014, p. 56) : « Ils s'investissent de façon assidue dans tout ce qui touche, de près ou de loin à leurs cours. Cet engagement s'étend parfois d'une simple participation à un exercice du cours à l'organisation d'un projet s'étalant sur plusieurs mois. Pour reprendre les situations décrites par les enseignants, il s'agit tout autant d'aller courir avec ses élèves lors d'une séance d'endurance que de construire un mur d'escalade ou d'emmener

ses élèves au sommet du Mont-Blanc »¹. On repère donc des stratégies – qui ne sont en fait que le simple plaisir d’exercer leur métier – à l’intérieur du cours (démonstration – participation), au sein de l’établissement (pédagogie par projets) ou dans le parascolaire (accompagnement à des compétitions ou manifestations inter-écoles, voyage scolaire, etc.). Les bénéfices retirés en sont multiples puisque, cette manière de susciter l’intérêt pour le mouvement, en plus d’être accrocheuse pour les élèves et de favoriser un meilleur climat dans la classe, permet à l’enseignant d’y trouver son compte et de se faire plaisir, tout en s’obligeant à ne pas tomber dans des habitudes « insipides ». Il se maintient « en éveil » quant au souhait de rester un modèle pour ses élèves et est récompensé en augmentant la qualité de la relation avec eux.

Tout comme l’investissement personnel dans le cours, **la compétence, l’expertise de l’enseignant dans la discipline enseignée** constitue un atout pour susciter l’intérêt des élèves. Ces derniers peuvent alors se fier à 100% à leur maître. L’apprentissage est optimisé car le contenu enseigné est de qualité. L’extrait suivant montre que les enseignants en sont conscients : *« L’enseignant idéal, il faut évidemment qu’il soit compétent dans les différents domaines d’éducation physique. Il faut qu’il connaisse bien ses matières et en tout cas qu’il se limite à donner ce qu’il est vraiment capable de bien gérer. Si c’est aller donner des trucs un peu n’importe comment, automatiquement ça ne marche pas. Ou si tu ne leur apportes pas grand-chose, il n’y a pas d’apprentissage. A ce moment-*

¹ Tous ces exemples seront développés dans la partie sur le climat de classe.

là, c'est un petit peu dommage » (2, 41) (Antoine). Et pour cause, ils n'hésitent pas à se remettre en question et participent aux formations continues avec beaucoup d'attentes personnelles et professionnelles.

La cinquième recette dont usent les enseignants pour susciter l'envie de se mouvoir n'est autre que **l'adaptation**. Non seulement, la discipline l'impose mais aussi le public d'élèves. Cet « outil » indispensable a permis à plus d'un de rattraper un cours qui ne prenait pas, de tenir compte de l'état émotionnel des élèves ou de leurs réactions, de retomber sur leurs pattes après un imprévu organisationnel (Ex. : restriction de l'espace initialement prévu, changement de gymnase, double-utilisation du matériel, dispenses élevées d'élèves). Le but est de garder les élèves en action, de ne pas briser l'élan du groupe. L'extrait qui suit met en avant l'ajustement de la préparation initiale afin de mieux répondre aux besoins des élèves : *« Il est important d'avoir une capacité à sentir le groupe et se dire : "Ah, ils sont en attente un peu autrement". Et de là, on se réadapte. On s'adapte mais on adapte notre cours. On l'adapte pour que la population réagisse » (2, 5175) (Julien). L'enseignant se doit d'être réactif par rapport à l'évolution du cours et doit tenir compte du niveau de chaque élève : « Chaque élève a un profil, est typique. Malgré cela, je peux avoir des comportements différents par rapport au même élève en fonction de disciplines différentes. Dans l'une, il est brillant et donc je n'ai qu'à le féliciter et au contraire, dans l'autre, il est tellement fort qu'il va s'asseoir en disant "Mais les autres ne sont pas de mon niveau" et donc je lui dis que j'ai besoin d'un assistant pour m'aider. Il faut essayer de s'adapter effectivement à la situation de l'élève à ce moment-là » (2, 6635) (Nathan).*

Le dernier point consiste à **développer les qualités personnelles de l'élève**. Cela passe notamment par une prise de confiance en soi de l'élève. L'enseignant doit promouvoir le potentiel du jeune, en le plaçant dans des situations de réussite ou en mettant en avant ses talents et/ou ses forces. Voilà un extrait qui en atteste : *« Il y a une maxime qui dit : “Plus est en toi”. Ça résonne continuellement. Il faut montrer aux élèves qu'ils ont des potentialités et montrer qu'ils doivent pouvoir les utiliser, qu'ils sont capables de les utiliser »* (2, 6671) (Nathan). Julien, quant à lui, redéfinit, par exemple, le rôle des élèves doués dans le sport pratiqué de sorte qu'ils deviennent quasiment des assistants. Cela permet de susciter leur intérêt même dans un sport où ils sont supposés surpasser tout le monde : *« De temps en temps je reprends un bon et je lui donne la tâche de tout diriger, de tout centraliser et de coacher : “Tu coaches dans ton équipe en tant que joueur et le petit dernier là, le plus mauvais, doit être le seul qui marque. Tu dois tout faire pour y arriver”. (...) Lui il a ses responsabilités bien que certains disent : “Ouais, monsieur c'est chiant”. Je dis : “Non, tu as les qualités pour, alors encore une fois, pousse-toi un peu plus loin. Organise-le, fais-le, fais jouer ton plus mauvais joueur, apprend à bonifier le jeu des mauvais joueurs”. Un bon joueur, c'est celui qui va arriver à faire avancer même les plus mauvais. Je dis : “Ça, c'est la qualité, à toi de me montrer que tu l'as” »* (2, 5755).

L'idéal reste malgré tout de pouvoir jongler entre toutes ces pistes pour répondre au mieux aux besoins de chaque élève.

2.1.2.2. Apprendre à former un citoyen responsable et autonome

« Présenter les leçons à nos élèves non pas comme des morceaux d'enseignement, mais comme des tranches de vie. »
(Agert, 1979, p. 32)

L'apprentissage dont parlent les enseignants ne se limite pas à posséder des acquis de base, à atteindre certains objectifs fixés ou performer dans tel ou tel domaine. Il se veut bel et bien multidimensionnel. Comme le résume Nicolas (2014, p. 39), « outre ces paramètres spécifiques à l'éducation physique, toute une dimension de "formation à la citoyenneté" est prise en compte en y abordant, à travers le sport, des valeurs de vie transférables à la "vie de tous les jours" des élèves ». Ceci renvoie d'ailleurs à l'un des quatre objectifs généraux de l'enseignement secondaire, à savoir : « Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables ». Les deux extraits d'enseignants montrent que cette finalité pédagogique est bien ancrée : « *Je pense que mon rôle premier c'est de former un adulte dans la société. C'est d'avoir quelqu'un qui est responsable et qui a des valeurs de vie. Ça, c'est mon rôle premier, je pense. (...) Mais surtout, c'est les préparer à devenir quelqu'un. Quelqu'un entre guillemets et en majuscules. Devenir un adulte, devenir une personne, devenir quelqu'un de responsable* » (2, 7614) (Pat) ; « *Et j'ai une mission un peu éducative, en toute forme de valeurs en lien avec l'activité sportive, qu'elle soit une activité collective ou une activité individuelle. Développer des valeurs chez mes élèves. Voilà, c'est essentiel, ce rôle d'éducation et d'apprentissage* » (2, 5935) (Mia).

Instaurer et prôner des **valeurs** à l'intérieur du cours, mais encore en faire comprendre le sens aux élèves, est une des manières de les sensibiliser à la vie en société, tout en les responsabilisant. L'entraide, la coopération, le fair-play, le sens de l'effort, le savoir-être, l'honnêteté, la confiance sont autant de valeurs mises en avant. Darcos (2013, p. 143) a un avis bien tranché sur la question : « l'école ne peut se contenter de transmettre des savoirs, elle doit aussi enseigner les règles et les valeurs de la vie dans notre société (...) contribuer à former de futurs adultes et des citoyens responsables. Cet objectif ne peut être atteint qu'en transmettant à nos jeunes la dimension essentielle du respect et de la connaissance de soi-même et d'autrui, fondements de la vie sociale ». À nouveau, les enseignants regorgent d'astuces pour placer leurs élèves dans des situations qu'ils risquent de retrouver dans leur vie adulte et qui sensibilisent à ces différentes valeurs.

C'est ainsi que Babeth insiste sur l'implication des élèves dans un **travail de groupe** et sur ce que ça implique au niveau de la coopération et du respect de l'autre : « *Ce sur quoi j'insiste en début d'année en cinq-six, c'est justement sur l'aspect beaucoup plus collectif de notre travail pendant ces deux années-là pour les habituer à travailler en groupe, à devoir atteindre un objectif même si ce n'est pas forcément avec les gens avec qui elles s'entendent le mieux... Parce que ça fait partie de nos objectifs de ce cycle-là, de ce degré-là. Parfois, elles ont des exercices de groupe où elles peuvent choisir mais parfois aussi on leur impose en leur disant : "Vous y serez confrontées. Quoiqu'il advienne, vous devrez mener à bien votre projet !"* » (2, 1346). Elle prend également l'exemple d'une évaluation en

danse où les élèves sont notées sur leur prestation collective : « *Et alors pour le jour de l'évaluation, c'est vrai que je leur dis : "A moins d'avoir 40 de fièvre, vous devez être là ! Vous ne pouvez pas lâcher le groupe !"*. On parlait d'éducation tout à l'heure, c'est un peu ce côté éducatif : respect, goût de l'effort... Je fais un peu abstraction de mon inconfort... Et j'y vais ! Sens des responsabilités aussi quelque part » (2, 1298).

Nathan intègre également la notion de **tolérance vis-à-vis de l'autre** dans l'esprit de groupe : « *Le deuxième message, c'est accepter la différence de l'autre. La différence de l'autre parce qu'il y a des bons, il y a des moins bons et donc à partir de ce moment-là il faut concilier et faire en sorte qu'on vive en société, de plus en plus en travail d'équipe. Donc il y en a qui sont forts dans un domaine, moins forts dans l'autre et donc il faut coopérer* » (2, 6533).

Ce même enseignant utilise **l'actualité** (principalement sportive) **pour faire des liens** avec ce qui se vit en classe et ouvrir une discussion par rapport à cela : « *Quand il y a un dialogue, tout le monde est d'accord et est en train de se dire "Oui, ça, ça ne va pas, toutes les dérives qu'on voit, les simulations des footballeurs, les agressions des footballeurs"*. Mais je dis : *"Oui mais regardez autour de vous. Vous avez joué au football... est-ce que sur votre terrain il n'y a rien eu ?"*. Voilà, c'est ça être enseignant en éducation physique, c'est ça le message qu'il faut faire passer parce que je ne suis pas sûr qu'un professeur de français ou de néerlandais va en parler. Et ici nous sommes en humanités donc on fait des citoyens pour demain

donc de temps en temps il faut réfléchir au-delà de volley, basket, endurance » (2, 6706).

Cela étant, la valeur la plus présente et la plus importante aux yeux des enseignants n'est autre que le **respect**. Qu'il s'agisse de se respecter soi, de respecter ses compagnons de classe, ses enseignants, les consignes ou même le matériel, toute occasion est bonne pour faire passer un message. Les extraits illustrant cette sensibilité sont multiples et il est interpellant de constater à quel point le discours des enseignants est identique. Emilien : « *Moi je leur parle de respect : respect du matos, respect du prof, respect des autres, respect de l'institution. "Si vous avez du respect, si vous avez compris ça, on s'entendra très bien !" »* (2, 3085) Pat : « *Je ne sais pas, si c'est un apprentissage de vie, mais c'est quelque chose auquel je tiens, c'est le respect. Le respect du matériel, le respect des personnes »* (2, 7372). Antoine : « *Moi j'ai deux-trois dadas, c'est le respect des autres, le respect du matériel, le respect des profs, évidemment, mais surtout de vous autres. Si vous respectez tout ça, ça se passera super bien »* (2, 327). Yannick : « *J'ai remplacé la politesse par le respect et ce sont les premières choses que je leur dis : "Je vous respecte, vous me respectez, vous respectez votre partenaire, vous respectez le matériel, vous respectez les consignes" »* (2, 8326). Il complète en évoquant un lien fort entre les situations scolaires et l'attitude à avoir dans leur vie future : « *C'est un message qui n'est pas uniquement en rapport avec l'éducation physique. C'est, une fois de plus, le respect, le respect de soi, de l'activité que vous faites, de la famille avec qui vous êtes, des gens qui vous encadrent, du personnel avec qui vous allez travailler. Et la participation, c'est*

l'engagement. Engagez-vous, quand vous le faites, vous allez jusqu'au bout et tâchez de donner toujours le meilleur de vous-même. Et ce n'est pas spécialement au niveau de l'éducation physique, c'est universel je crois » (2, 8474) (Samuel).

Le dernier aspect relatif à l'apprentissage de devenir un citoyen responsable et autonome passe par la sensibilisation au **maintien de l'activité physique** en dehors de l'école, une prise en charge de sa santé en toute autonomie : « *Voilà, c'est la dernière séance où quelqu'un vous obligera à faire du sport (...) J'espère que vous aurez envie de continuer à en faire par vous-même. Un des objectifs, c'était de vous donner le goût d'un sport au moins mais du sport en général* » (2, 570). On perçoit bien à travers ce message, le souhait profond de l'enseignant d'avoir transmis sa passion pour l'APS et ses valeurs, d'avoir marqué, à l'indélébile, les effets bénéfiques de l'activité physique, notamment à travers l'axe « santé ». Julien n'hésite d'ailleurs pas à « déranger » un élève trop passif à son goût, dans le but de le sensibiliser à l'intérêt d'être actifs ici, maintenant, pour ailleurs et plus tard : « *Des comportements d'élèves qui ne font pas, qui ne participent pas, je ne sais pas rester indifférent. Je ne sais pas dire : "Allez va t'amuser, va sur le banc, au revoir, je ne dois plus te voir". Je vais tout faire pour l'embêter, pour le mettre dedans, le forcer, à la limite. S'il ne veut vraiment pas, je sanctionnerai s'il faut mais je ne veux pas. Je vais le déranger au maximum pour lui faire comprendre que son attitude me déplait. Ce n'est pas comme ça la vie et ce n'est pas ça évoluer. Et s'il veut un jour être autonome, responsable et adulte, il n'y aura rien à faire mais il faut changer cette attitude, cette façon de voir les choses. Se prendre en*

main, c'est sa santé, c'est sa vie. Il doit se prendre en charge et donc là, je ne sais pas être indifférent » (2, 5557).

2.1.2.3. Apprendre à développer la « puissance d'exister » des élèves

*« Les élèves vont à l'école, non pas pour y être vilipendés ou sanctionnés, mais pour se connaître eux-mêmes et s'accomplir. »
(de La Garanderie, 2013, p. 7)*

Une troisième et dernière forme d'apprentissage rejoint le premier des quatre objectifs principaux du Décret Missions (1997). Il s'agit de promouvoir la confiance en soi des élèves. Cela passe par un désir profond de les mettre en valeur en suscitant leur réussite. Pat explique que l'éducation physique est sans doute l'une des branches où il est le plus aisé de mettre l'élève en valeur : *« On a eu une matière qui est une matière pratique, physique et qui a des effets concrets immédiats. Et on peut mettre tout de suite un élève en valeur. On peut tout de suite l'amener dans la réussite. On peut tout de suite l'amener dans la satisfaction. Pourquoi ? Parce que c'est gai de bouger » (2, 7629).* Pat exprime aussi la nécessité que l'élève vive ces moments de satisfaction, de réussite pour favoriser son apprentissage : *« Ce qui est important pour un apprentissage c'est que les élèves réussissent. C'est que l'élève ait une satisfaction, ait du plaisir de se dire : "Ouais ça marche ! J'y arrive". Qu'il soit content. Tu ne sais pas construire un apprentissage sur des échecs permanents. Tu construis un apprentissage sur des réussites. Donc j'ai envie de dire que moi, je pense, avoir travaillé dans ce domaine-là » (2, 7926).* Guillaume raconte qu'il prend souvent le temps, surtout avec les élèves filles, de les mettre en confiance en les valorisant. Son exemple est parlant : *« "La moyenne des*

roues que vous faites là, maintenant, c'est largement supérieur à la moyenne des garçons". Et donc, j'ai essayé justement après de sortir du contexte de cours et je leur ai dit : "Arrêtez un peu de vous dévaloriser, de penser que vous n'êtes pas capables alors qu'au final vous faites mieux, voire la même chose. Donc, ayez plus confiance en vous parce que vous êtes tout à fait capables" » (2, 4349). Nathan aborde cette confiance en sensibilisant chaque élève au potentiel qu'il renferme : « C'est trop facile de dire : "Non, il y a une difficulté, je ne vais pas y arriver" (...) Montrer aux élèves qu'ils ont des potentialités et montrer qu'ils doivent pouvoir les utiliser, qu'ils sont capables de les utiliser » (2, 6773). Mia parle d'une confiance dans son entièreté, grâce à laquelle l'élève peut se sentir à l'aise, oser pour s'affranchir, pour exister : « Et donc, quand je dis confiance et honnêteté c'est vraiment le corps entier. Ce n'est pas uniquement au niveau de la valeur, la valeur confiance, la valeur en rapport avec la confiance dans le relationnel uniquement. C'est confiance en soi aussi, avec son corps entier. Pas que la confiance mutuelle dans la relation. C'est tout, c'est bien plus que ça » (2, 6351). L'extrait de Ferry (2003, p. 45) résume parfaitement tous ces témoignages : « Il ne s'agit plus tant de faire en sorte que l'élève devienne autre qu'il est, que de viser, selon la formule célèbre de Nietzsche, à ce qu'il devienne ce qu'il est en épanouissant pleinement sa personnalité (...) L'expression de soi plutôt que le souci des héritages transmis, l'esprit critique plutôt que le respect des autorités, la spontanéité plus que la réceptivité, l'innovation plutôt que la tradition, etc. » .

Voilà plusieurs ingrédients entraînant l'élève dans une spirale positive au profit de son émancipation, de son bien-être mental et physique.

2.1.2.4. Synthèse sur la sensibilité *de genre* des enseignants relative à l'apprentissage

« Une éducation physique réussie devrait permettre à l'individu d'être bien dans sa peau plus tard et maintenant. »
(Agert, 1979, p. 7)

Les paragraphes qui précèdent le confirment : l'apprentissage constitue une sensibilité de premier ordre pour les enseignants. Ce dernier est multidimensionnel. On retrouve tout d'abord un apprentissage centré sur l'amélioration des capacités physiques de base, qui nécessite de mettre les élèves en mouvement. Les enseignants doivent donc déborder d'astuces et d'ingéniosité pour susciter l'intérêt de leurs élèves et faire en sorte qu'ils soient « acteurs » de leur apprentissage. Cela passe par le fait de donner du sens, mettre au défi, jouer la comédie, s'investir dans le cours et maîtriser la matière, adapter les contenus ou encore déceler les potentialités de chacun pour les développer.

Ensuite, nous abordons l'apprentissage visant à faire de l'élève un citoyen responsable et autonome. Cet objectif pédagogique étant bien ancré chez les enseignants, ceux-ci veillent à instaurer et prôner toutes sortes de valeurs au sein du cours, notamment en accentuant le travail par groupes, en étant intransigeants quant à la tolérance vis-à-vis d'autrui, en s'inspirant de l'actualité pour faire des liens avec le vécu des cours. Le

respect est considéré comme la valeur par excellence. L'autonomie s'apprend à travers l'axe de la santé pour que l'élève prenne conscience des bienfaits de l'activité physique tout au long de la vie.

Enfin, la dernière forme d'apprentissage consiste à développer la « puissance d'exister » de l'élève par la mise en place d'un climat de confiance et de réussite qui l'amènent à s'émanciper et à être générateur de projets d'action de plus en plus ambitieux (Lavie & Gagnaire, 2014). Pour Meirieu (2014, p. 31) cela est considéré à un chef d'œuvre, « gage d'une intégration et le signe d'une émancipation (...) dans la réalisation d'un objet, le plaisir de comprendre et la joie de grandir ».

Pour conclure ce sous-point et introduire le suivant, faire une nouvelle fois référence à Agert (1979, p. 203) apparaît être judicieux : « De cet enfant qui, aujourd'hui, saute plus haut ou court plus vite qu'hier, ou de celui qui, aujourd'hui, prend plaisir à courir ou à sauter, c'est le second qui a fait le plus de progrès ».

2.1.3. Le mouvement

« Il n'est pas interdit que l'élève soit heureux à l'école
tout en y travaillant bien. »
(de La Garanderie, 2013, p. 17)

Le mouvement ! Voilà la dimension du cours d'éducation physique qui la distingue de toutes les autres branches scolaires. L'engagement corporel duquel elle se porte garante fait d'elle « une discipline scolaire à part entière mais enseignée complètement à part » (Hébrard). Constituant

en premier lieu un moyen au service de l'apprentissage, le mouvement représente également une fin en soi. L'idée est donc de fidéliser les élèves au mouvement en général, à la pratique sportive tout au long de la vie. Dès lors, il n'est pas étonnant que le mouvement soit au centre des préoccupations des enseignants : *« D'abord et avant tout c'est le mouvement. C'est me dire que je dois d'abord essayer de les faire bouger. C'est un constat »* (2, 4944) (Julien). Ou encore : *« Je pense d'abord que l'objectif principal est qu'il n'y ait personne qui aille s'asseoir, qui s'arrête, qui papote »* (2, 1902) (Barbara).

2.1.3.1. Le mouvement réfléchi

Les enseignants veulent voir bouger leurs élèves mais attention, le **mouvement** est **construit, réfléchi** et surtout **inhérent à un apprentissage** prédéfini. L'image de monsieur Mégot, qui donne un ballon de football en disant : « Allez ! Jouez ! », est bien loin de la réalité des sujets interrogés. Au contraire, les extraits qui suivent sont la preuve d'une recherche calculée des effets du mouvement : *« De temps en temps, on se positionne de manière ferme. Je suis souvent exigeant parce que je veux avancer. Je ne veux pas faire du "sport plaisir" dans le sens où que le plaisir l'emporte et qu'il n'y a pas d'apprentissage »* (2, 4669) (Julien) ; *« Il faut de l'investissement personnel dans la mesure où ils doivent apprendre à s'entraîner et donc à prendre position dans un sport en ayant une approche d'apprentissage. Donc, on n'y va pas en le faisant n'importe comment »* (2, 5105) (Julien) ; *« Je dis que je suis payé aux litres de sueur de mes élèves et donc, dans la majorité des activités proposées, il faut bouger. D'une*

façon ou d'une autre et, idéalement, à bon escient. Avec un peu d'expérience, l'élève qui essaye de se mettre en retrait, d'en faire un petit peu moins, je vais le rechercher en lui demandant d'être actif » (2, 6568) (Nathan).

2.1.3.2. L'engagement dans le mouvement

La proposition d'un mouvement « intelligent » de la part de l'enseignant est le signe d'un investissement de sa part. Il attend donc des élèves qu'ils lui rendent la pareille en **s'engageant**, en **participant**, en se **donnant à fond** dans la réalisation des tâches. La fatigue de fin de cours est souvent considérée comme un indice à la bonne dépense des élèves : « *Le fait de voir leur figure, qu'ils soient épanouis, voir qu'ils ont bougé, de voir qu'ils sont fatigués, finalement, hein ! De voir qu'ils sont bien crevés ou deux jours après : "Oh madame, on a eu mal aux jambes". Ou des petites remarques où finalement, voilà, ils ont bien travaillé ! » (2, 2237) (Béatrice).* Pour Guillaume, c'est le fait de voir suer ses élèves qui le satisfait : « *La transpiration. Quand il y en a qui sont sur le banc à ne rien faire, je leur fais lever le bras. Et si je ne vois pas qu'ils ont de l'eau en dessous des bras, je dis : "Tu vois que tu n'as pas transpiré !?". Donc oui, du mouvement, il faut qu'ils transpirent, je dois voir de l'action quoi ! » (2, 4213).*

2.1.3.3. Le mouvement, dans la limite de leurs possibilités

Au-delà de l'engagement dans la tâche, nombre d'enseignants sont sensibles aux **efforts consentis** par les élèves **pour réussir**, pour atteindre l'objectif. Ils préfèrent voir un « espoir » travailler et réussir une tâche avec

difficulté plutôt qu'un doué qui s'implique et s'applique à peine, pour finalement obtenir une réussite aisée de cette même tâche. Ils attachent donc plus d'importance aux moyens mis en œuvre plutôt qu'au résultat obtenu. Trois enseignants s'expriment à ce sujet : « *Le comportement de quelqu'un qui fait son possible et qui, malgré ses limites, continue à faire son possible et à se battre... J'aime bien l'élève qui a la volonté de bien faire malgré les difficultés. Voilà, qui ne lâche pas. Qui dit : "bon ben voilà, je n'arrive pas mais j'essaye quand même". Ça, j'admire vraiment ! C'est quelque chose que j'aime bien voir. Et d'ailleurs, je récompenserai plus facilement quelqu'un qui n'y arrive pas, mais qui a essayé que quelqu'un qui y arrive facilement, mais qui ne cherche pas plus* » (2, 7410) (Samuel) ; « *J'aime bien la participation et la motivation des élèves. Qu'ils ne soient pas doués, franchement c'est quelque chose qui m'importe très peu. Mais qu'ils s'engagent, là par contre, ça me touche beaucoup. Et maintenant, évidemment s'ils sont bons, s'ils sont engagés et qu'ils réussissent de belles choses, évidemment c'est le pied intégral. Mais je préfère mille fois un gars qui n'est pas doué mais qui va faire son possible à un gars qui est doué mais qui va prester comme ça, tranquille quoi* » (2, 7220) (Pat) ; « *On est là pour faire du sport, donc s'engager dans le mouvement. On est bon ou pas bon je m'en fous. Mais le mauvais doit devenir meilleur et le très bon doit devenir excellent. Tout le monde doit travailler, tout le monde doit progresser. En collectivité, en respectant l'autre, en se respectant soi-même* » (2, 4987) (...) « *Cette envie de dire : "Je me déplace", c'est-à-dire, "Je pousse ma barrière un peu plus loin"* (...) *Ça, c'est s'autoriser à découvrir d'autres choses,*

d'autres sports que l'on ne maîtrise pas. Oser se mettre en difficulté, se mettre en danger tout en étant respecté » (2, 5517) (Julien).

2.1.3.4. La beauté du mouvement

Les enseignants peuvent se permettent de juger de la qualité du geste effectué, de **l'esthétique** d'une posture ou de la situation de jeu mise en place par les élèves à partir du moment où les autres paramètres sont intégrés. Emilien, par exemple, reconnaît y être attentif : *« Je suis très sensible au mouvement mais au beau mouvement. Je ne l'ai pas assez dit mais je suis très sensible au très beau mouvement, à l'esthétique » (2, 3988) (Emilien).*

Les exemples ne manquent pas : apercevoir les pointes de pied tendues en ATR (appui tendu renversé), la superbe impulsion d'un élève, en volleyball, suivie par un smash puissant renvoyé à l'équipe adverse, le lancer précis « bras cassé » en handball menant à un but marqué, la grâce collective dans la fluidité des éléments de liaison en acrosport, le « lay-up » en basket, terminé par un élégant fouetté du poignet, la phase aérienne en course à pied dans une foulée pleine de légèreté, il y a en effet de quoi satisfaire leur regard d'esthètes.

Il reste à préciser que la beauté ne se retrouve pas uniquement dans l'exécution parfaite d'un geste, dans la réalisation d'une performance individuelle ou collective. Elle se situe aussi dans la dimension humaine : voir le sourire aux lèvres des élèves pris au jeu, leur fierté d'enfin réussir le mouvement sur lequel ils s'entraînent depuis quelques temps, leur

complicité grandissante au fur et à mesure de la création d'un spectacle. Ces quelques situations valent bien plus pour l'enseignant que n'importe quel autre exploit sportif.

2.1.3.5. Le mouvement, pour longtemps, grâce au plaisir

Tout en essayant de satisfaire les différents « statuts » du mouvement, l'enseignant garde latent et pourtant omniprésent un objectif qui sort du cadre strict du cours : fidéliser les élèves au mouvement tout au long de la vie. Au même titre que ce proverbe africain : « Si tu donnes un poisson à un homme, il mangera un jour ; si tu lui apprends à pêcher, il mangera toujours », l'enseignant s'efforce de ne pas juste nourrir l'élève *hic et nunc* mais bien de lui apprendre à aimer le mouvement, à en comprendre les bénéfices, de sorte qu'il soit apte à pratiquer par lui-même. Tout est alors occasion pour donner le goût de l'activité physique.

Dans ce cas, le **plaisir** est un allié de premier choix. Haye (2011, p. 15-16) avait vu juste en affirmant qu'« en éducation physique, ce n'est pas le plaisir qui pose problème mais son absence ». En effet, « sans le plaisir, le cours d'éducation physique serait dénaturé » (Nicolas, 2014, p. 69). De La Garanderie (2013, p. 41) évoque d'ailleurs comme une exigence le fait de « trouver du plaisir dans et par ses actes ».

Et pourtant, il est encore trop fréquent, à cet égard, de faire face à la représentation négative véhiculée par les autres partenaires éducatifs. Les raccourcis tenaces qui se dégagent sur le fait qu'« apprendre avec plaisir est ambigu, car associé au laxisme, au relâchement » (Meirieu, 2014, p. 62)

sont abolis à travers les propos et les témoignages qui suivent. Les enseignants revendiquent la place du plaisir dans leurs cours. Ils n'ont aucun scrupule à en parler et à le valoriser sous toutes ses formes. C'est pourquoi, il est courant d'apercevoir des termes tels que s'amuser, blaguer, rigoler, jouer, s'éclater. En aucun cas, ils n'apparaissent aux yeux des enseignants comme discrédit de la matière. Ils y sont perçus comme une valeur ajoutée, qui force le trait, à son avantage, sur le décalage avec les autres disciplines scolaires et le « sérieux » des apprentissages cognitifs dans l'enseignement traditionnel. D'ailleurs, sur ce point particulier, l'étude menée par Veillette, Boudreault et Roy (2005) auprès de 97 jeunes du secondaire¹ montre à quel point le plaisir a toute sa place au sein des cours d'éducation physique. Selon ces auteurs, « dans le cours d'éducation physique, le plaisir est un outil utilisé par le professeur dans le but de rendre ses exercices acceptables en les rendant plaisants aux yeux des jeunes. L'enseignant doit donc trouver le moyen de rendre agréable ce qui est utile et utile ce qui est agréable » (Ibid., p. 29). Ils poursuivent en indiquant l'impact positif que peut avoir le plaisir, tel un engrenage sur l'envie de pratiquer encore et encore : « le simple fait d'éprouver du plaisir amène le désir de recommencer afin de retrouver cette sensation de plaisir. L'envie d'éprouver à nouveau ce sentiment d'accomplissement leur procurant cette sensation de bien-être les pousse à continuer à pratiquer leur activité physique » (Ibid., p. 52). Ils indiquent également qu'il ne s'agit donc pas uniquement d'un plaisir *momentané, fugace* lié à la pratique

¹ La récolte des données se réalise dans cinq régions de Québec et témoigne du plaisir qu'affirment éprouver les jeunes lors de la pratique d'une activité physique et sportive.

immédiate d'une activité physique mais aussi l'occasion d'avoir à sa portée « une certaine soupape émotionnelle, un lieu de bonheur et de bien-être leur appartenant » (Ibid., p. 55) qui pourra être mis à profit en fonction des besoins.

Mais attention, ce **plaisir** est **contrôlé**, mesuré, calculé. Il ne se retrouve pas de n'importe quelle manière : « *On est... Et Dieu sait si on réfléchit là-dessus... On est quand même une des seules disciplines à l'école où l'on peut franchement parler plaisir. Et donc, allons-y ! Allons-y à fond quoi ! Parfois les élèves sortent d'un truc... Ouf ! C'est triste ! Chez nous, on peut s'éclater ! Mais pas n'importe comment : dans le cadre et sur les belles propositions qu'on leur fait. Mais on peut s'éclater* » (2, 3773) (Emilien).

Vivre le cours en prenant du **plaisir** est donc une source d'intérêt en termes **d'apprentissage**, de motivation à pratiquer et à maintenir le désir de bouger. Pat l'a bien compris et énonce de quelle manière plaisir, intérêt, motivation, apprentissage s'entremêlent pour former un cercle vertueux en faveur de l'élève. « *Il faut amener les élèves à s'intéresser au cours. Il ne faut pas juste leur dire : "Il faut s'y intéresser" mais il faut qu'ils aient envie de participer. Donc moi, je pense que l'enseignant idéal est celui qui est le plus attentif aux élèves et à un point important : leur plaisir ! Parce que tout ça est lié. S'ils sont intéressés, c'est parce qu'ils y prennent du plaisir. S'ils prennent du plaisir, ils vont s'intéresser de plus en plus. C'est une chaîne fermée (...) Et puis, de là, alors, tu organises ton cours pour que tu puisses leur apprendre quelque chose. Et là, ils sont demandeurs parce que "Hop", ils y trouvent un plaisir* » (2, 7582). Il est de ce fait primordial de garder en

tête l'idée selon laquelle, en proposant des activités qui plaisent aux élèves, dans lesquelles ils retirent et retiennent une note positive, ces derniers seront plus à même de pratiquer au-delà du cours parce qu'ils auront appris à trouver du plaisir dans ce qu'ils font. Cela renvoie en ligne au message essentiel de l'adage « fais ce que tu aimes ; aime ce que tu fais ».

Antoine expose, lui aussi, son point de vue sur l'effet du plaisir dans l'apprentissage : *« Si tu fais du ski, plus tu skies bien, plus c'est amusant. Plus tu joues bien au volleyball, plus ça devient amusant, même si tu fais des exercices très simples. Plus tu cours bien, plus ça devient un plaisir d'aller dans les bois. Et alors, si tu es un peu gros, si tu es un peu mal foutu, si tu es un peu frêle, si tu es un peu ceci-cela, tout le reste passe parce que tu éprouves du plaisir, parce que tu as progressé »* (2, 88).

Les **situations jouées** sont très favorables à la présence du plaisir : *« Dans les jeux, je pense que c'est là qu'ils prennent du plaisir. Le jeu, c'est ça, c'est prendre du plaisir à jouer et avoir envie de le refaire. (...) C'est prendre du plaisir avec tout le monde. Jouer, s'amuser à travers le sport »* (2, 2054) (Barbara). Brougère (2005) argumente le discours tenu par cet enseignant et justifie la place du jeu en indiquant que ce dernier est un moyen de prendre l'élève en compte, de « lui conférer pouvoir et décision » (Ibid., p. 73). Le jeu apparaît comme le support privilégié pour conduire l'apprentissage à travers sa logique développementale. Selon lui – et nous en assumons le parti pris – « la justification du jeu oscille, sans que cela soit clairement exprimé, entre une vision de vecteur d'apprentissage

(c'est par le jeu que l'on apprend), de contexte d'apprentissage (c'est dans le jeu que l'on apprend), de condition favorable à celui-ci (c'est autour du jeu que l'on apprend, le jeu permettant d'être disponible à l'apprentissage) » (Ibid., p. 75). Considéré comme une activité normale chez l'enfant, et donc chez l'élève, le jeu amène à de multiples *expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles* (Ibid.). « Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques » (Ibid., p. 89).

Une dernière notion relative au plaisir dans le mouvement est celle de « **plaisirs concaves** » (Brunelle & Brunelle, 2012). Ce sont ceux qui laissent des traces dans le cœur, le corps et l'esprit des élèves parce qu'ils y ont mis de leur sueur, se sont investis personnellement ou collectivement et en gardent des souvenirs positifs. Mia, tente d'imprégner ses élèves de rhéto de ce type de plaisir, comme une empreinte indélébile qu'ils garderont en mémoire pour plus tard : « *Ça c'est sûr, c'est un message important et souvent le dernier cours, je dis : "Il faut qu'on le vive à fond, c'est notre dernier cours, donc on s'amuse, on prend du plaisir !"* » (2, 6110). Julien se positionne sur un plaisir « différé » : « *Ce plaisir est "post" généralement quand il y a un moment où l'on recule. Il faut jouer avec sa peur, avec son angoisse. Donc le plaisir vient après, quand il réussit. On le sent, on le sent chez l'élève, il est content, c'est chouette. Quand on a un retour : "Ah monsieur, c'était chouette", c'est vrai que c'est peu, mais ça veut dire que quelque chose est passé* » (2, 5547). Comme une sorte de récompense, Grégoire explique son propre plaisir à observer les élèves

s'amuser et apprendre : « *De voir que l'élève sourit. Qu'il a appris quelque chose. Qu'il me montre : "Monsieur, j'y arrive !". De voir qu'il est dans l'effort. Mais ça, c'est plutôt moi parce que parfois lui n'aime pas trop. Mais moi je vois qu'il transpire. Donc voilà, c'est surtout que je voie que lui prenne du plaisir, vienne me dire qu'il a progressé ou vienne me montrer quelque chose. Ou alors quand il va aider son copain, et que je vois qu'il l'aide. Voilà donc ça, je crois que ça c'est vraiment déjà bien quand il y a tout ça* » (2, 4470).

2.1.4. La collectivité des élèves

« Il y a des face-à-face d'indifférence : chacun vit sa vie dans un brouhaha acceptable. Le maître, impassible, déroule son discours. Les présents sont absents : léthargie cotonneuse ou obsession silencieuse. L'attention est fractionnée à l'infini : chacun ne se saisit, au gré de ses humeurs, que de quelques mots ou de quelques images. »
(Meirieu, 2014, p. 15)

Le dernier *trait commun de sensibilité* des enseignants envers leurs élèves concerne la collectivité des élèves qui s'apparente à ce que certains enseignants appelle le « climat de classe », autrement dit, l'atmosphère, l'ambiance qui règne au sein du groupe et dans laquelle tout le monde évolue. L'instauration d'un climat de classe positif, dans lequel les élèves sont considérés dans leur collectivité, autrement dit tout l'inverse de l'extrait de Meirieu, amène un enseignement – et donc un apprentissage – optimisé. Mais il ne tombe pas du ciel. Cela représente un travail de fond qui se construit à doses homéopathiques...

2.1.4.1. Établir un cadre de travail pour favoriser la collectivité

Les enseignants reconnaissent la nécessité de déterminer en premier lieu un cadre de travail. En effet, comme dans n'importe quel contexte, il est indispensable de **fixer des règles** pour construire et entretenir des relations idéales. Ces règles ou prescriptions sont définies en premier lieu par l'établissement scolaire. Elles servent à construire une base solide sur laquelle l'enseignant pourra s'appuyer afin de stabiliser le cadre de travail en compagnie de ses élèves. Le fait de passer chaque semaine au moins deux heures avec le même groupe nécessite d'imposer, en second lieu, une sorte de contrat commun respecté par chacun. L'accent est d'ailleurs mis dès le début d'année, par la plupart des enseignants, sur les règles de base à respecter.

Selon Grégoire, « *pour être bien avec les élèves, il faut très vite placer un cadre (...) Un cadre en termes de comportement, un cadre en termes de routines ou des choses comme ça pour se faciliter la vie* » (2, 3671).

De son côté, Nathan insiste d'entrée de jeu sur ce qu'il ne veut voir en aucun cas : « *Dès le début de l'année, dès le premier cours, j'en parle. Je dis très clairement que, pour moi, il y a des valeurs essentielles sur lesquelles je suis intransigeant, notamment le rejet du moins bon, par exemple. Ou celui qui me dit " Monsieur, non c'est trop dur, je n'y arriverai pas". Et donc je leur explique que c'est le genre de comportement, le genre de réaction que je ne veux pas avoir* » (2, 6556).

Mia, quant à elle, place son cadre dans le dialogue et l'échange : *« on va être amenées à vivre ensemble pendant plusieurs années sans doute. Et je crois que c'est important de démarrer par une connaissance de l'une et de l'autre. Et pour pouvoir travailler dans de bons termes, je crois que je dois leur dire où sont mes limites et ce que j'accepte, ce que je tolère et ce que je ne tolère pas. Quels sont mes objectifs personnels et par rapport à elles. Je démarre comme ça, puis je fais connaissance avec elles et je leur demande : "Dites-moi si vous aimez ou n'aimez pas l'éducation physique, soyez honnêtes". Tu vois j'essaie dès le départ qu'elles puissent me dire vraiment ce qu'elles pensent »* (2, 6034).

Enfin, le dernier exemple est celui de Pat, qui introduit les règles à respecter en mettant les élèves en situation concrète et en leur faisant prendre conscience du sens de chaque règle : *« Je partais du principe que si les élèves comprenaient le sens du règlement, les règles plutôt qui étaient imposées, ils allaient s'y plier plus facilement. " Tu n'aimes pas te coucher par terre dans une salle qui n'est pas propre parce qu'il y a de la terre et de la poussière. Ce n'est pas gai, tu n'as pas envie. Oui, mais si tu viens avec tes chaussures remplies de terre dessus, tu mets de la terre dans la salle et tu devras te coucher dedans. Donc, tu comprends que tu ne dois pas faire ça" »* (2, 7814).

Le cadre de travail établi peut, de temps en temps, être dépassé par l'un ou l'autre élève et dans ce cas-là, un simple rappel à l'ordre suffit. Mia, par exemple, recentre les élèves en leur rappelant le contrat de confiance réciproque : *« Donc, je pense que, moi j'insiste très fort sur l'honnêteté*

réci-proque. Je dois pouvoir leur faire confiance (...) Il y a parfois des soucis disciplinaires mais tu mets les points sur les i. "Voilà, je n'ai pas pu vous faire confiance, j'ai appris ce que vous aviez fait. Donc, soit vous relevez le défi de me dire que ça va aller au cours suivant, soit on arrête l'activité et on revient à l'école pour une autre activité ensemble. Mais je ne le souhaite pas et j'ai envie de pouvoir vous faire confiance. Prouvez-le-moi" » (2, 6145).

Les enseignants sont d'avis qu'établir, dès le début, un cadre de travail rigoureux est une condition *sine qua non* pour instaurer, par la suite, un climat propice à l'apprentissage, dans lequel l'élève pourra s'épanouir. L'exigence par rapport à ce cadre de travail permet d'être plus souple par rapport aux autres aspects du métier. C'est d'ailleurs l'expression utilisée par un enseignant : « *une main de fer dans un gant de velours* » (2, 2883) qui résume parfaitement le juste milieu à trouver entre les deux.

2.1.4.2. Développer un climat de classe positif au service de la collectivité

Contrairement au cadre de travail qui est bien cadenassé, le climat de classe est susceptible de fluctuer en fonction des événements, des activités, des cours, des semaines, même s'il se construit sur le long terme. C'est évidemment dans de bonnes conditions que les élèves bénéficieront d'un enseignement de meilleure qualité. Cependant, comme l'indique Nicolas (2014, p. 49), « cela ne se produit pas tout seul, et créer ce climat idéal se révèle être digne des recettes les plus compliquées. Le nombre d'ingrédients rentrant en compte y est élevé et leur dosage subtil ».

L'enseignant joue donc le rôle de régulateur du climat de classe – bien que ce dernier se construise ENSEMBLE –, qui dépend pour partie de sa propre personnalité mais aussi des moyens qu'il met en œuvre. Ces moyens sont, une fois encore, diversifiés et concernent de manière globale la relation à l'élève (et renvoie au *trait commun de sensibilité* « la personne de l'élève »).

Utiliser les contacts privilégiés pour développer le climat de classe

Il existe, en éducation physique, une caractéristique tout à fait spécifique par rapport aux autres disciplines. Il s'agit des contacts privilégiés des enseignants avec leurs élèves. Cette **relation de proximité** induite par le corps en mouvement, déjà abordée précédemment, contribue clairement, d'après les dires des treize enseignants, à la création du climat de classe. Mia l'explique très bien : « *Oh c'est un très beau métier, oui. Moi, je pense qu'on est privilégiés dans le contact que l'on entretient avec nos élèves. Je pense que d'autres professeurs peuvent le toucher eux aussi, ce contact, au plus proche. Mais nous, on a quand même la chance de faire bouger le corps. Donc forcément, il y a quelque chose qui se vit, dans ce mouvement, que les autres ne captent pas. Donc c'est beaucoup plus riche pour nous parce qu'il y a le corps, il y a la relation. C'est plus complet* » (2, 5944). Emilien note, lui aussi, cette différence par rapport aux autres enseignants : « *Eh bien, pour moi, le prof d'éducation physique, c'est un gars qui est quand même un peu différent des autres enseignants dans la mesure où il y a une proximité plus prononcée par rapport aux élèves. Et donc c'est un gars de terrain avant tout, proche de*

ses élèves. Mais tout en étant proche, il maintient une certaine distance pour pouvoir inculquer des principes d'éducation très certainement, et des principes d'éducation physique » (2, 2878). Certains affirment même que c'est la plus grande source de motivation et de satisfaction de leur métier. Grégoire et Antoine mettent en avant ce privilège. Grégoire : « Alors, le gros avantage qu'on a sur tous les professeurs, c'est qu'on a un contact totalement différent, par le mouvement, par le contact, par le fait que 90 pourcents des élèves apprécient le cours de sport » (2, 4104). Antoine : « Et je crois que l'éducation physique, c'est vraiment particulier. Le contact et les rapports privilégiés que tu as avec les jeunes. Tu ne dois avoir ça pratiquement nulle part d'autre » (2, 717).

Utiliser la communication, le dialogue, l'échange pour développer le climat de classe

Le rapport entre deux personnes s'établit inévitablement par la **communication**. La relation particulière de « proximité » décrite ci-dessus favorise la mise en confiance de l'élève, ce qui facilite alors le **dialogue** avec l'enseignant. Nathan mentionne l'importance de la confiance réciproque pour se permettre plus de « souplesse » dans son rapport avec les élèves : « Le mieux, c'est de pouvoir créer un climat, oui c'est ça, un climat de travail, de confiance mais où chacun respecte l'autre. Je ne suis pas là pour être le pote des élèves mais si ça peut être détendu et en travaillant alors il n'y a pas de souci » (2, 6629). Diégo insiste sur les retours positifs qu'il récolte lorsqu'il prend la peine de s'intéresser réellement à chacun : « Il faut créer un climat. Être dynamique, avoir un taux d'action

motrice important, c'est bien, mais il faut que l'élève soit acteur de son apprentissage. Donc, il faut créer un climat en début d'heure. Il faut s'intéresser à eux, ne pas être pressé au point de ne plus s'intéresser : "Ah tiens, qu'est-ce que tu as fait ce week-end en foot ?". Les connaître un peu : "Ah oui, tu as un mot des parents. Qu'est-ce qui ne va pas ?" Puis, un peu parler même si certains ne vont rien dire. Et finalement, c'est ça qui fait qu'après on a créé le lien. Et puis, hop, ça va tout seul. Il ne faut pas être autoritaire. Donc, j'ai évolué là-dessus. Maintenant, c'est ma sensibilité de fin de carrière, créer un très bon climat » (2, 2285).

L'enseignant doit également être capable d'utiliser les moments de prise de parole pour interpeller, marquer les élèves comme l'explique Antoine : *« Dans la présentation de ton cours, il faut avoir le sens de la communication avec eux pour que ça soit un peu amusant » (2, 64).*

Evidemment, aucun enseignant n'est à l'abri d'éventuels conflits « prof-élève ». Comme le fait remarquer Nicolas (2014, p. 50), « là encore, la communication joue un rôle primordial dans le désamorçage d'inévitables tensions ». L'extrait de Babeth est, en ce sens, très parlant : *« J'ai des coups de gueule aussi. Mais souvent, quand ça arrive et que je m'énerve, généralement, j'essaye de retourner vers l'élève en fin de leçon pour mettre des mots plus calmes dessus. Et pour lui expliquer. Parfois je lui dis même : " Ecoute, j'ai eu tort. Je me suis trop énervée mais voilà pourquoi..." ». Certains prennent et puis s'en vont ; d'autres, ça permet d'ouvrir la discussion » (2, 1386).*

Utiliser l'humour pour développer le climat de classe

L'utilisation de l'humour amène à un climat de **convivialité** et détend l'**atmosphère**. Certains enseignants l'emploient plus régulièrement que d'autres. Néanmoins, tous s'accordent sur son efficacité pour alimenter un climat positif. Emilien en parle comme un élément indispensable : *« J'essaye de rendre ce discours relativement vrai et intéressant. Et avec beaucoup d'humour ! Je pense que l'humour, dans l'enseignement, on doit en avoir (...) Il faut savoir répondre aux élèves avec humour. Je pense que ça, c'est une donnée capitale »* (2, 3066). Chez Antoine, l'humour fait partie intégrante de sa pédagogie et de sa manière d'être avec les élèves. Les blagues fusent à son cours et il accepte évidemment qu'il y ait du répondant : *« Je crois que c'est une de mes recettes : le fait que moi je me moque beaucoup des élèves. Et j'ai tendance à blaguer un peu avec eux et puis à être un peu théâtral de temps en temps »* (2, 140). Voici d'ailleurs un extrait des nombreuses touches d'humour ponctuant son cours : *« Je leur dis : "Vous devez aussi savoir un truc. Toi, par exemple, avec ta vareuse mauve, eh bien tu ne feras pas beaucoup de sports marrants. Tu vas aller courir, parce que moi je n'aime pas les mauves au foot. Donc, tu as besoin de condition physique. Tandis que tous ceux qui aiment bien les rouges, on va faire du foot, on va bien se marrer, on ira regarder une vidéo de temps en temps et à midi on va manger une frite" »* (2, 320). Il précise néanmoins qu'il place certaines balises à ne pas dépasser qu'il rappelle à l'occasion : *« Un jeune comme ça, tu sens tout de suite qu'il a de l'humour. Il sait ses limites. De temps en temps, il les teste un peu plus. Tu l'arrêtes quand il faut et tu le laisses aller jusqu'où il faut »* (2, 644).

Utiliser l'esprit de groupe pour développer le climat de classe

La prise en compte de la **collectivité** se révèle être un paramètre presque infaillible dans l'élaboration d'un climat de classe. Eliot ne peut se montrer plus clair à ce niveau-là : « *Si le groupe est de 22, je dis : "Combien on est dans le groupe ?" Et ils disent 22... , je réponds : "Vous n'avez rien compris parce que moi je fais partie du groupe donc c'est 23 dans le groupe. Et si justement c'est 22 + 1, vous allez vous casser les pieds. Si c'est 23, vous allez bien vous amuser". Tu vois, essayer de leur faire comprendre qu'il y a un groupe et que si le groupe est bon, le prof vient avec plaisir. On fait des choses neuves, nouvelles. Ils se décarcassent un peu* » (2, 3088).

Grégoire, quant à lui, parle de « **team** » : « *Oui, et je leur dis souvent en début d'année qu'on est une team et qu'il n'y en a aucun qui va rater ici. Ça ne tient qu'à eux, mais je dis : "Voilà, si tu vois que ton copain a des problèmes, tu l'aides". Et puis, je note la métaphore que si jamais il tombe sur les barres parallèles et qu'il y en a un qui rigole, eh bien c'est le gars qui rigole qui aura même moins de points, à la limite, que celui qui a raté vu qu'il ne fait pas preuve de fair-play, coopération et toutes sortes d'adjectifs que je peux sortir à ce moment-là* » (2, 4205).

Il est également fondamental de s'intéresser à la totalité des élèves, de faire en sorte qu'ils se sentent **TOUS** concernés : « *Et donc, de s'occuper de tout le monde, d'être attentif à tout le monde, donner des feedbacks à tout le monde et ainsi de suite* » (2, 3252). Antoine illustre un apprentissage en volley : « *On fait du volley qui s'adapte de plus en plus bas, pour que tout le monde puisse jouer. Et on remonte vers le volley-ball, tous*

ensemble » (2, 3431). Babeth exprime, par exemple, sa satisfaction, lors de la dernière inspection, sur le résultat obtenu par l'ensemble du groupe : *« J'étais très contente que l'inspectrice ait mis en avant le fait qu'on arrivait à un bon niveau malgré l'hétérogénéité du groupe et malgré les filles qui, au départ, n'avaient pas forcément le profil de l'emploi. Et que voilà, malgré tout ça, on parvenait à mettre sur pieds des projets où chacune peut un peu trouver sa place, s'y retrouver et se sentir fières de ce qu'elles font »* (2, 1404). Nathan développe cet aspect dans l'acroport : *« l'acroport s'adresse à tout le monde, alors que la gymnastique sportive, on va tout de suite "se mettre à dos" une série d'élèves qui vont dire "Hey ! Moi faire un ATR, je n'y arriverai jamais". Tandis que, dans l'acroport, on a besoin d'élèves qui sont un peu plus gymnastes mais on a aussi besoin de bases, de porteurs de pyramide qui doivent aussi être capable d'avoir des abdos, d'être placés correctement. On a besoin du "moins bon en gym" mais qui va être la base de la pyramide jusqu'au meilleur qui va y monter. Tout le monde a vraiment son rôle à jouer. Accepter la différence de l'autre, on retombe dedans. Et donc c'est vraiment là, un élément qui permet une valorisation des "bons en gym" et des "moins bons en gym" qui sont malgré tout indispensables »* (2, 7002).

Favoriser l'engagement de l'enseignant pour développer le climat de classe

Juste énoncé comme une piste favorisant la motivation et l'implication des élèves, **l'engagement des enseignants** est ici même développé de façon plus détaillée pour en prouver les effets positifs sur le

climat de classe. Tardif et Lessard (1999, p. 352) intègrent à cette occasion la notion de *travail investi*. Cela signifie « qu'un enseignant ne peut pas que "faire son travail", il doit aussi engager et investir ce qu'il est lui-même en tant que personne dans ce travail ». Dans cette optique, les énumérations qui suivent semblent couler de source.

Un premier aspect concerne **l'investissement** relatif à une **dépense d'énergie**. Il paraît logique de penser que le choix de leur métier est lié à l'appréciation du sport en général. La majorité des enseignants interrogés pratique d'ailleurs une activité physique personnelle, en tant que loisirs ou dans une visée compétitive. Il n'est donc pas étonnant d'entendre qu'ils aiment réaliser les exercices avec leurs élèves, ou du moins, participer avec eux pour autant que la situation le permette.

En plus du plaisir de pratiquer, les enseignants engagés récoltent une sorte de **respect ou reconnaissance** de la part de leurs élèves, qui contribue à améliorer le climat de classe. Mia l'exprime comme suit : « *Je vois les comportements des élèves, que ça soit ici ou dans d'autres écoles, qui ont changé envers moi quand j'ai fait du sport avec eux. Ils voyaient peut-être que je n'étais pas si nulle que ça. Ou alors ils avaient une autre image de moi et ça change leur comportement. Je pense que, quand on va courir comme ça avec eux, on montre aussi que nous sommes actifs avec eux, que nous faisons attention à ce qu'ils font. Et c'est partir sur de bonnes bases* » (2, 1877). Diégo mentionne lui aussi – en faisant référence à un film culte – l'image positive qu'il véhicule auprès des élèves en se « dépensant » : « *À certains moments, j'étais Forest Gump. Celui qui*

dépense de l'énergie, qui court tout le temps. Ça donnait une bonne image. Parfois, par exemple, quand on courait, je courais avec eux. Enfin certaines fois, quand je ne devais pas évaluer ou quand je ne devais pas être le lieu de passage. J'allais à fond (...) Et alors, ils font souvent référence à l'image que je courrais avec eux. Je faisais avec eux l'effort et c'est ça qui leur a donné un peu la passion » (2, 2304). Un dernier exemple, celui de Samuel, met en avant l'impact que peut avoir son implication sur le groupe en termes de crédibilité et donc de confiance : « On a fait des activités d'uni-hoc et j'ai joué contre eux. Ils se sont rendu compte que ce n'était pas facile ! Que j'avais encore quelques compétences. Et dans leur groupe, il y a un garçon qui est en nationale en hockey et qui n'attendait qu'une seule chose, c'était de pouvoir me passer ! Et il se rendait compte que ça ne marchait pas toujours. Et moi ça me faisait plaisir de voir que j'étais encore capable d'arrêter quelqu'un qui, lui, à seize ans, est en équipe première nationale. Ça motive et c'est comme ça que la classe, pour finir eh bien, si un jour je leur demande de faire des plongeurs de dix mètres sur une falaise, je crois que ça ira » (2, 8400).

L'implication dans la **création de projets scolaires** est également un facteur qui influence le climat de classe, notamment par rapport à l'entente, la complicité entre tous qui se développent tout au long du projet. L'extrait de Diégo est riche de significations allant dans ce sens-là : « Avec les options, on a eu un tout gros projet. C'était le championnat de gym, chaque année. Ça a fait vraiment un esprit d'école pendant de nombreuses années. Il y a eu d'autres projets (sorties d'escalade) toujours avec les options. Les options, c'étaient des élèves un peu plus difficiles mais

dès qu'on avait des projets, c'était bon, on les avait dans la poche : spéléo, escalade, tous des trucs qui font qu'ils sont fiers par rapport aux autres options (...) Mais vraiment les plus beaux, c'était des sorties escalade sur falaises. La classe était rayonnante après rien que de dire "Waouh, on a fait ça !". C'était dans le cours d'éducation physique mais on partait pendant les heures des autres cours. Là, ce sont des bons moments parce que c'est un peu comme quand ils vont en retraite aussi. C'est un climat plus détendu, c'est comme un team building quoi. Et alors quand ils sortent de là, c'est gagné. L'année est réussie après ça » (2, 2420).

Du côté de l'enseignant lui-même, la mise en place de projets représente une opportunité de **garder la motivation**, d'amener de la diversité pour ne pas tomber dans le train-train quotidien : *« J'ai toujours pris beaucoup de plaisir à m'investir avec mes élèves dans des activités un peu autres que celles du fonctionnement du cours. Et j'en ai besoin. J'en ai toujours eu besoin et quand je suis arrivée au collège, je me suis lancée dans d'autres projets avec les élèves. Mais des projets extra-cours. Et si je n'avais pas ça, je pense que j'aimerais moins mon métier. Je n'ai pas envie que mes semaines se répètent de la même façon » (...) Il faut que je sois motivée par un projet, abreuvée par d'autres choses sinon c'est la routine, les habitudes, de semaines en semaines, les horaires se répètent... » (2, 6177) (Mia).* Les projets peuvent même parfois sembler un peu fous comme le témoigne cet extrait d'Emilien : *« J'ai fait beaucoup de projets. J'ai amené des élèves au sommet du Mont Blanc. Je les ai amenés dans le sud du Maroc, j'ai toujours eu des projets (...) Et donc moi j'adore les projets comme j'ai toujours été dans les trucs un peu monstrueux » (2, 3593).*

Le dernier paramètre qui joue un rôle non négligeable dans l'obtention d'un climat de classe positif n'est autre que le domaine du **parascolaire**. L'investissement en dehors des heures de cours, tel que les tournois inter-écoles, les voyages de fin d'études ou encore le Rhéto Trophée, est largement récompensé par des contacts plus amicaux, plus détendus avec les élèves. Les deux extraits qui suivent montrent que cela est bien ancré dans la pédagogie des enseignants : *« Je pense qu'un bon enseignant, en éducation physique, c'est quelqu'un qui fait plus que ce qu'il ne doit faire. C'est-à-dire plus que son métier en classe. Et qui va avec ses élèves à des compétitions, avec des élèves pour organiser des voyages, participe à la vie de l'école avec ses élèves »* (2, 2908) (Eliot) ; *« Je trouve qu'être prof d'éducation physique, ce n'est pas que donner ses 20 heures de cours. Nous, notre rôle, c'est d'être là les mercredis après-midi, notre rôle c'est d'être avec les projets interdisciplinaires »* (2, 3591) (Emilien). Haye (2011, p. 111) justifie l'intérêt, pour l'enseignant, de s'investir dans le parascolaire : *« La participation à la vie d'établissement, aux activités parascolaires et interdisciplinaires alimentent et diversifient le plaisir d'enseigner »*.

Les trois extraits suivants mettent en avant les bénéfices retirés des deux côtés (enseignant-élèves). Nathan parle de l'augmentation de la qualité de la relation : *« Ici, on a développé les activités parascolaires du mercredi après-midi. Et donc, c'est un autre contexte, on a une autre relation avec les élèves. Il y a beaucoup de choses qui se disent à ce moment-là. Et voilà, on a beaucoup de satisfactions par rapport à ce qu'on fait le mercredi après-midi mais aussi une reconnaissance à ce moment-là »*.

des élèves disant : " Monsieur, l'activité qu'on a faite la semaine dernière, c'était chouette, on a bien aimé ! ". C'est plus facile de rentrer dans le dialogue. Je suis avec un groupe de sept-huit et donc ce n'est plus avec une classe, on a un peu de temps, on a les trajets pour discuter... » (2, 6453)

Selon Nathan, la participation à des compétitions parascolaires tel que le Rhéto Trophée, marque davantage les élèves et reste gravée comme des bons souvenirs : *« A ce niveau-là, c'est le relationnel mais dans un cadre particulier. On n'est plus dans le cadre scolaire (...), ça se fait en dehors. Et ça, j'ai vraiment de bons, bons souvenirs en tête, et réguliers. Pour le Rhéto Trophée, quand ils le font, ils reviennent crevés et ils en parlent sur tout le trajet du retour. Et puis, pendant une semaine en disant : "Quelle aventure Monsieur, merci !" ». Ça ce sont des choses très riches (...) Je pense que, dans les rhétos qui s'en vont et dans le discours final, ils vont plus se parler de ce qu'ils ont fait avec moi, mais en dehors de l'école » (2, 6871).*

Emilien, quant à lui, évoque l'image différente que les élèves ont sur lui lorsqu'il s'investit, avec eux, en dehors de l'école : *« Les élèves nous voient autrement. Et après, on a tout ce qu'on veut. C'est autre chose hein ! » (2, 2914).*

2.2. Les sensibilités de genre des enseignants envers eux-mêmes

Sont maintenant abordées les **sensibilités de genre des enseignants envers eux-mêmes**, autrement dit, envers leur rôle. Elles s'établissent en quatre *traits communs de sensibilité* : l'écoute, la compétence, la remise en question et la manière d'être.

Le premier *trait commun de sensibilité* qui ressort est celui de **l'écoute** de l'enseignant. Cependant, il nous semble plus approprié de le développer dans la partie des sensibilités touchant au relationnel, en lien direct avec la notion d'empathie. De la sorte, l'importance de cette sensibilité aux yeux des enseignants n'en sera qu'amplifiée.

Passons directement à ce que nous avons nommé **la manière d'être** des enseignants. Celle-ci englobe toutes les qualités comportementales de terrain telles que l'exigence, le dynamisme, le fait d'être positif, d'encourager, de motiver ou encore l'engagement. Étant dépendantes de l'enseignant mais à destination des élèves, nous avons fait le choix de développer ces caractéristiques, séparément, dans la partie des sensibilités relatives aux élèves qui leur était la mieux destinée. L'objectif est évidemment d'éviter de faire double emploi. Ainsi, par exemple, la qualité « exigence » est traitée dans le point « cadre de travail » ; l'engagement dans le point « implication de l'enseignant au sein de son cours », dans la « réalisation de projets extrascolaire », etc. ; le dynamisme, les encouragements, la motivation à pratiquer dans le point suivant : « les moyens pour susciter l'intérêt des élèves ». Dès lors, il convient de retourner voir dans ces différentes parties en lisant les résultats sous la lunette de l'enseignant lui-même.

2.2.1. La compétence

« Le maître s'efforce d'être au plus près du plus juste. Il burine une formule, reprend sa démonstration, imagine un nouvel exemple, rectifie sa définition (...) il bataille, pied à pied, avec l'obsession de la clarté et de la précision. Il vit, avec ses élèves, et dans un corps à corps permanent avec son propre savoir, l'exigence d'une vérité qu'il veut faire partager. »
(Meirieu, 2014, p. 42)

Il reste donc deux *traits communs de sensibilité* à développer. Le premier concerne la **compétence** de l'enseignant. Ce dernier estime comme primordiales la maîtrise de la matière enseignée, l'organisation du cours et la capacité à s'adapter.

2.2.1.1. La compétence liée à la maîtrise de la matière

La maîtrise de la matière est exprimée sous deux aspects. Le premier est la **capacité à réaliser** les tâches enseignées aux élèves, à les démontrer. Le corps des enseignants est, dans ce cas-ci, considéré comme leur outil de travail. Il est donc indispensable pour eux de garder la forme, de manière à le préserver (Clerx, 2014). Rappelons cependant qu'un enseignant ne doit pas être en mesure de tout démontrer à la perfection ou encore de posséder le niveau de performance le plus élevé pour être considéré comme un enseignant compétent. La maîtrise des bases donne de la crédibilité aux yeux des élèves dans le sens où ces derniers ont alors des raisons concrètes de faire confiance à l'enseignant pour accéder à la réussite de la tâche. En complément de cette maîtrise motrice se trouve la faculté d'apprendre aux élèves comment y parvenir, comment s'améliorer, comment exceller.

Le second concerne le **contenu** du cours à proprement parler et la connaissance du sujet en question. Afin d'optimiser l'apprentissage des élèves, les enseignants sont conscients de devoir maîtriser au maximum la matière qu'ils vont leur transmettre : *« Il faut évidemment qu'il soit compétent dans les différents domaines d'éducation physique. Il faut qu'il connaisse bien ses matières et, en tout cas, qu'il se limite à donner ce qu'il est vraiment capable de bien gérer »* (2, 41) (Antoine); *« Oui ! Etre compétent dans les disciplines. S'intéresser aux disciplines, se remettre en question... Il y a plein de choses à dire »* (2, 4051) (Grégoire). Le fait de participer à des stages de formation continue et de vivre, en pratiquant, les différentes tâches enseignées par la suite à leurs élèves est considéré comme du « pain béni » par les enseignants (Clerx, 2014). En tant que stagiaires, ils sont d'ailleurs eux-mêmes très critiques par rapport aux formateurs sur leur maîtrise l'activité enseignée : *« D'abord, j'aime bien celui qui est très compétent. Parce que je trouve que pour être formateur dans une discipline, il faut bien la maîtriser. Il ne faut pas que ce soit quelqu'un qui fasse un peu au hasard ou qui donne l'impression de connaître quelque chose mais que tu vois bien que c'est juste un peu en surface »* (2, 997) (Antoine).

2.2.1.2. La compétence liée à l'organisation

Les enseignants interrogés définissent leur compétence également à travers une bonne **organisation du cours**, du cycle, de l'année. Ils veillent à structurer au mieux l'apprentissage des élèves, à ce qu'il soit réfléchi. Grégoire en fait une priorité : *« Moi je suis quelqu'un, je pense, de très*

organisé et qui veut que mes cours soient motivants. Et donc, c'est ce que je dis directement, pour moi la clé de tous les cours, c'est ça. » (2, 4371).

L'expérience de terrain construite et affinée avec les années leur permet d'orienter l'apprentissage grâce à tel mode de fonctionnement ou d'avoir recours à telle organisation pour gagner en efficacité. En effet, les enseignants sont capables d'associer une situation particulière (discipline, groupe d'élèves) à un mode d'organisation spécifique : *« Disons que les modes d'organisation sont très importants. On a nos trucs qui marchent quoi ! On sait que si on fait du volley, eh bien voilà, tel mode d'organisation va fonctionner mieux qu'un autre. On va l'utiliser et privilégier celui-là » (2, 3197) (Emilien).* Barbara mentionne elle aussi l'intérêt d'avoir recours à des modes de fonctionnement propres à chaque discipline : *« Il y a des routines dans des modes de fonctionnement propres à certaines disciplines. Une fois que tu as mis en place une façon de faire qui fonctionne bien, c'est vrai que tu as tendance à y revenir » (2, 1548).*

Les enseignants mentionnent aussi la nécessité de garder un fil rouge en termes d'organisation, une continuité pendant les six années. Pat l'explique bien : *« Donc moi, je reste convaincu que, par rapport à cette ligne conductrice, il faut que l'enseignant soit organisé, structuré dans ses apprentissages de la première à la sixième, que ça soit en formation commune ou en option. Il faut pouvoir continuellement faire des allers-retours vers les élèves » (2, 7579).*

2.2.1.3. La compétence liée à la capacité d'adaptation

Être compétent, c'est enfin être capable d'adapter et de s'adapter ! **Adapter** la matière en fonction d'éventuels **imprévus**, **s'adapter à l'élève** en privilégiant autant que possible un enseignement au cas par cas ou encore s'adapter par rapport à la société qui évolue. L'adaptation est presque considérée comme un prérequis dû à l'environnement organisationnel changeant dans lequel les enseignants travaillent. Les propos d'Eliot le confirment : « ... *une étudiante me demandait une qualité de l'enseignant. Il y en a plein et il en faut plein. Mais je pense qu'une capacité d'adaptation est importante. Parce qu'on est tout le temps, tous les jours confrontés à ça* » (2, 3021).

Les exemples ne manquent pas et les enseignants ne comptent plus les nombreuses situations où ils ont adapté le contenu du cours pour retomber sur leurs pattes. Nous avons sélectionné trois témoignages plus parlants les uns que les autres. Le premier concerne une diminution de l'espace initialement prévu: « *Il faut savoir aussi s'adapter. Tu arrives à la piscine, tu as une bien belle leçon, toute structurée, tu n'es pas à Louvain et tu sais que tu donnes cours tout seul. Tu arrives... BIM... Deux classes de primaires en plus. Et puis tu as l'école spéciale qui débarque et qui nage un peu partout. Et puis, on a ouvert un couloir pour le public. Il y a des mémés et toi tu as un couloir et tu as vingt-quatre gars. Il faut pouvoir s'adapter ! Ta belle leçon avec du remorquage, trois couloirs, avec ceci-cela, ah eh bien il faut faire autre chose. Alors ça m'arrive de faire un truc comme ça me vient mais il faut le faire passer ! Il faut trouver le truc qui les intéresse* »

(2, 459) (Antoine). Dans le même ordre d’idée, le deuxième extrait illustre une modification dans la répartition des salles ou des terrains : *« Il va falloir trouver quelque chose qui fonctionne si j'ai l'autre terrain mais il va falloir s'adapter. Je ne peux pas leur dire : “Ah, on n'a pas les filets. J'avais prévu ça et ça eh bien je ne sais pas vous donner badminton”. Ça ne peut pas aller, ça ! Donc il faut être capable de rebondir d'un côté à l'autre »* (2, 511) (Antoine). Enfin, Julien exprime simplement la nécessité d’adapter, par exemple, le niveau de difficulté d’un exercice par rapport aux interactions avec les élèves : *« Il est important d’avoir une capacité à sentir le groupe et se dire : “Ah, ils sont en attente un peu autrement”. Et de là, on se réadapte. On s'adapte mais on adapte notre cours. On l'adapte pour que la population réagisse. »* (2, 5176).

Nicolas (2014, p. 70) développe un deuxième type d’adaptation : *« Il ne s’agit plus de modifier sa préparation initiale ou le niveau de difficulté de ses exercices mais bien de réagir différemment selon les personnalités des élèves »*. Même si le canevas de la séance est identique pour tous les élèves, il est essentiel que l’enseignant puisse de temps en temps travailler au **« cas par cas »**. L’extrait de Nathan est éclairant : *« Chaque élève a un profil, est typique et donc déjà je peux avoir des comportements différents par rapport au même élève en fonction de disciplines différentes parce que dans une il est brillant et donc je n'ai qu'à le féliciter ou au contraire il est tellement fort qu'il va s'asseoir en disant : “Mais les autres ne sont pas de mon niveau”. Et donc je lui dis que j'ai besoin d'un assistant pour m'aider. Il faut être, enfin moi j'essaye d'être le plus possible adaptatif et m'adapter effectivement à la situation de l'élève à ce moment-là »* (2, 6635).

L'enseignant va parfois juste devoir adapter sa manière d'aborder les élèves pour faire en sorte que le courant passe bien : « *Il y a des élèves qui fonctionnent où j'ai besoin d'être un chien mordant pour eux. Il y en a d'autres où on peut travailler à l'humour parce qu'ils le comprennent directement. C'est vraiment en fonction de l'éducation de l'enfant qu'on a devant nous. Et du niveau de maturité qu'il a à ce moment-là (...) Donc, quel est le comportement idéal ? C'est s'adapter au mieux, au plus juste, par rapport à l'individu qui se présente à nous* » (2, 5052).

Un dernier type d'adaptation est repéré et révélé par les enseignants. Il s'agit de **l'adaptation à la société**, au contexte d'enseignement actuel, dont ils sont tous conscients. Eliot commence : « *Oui... Moi je pense qu'au niveau personnalité, c'est l'adaptabilité à l'être humain. Parce que ça, je pense qu'un enseignant, il est en adaptation permanente. Peut-être pas en recherche mais voilà, les élèves sont différents tous les jours. Ça change, ça évolue, la jeunesse évolue, la société évolue et on doit évoluer avec* » (2, 3350). Et Julien enchaîne : « *Et puis je crois qu'on doit s'adapter parce que la société évolue. Et il faut s'adapter en fonction de la société, de la population qui vit dans cette société. Et puis parce que le matériel évolue aussi, la science évolue...* » (2, 4639).

L'extrait qui suit – et qui respire le vécu – constitue une synthèse parfaite : « *L'adaptabilité. Je crois que ça c'est la plus grosse part de travail, ça a été de s'adapter en permanence (...). Je crois que ça a été vraiment s'adapter. Et s'adapter pas nécessairement qu'au niveau des élèves, c'est s'adapter aux conditions de travail, au mode de vie de chaque école, de*

chaque équipe éducative, c'était vraiment ça. C'est d'adapter. Je crois que ça c'est ce qui a représenté un travail nécessaire et énorme à faire. S'adapter. De par les situations aussi. On perd sa place, on devient professeur puis on est éducateur, on est plus professeur. On redevient professeur, on va dans d'autres écoles, dans des milieux qu'on ne connaît pas. S'adapter en permanence, je crois que ça été la partie qui m'a occupé le plus. S'adapter, chercher, chercher, chercher. Il ne faut pas nécessairement tout le temps innover, d'autres fonctionnent en allant piquer ce qui se fait, ils veulent essayer, jongler, voir, prendre sa propre façon de faire. (...) S'adapter. S'adapter autant par rapport au sport que par rapport à la personne que par rapport au cadre de vie, au cadre professionnel. S'adapter de par la profession aussi. L'enseignant d'il y a trente ans n'est plus ce qu'on demande maintenant d'un enseignant qui sort à l'heure aujourd'hui, les demandes sont différentes » (2, 5244) (Julien).

2.2.2. La remise en question

Le dernier aspect auquel les enseignants sont sensibles concerne leur préoccupation d'être **en recherche permanente**, de se remettre en question régulièrement, de façon à pouvoir notamment se tenir au goût du jour et nourrir leur capacité d'adaptation qui vient d'être évoquée.

Pour Julien, la remise en question est une caractéristique majeure pour être un bon enseignant : *« Je dirais d'abord passionné et quelqu'un qui est à la recherche en permanence. Rien d'immuable (...) Se remettre en question sans arrêt, remettre le sport en question, se remettre en question*

par rapport à de jeunes qui doivent se remettre en question dans une société qui est en mouvement » (2, 4634).

Pour Barbara, il s'agit plutôt d'une habitude à prendre pour évoluer :
« Pour peu que tu acceptes de te remettre en question évidemment. Parce que ça je pense que c'est aussi une grande qualité du professeur. C'est de pouvoir à un moment donné se remettre en question, faire un bon débriefing de ce qui a été fait, d'être un peu réflexif par rapport à sa pratique. C'est indispensable pour pouvoir évoluer, sinon tu n'évolues pas ! » (2, 1523).

Samuel, quant à lui, explique réfléchir sur tout, tout le temps : *« Il faut tout le temps se remettre en question ! Qu'est-ce qu'il faut faire ? Comment faut-il faire ? Est-ce que je peux lâcher ici ? Est-ce que je dois tolérer, est-ce que je ne dois pas tolérer ? » (2, 8411).* Ce dernier extrait montre que rien n'est jamais figé et que si l'enseignant s'en donne les moyens, il peut être en constante évolution et donc, ne jamais s'ennuyer dans son métier ! La remise en question est aussi la preuve que l'enseignant est ouvert au changement, est prêt à sortir de sa zone de confort au profit de ses élèves.

2.3. Les sensibilités des enseignants *touchant au relationnel*

Les dernières sensibilités de genre des enseignants sont celles qui touchent au relationnel. **Omniprésentes** chez tous les sujets interrogés, elles interpellent, au même titre que le plaisir, par rapport à ce qui se vit (ou plutôt ce qui ne se vit pas ou si peu, selon les interviewés) dans les

autres disciplines scolaires. Créer une relation de **confiance**, avoir des **contacts privilégiés** avec les élèves, **se respecter** les uns les autres, être **proches**, à **l'écoute** et **dialoguer**, faire en sorte qu'il y ait une bonne **ambiance**, du **partage**, de **l'ouverture**, voilà autant d'exemples qui s'inscrivent dans le quotidien « ordinaire » des enseignants d'éducation physique. Cette tendance générale s'accroît avec le temps, au fur et à mesure que les enseignants accumulent de l'expérience relative à l'apprentissage des élèves et qu'ils se perfectionnent dans la gestion globale du cours. L'Humain a alors au moins autant de place que l'Élève à leurs yeux, si pas plus. Diégo le confirme : « *Maintenant, ce qui change par rapport au début de carrière, c'est peut-être l'impression que le cœur ne bat plus à 170 mais bat peut-être à 120. Je peux donc être attentif à des petites choses sur le côté. Le regard est moins focalisé sur l'action. On a plus des antennes, donc on peut être attentif à la relation, à la personne : "Tiens, un tel il n'a pas l'air de bien fonctionner"* Je lui parle un petit peu mais en même temps je continue à donner cours » (2, 2467). Pour Emilien, cela ne fait aucun doute non plus : « *Moi je suis très sensible à la relation. Je suis très sensible à la dimension humaine* » (2, 3987).

2.3.1. L'empathie

Pour rappel, le *trait commun des sensibilités* des enseignants envers eux-mêmes, le plus présent dans leurs discours, est d'être à **l'écoute** de leurs élèves. Voilà un extrait d'Emilien qui le met en évidence : « *Donc apprentissage, la relation, le fait de parler vrai et puis alors être à l'écoute.*

Dans la relation, il y a toute cette dimension d'être à l'écoute des élèves »
(2, 3526).

Cette **posture d'ouverture, d'accueil, de bienveillance** naturelle à l'égard des élèves se rapproche de la notion d'empathie, au sens de Rogers. Les enseignants invitent les élèves qui le souhaitent, par leur manière de les aborder, par des situations favorables à l'échange, par des signes laissant deviner leur authenticité ou leur *congruence*, à partager, sans peur d'être jugés car il se sentent acceptés tels qu'ils sont, un ressenti, une expérience de vie ou une appréhension par rapport à la découverte d'eux-mêmes dans tout ce que cela a de complexe. Et pour cause, cela n'est pas du luxe si l'on en croit la vision de Rogers (1972, p. 310) concernant le manque de communication authentique entre les gens : « Les jeunes abordent l'âge adulte sans avoir la moindre notion de ce que peuvent être les interactions humaines et personnelles ; sans la moindre expérience d'une communication interpersonnelle véritablement partagée. J'ai souvent l'impression que notre système d'éducation vise avant tout à préparer des individus à vivre isolés dans des cages ». Or, l'Éducation, telle que les enseignants l'ont décrite, vise à élever les élèves dans le but d'augmenter leur « puissance d'exister » (Lavie & Gagnaire, 2014).

En ce sens, l'empathie constitue une porte d'entrée. Au même titre que le thérapeute, l'enseignant tente de *percevoir le monde subjectif* de l'élève en se mettant à sa place. Il veille à accepter les nuances, les colorations de son discours, les *valeurs personnelles qui s'y rattachent*, de ressentir les mêmes émotions, d'éprouver les mêmes sentiments que lui.

Son statut d'enseignant lui permet de ne pas se laisser submerger par les expériences ou perceptions de l'élève. Il est plus facile pour lui de ne pas basculer dans *l'identification* (Rogers, 1972). Cette compréhension empathique est alors bénéfique pour l'élève, qui trouve une oreille attentive à qui se confier mais elle l'est aussi pour l'enseignant lui-même, si celui-ci est prêt à prendre le risque du changement. En effet, comme l'explique Rogers (1972, p. 17), « la compréhension comporte un risque. Si je me permets de comprendre vraiment une autre personne, il se pourrait que cette compréhension me fasse changer. Or, nous avons peur du changement ». Cette capacité des enseignants d'éducation physique, d'éprouver de l'empathie ou d'en exprimer mérite donc d'être mise en avant. À la lumière de Rogers (2001), ils ont compris l'essentiel : ils sont conscients qu'ils ne se mettent pas en danger lorsque, dans certaines relations, ils prodiguent de l'attention ou établissent avec leurs élèves un rapport dans lequel ils ont des sentiments positifs à leur égard, en tant que personnes.

Mia confie cette casquette de « **confidente** » qu'elle porte aux yeux des élèves : « *Je suis très à l'écoute je pense. J'ai pas mal d'élèves qui viennent parfois me trouver pour tout à fait autre chose que l'éducation physique* » (2, 5963). Antoine, lui, explique les moments d'échange profond et parfois inattendu pour peu qu'il se montre à leur écoute : « *En plus, ils peuvent avoir confiance en toi, si tu les écoutes. Et ça, ça se fait parfois à des moments tout à fait étonnants. Tu es à vélo avec un groupe, tu te retrouves naturellement près de l'un ou de l'autre (...) Et là, ils te racontent des trucs. Ils te disent : "Ah moi mes parents ceci" ou bien autre chose. Je*

sens que les jeunes, ils ont besoin d'être écoutés. Si naturellement, tu as l'air d'être ouvert et à l'écoute, eh bien ils se livrent et ils te racontent des trucs... Parfois, tu es surpris de ce qu'ils te racontent, pour leurs parents, pour la vie qu'ils mènent » (2, 719).

L'empathie s'amplifie lorsque les enseignants deviennent eux-mêmes **parents**. « Comme, de plus, un enseignement efficace se fait toujours à travers un lien affectif, il ne faut pas s'étonner si des relations affectives profondes se nouent entre professeurs et élèves » (Fourez, 1990, p. 44). Il arrive en effet que certains élèves considèrent leur enseignant comme une figure parentale, ce que Fourez appelle une *relation transférentielle*. « Des professeurs confrontés à ce type de relation affective, auront tendance à vivre par rapport aux élèves des relations de parents à enfants (= contre-transferts en psychologie) » (Ibid.). Leur perception du jeune, de l'adolescent évolue. C'est le cas de Babeth : « *Je pense qu'au fur et à mesure des années, j'ai toujours été attentive aux élèves en tant que personnes. Mais je pense qu'une fois que tu deviens parent, ça prend encore une autre dimension. Cet aspect-là rentre fort en ligne de compte* » (2, 1484). Mia souligne à quel point cette étape de vie a marqué son enseignement : « *Eh bien maintenant que j'ai des enfants en âge de ceux à qui j'enseigne finalement, j'ai d'autres sensibilités qui apparaissent par rapport à leur adolescence parfois difficile, par rapport au contenu des cours, à la charge des cours, par rapport à leur fatigue, etc. Et je sens bien que j'ai l'impression que je suis de plus en plus maternelle. Sans doute parce que maintenant je compare mes élèves à mes enfants qui vivent des choses pas faciles. Et donc je n'ai pas envie de trop mater non plus mais je sens*

bien qu'il y a une petite confusion dans mes rôles de professeur et de maman pour l'instant (...) Maintenant je suis plus sensible à leurs émotions personnelles, à leurs états d'être... » (2, 6047). Emilien l'exprime à sa manière : « Et donc à ce moment-là, je trouve que la relation va parfois dans une relation comme on peut avoir avec ses enfants. Il y a une distance d'âge mais alors on devient un peu une sorte de... je ne dirais pas de papa... mais j'ai toujours été très affectueux avec mes élèves et tout ça » (2, 3516). Il évoque même le bénéfice qu'il a pu tirer de cette relation dans l'éducation de ses enfants : « Je dirais que le propre aussi de l'enseignant en général, c'est qu'il reste en contact avec la jeunesse pendant toute sa carrière. Moi ça m'a servi au niveau de l'éducation de mes enfants (...) Et donc, ça m'a permis de m'adapter aussi à l'éducation de mes enfants. Parce qu'on reste collé à la réalité » (2, 2926).

2.3.2. La rencontre avec les jeunes

Être enseignant, c'est **côtoyer** quotidiennement la **jeunesse**, incarnée par les élèves. Et c'est ce que les enseignants recherchent ! Rester « dans le coup », par le contact avec les jeunes. Plus encore en éducation physique, le mouvement favorise la rencontre intergénérationnelle. Les enseignants sont alors au premier plan pour partager, échanger, garder le contact. Julien, Grégoire ou Antoine expriment en quoi la rencontre avec les jeunes est une richesse dans leur métier et leur permet de s'épanouir : « On touche à l'être humain en permanence (...) on a un autre contact avec les élèves qui est probablement plus gai à franchir que pour les professeurs théoriques » (2, 4726) (Julien) ; « Tu restes en contact justement, enfin moi

je ne suis pas bien âgé donc encore heureux que je dise ça. Tu restes en contact avec les jeunes, tout en faisant du mouvement. Donc tu restes entre guillemets dans le coup » (2, 4397) (Grégoire); « Unique en éducation physique... Eh bien, c'est le fait d'être toujours tout proche des jeunes et de te sentir toujours dans le coup. Je vois, dans plein d'autres métiers, et dans plein d'autres enseignements, que le fait d'avoir un cours ex cathedra et une certaine distance – parce que tu ne peux pas être aussi cool dans un cours de sciences ou de maths tout le temps. Ou bien là, il y a une part d'activité où là, tu n'as plus de contacts avec eux. Pendant l'activité, toi, tu regardes, tu encourages, tu donnes des feedbacks mais tu n'es plus en contact avec eux » (2, 708) (Antoine). Eliot parle de souvenirs qui sont gravés : « Des belles rencontres, il y en a hein... Avec des élèves, il y a eu des chouettes rencontres, des riches moments avec des élèves bien précis » (2, 2993).

Les enseignants peuvent se nourrir du **retour des élèves**. Barbara évoque la reconnaissance des élèves : « *Et puis ce partage, cette rencontre qu'on peut avoir avec les jeunes, c'est vraiment très enrichissant, très valorisant aussi parce que c'est vrai que les retours sont souvent gratifiants. Moi je pense qu'on fait un très beau métier » (2, 1201).* Elle estime retirer autant de positif que ce qu'elle leur donne : « *Et puis le partage avec les élèves, là, effectivement, il n'y a que là qu'on peut l'avoir. Je trouve qu'elles m'apportent autant, je me demande même parfois si pas plus, que moi ce que moi je peux leur apporter ! Ce que tu donnes, tu le reçois en retour ! Ça c'est vraiment quelque chose de très fort. Et je pense que ça dépend aussi de la façon dont toi, tu es à certains moments. Comme je disais, dans une*

carrière, il y a des moments qui sont parfois un peu plus “passage à vide” et un peu plus compliqués mais les moments où toi, tu es bien dans ton truc et où tu donnes mais tu reçois en échange ! Je crois que oui, c'est quelque chose de très touchant et de très important pour moi. Si je ne sens pas que je leur apporte quelque chose, voilà, je ne vois pas à quoi je sers alors » (2, 1586).

Ils estiment même être privilégiés parce que les liens créés à travers les rencontres diverses se prolongent parfois bien **au-delà du cadre scolaire**. « *Je prends beaucoup de plaisir à en revoir au hasard de mes promenades, de mes balades ou de mes courses quelque chose comme ça et qu'un ancien élève vienne vers moi : “Bonjour monsieur, comment ça va ?”. Et on discute. “Ah je me souviens de votre cours, c'était gai...” Ça, c'est important » (2, 7620) (Pat) ; « Ah oui, ça c'est vraiment bien. J'ai quand même un tout chouette métier. Moi, quand il y a la kermesse du village, j'ai vraiment bon d'aller faire le tour en marchant, en disant bonjour à des amis mais aussi aux élèves ! J'ai bon de les voir, franchement, c'est un plaisir. Difficile d'expliquer ça » (2, 736) (Antoine) ; « Tout ce que je reçois de mes élèves en dehors du cours d'éducation physique, ça c'est quelque chose qui n'est pas mesurable (...) Et donc retrouver ces élèves-là en dehors, courir avec eux, faire le jogging, les voir arriver bien avant moi, voir la réaction des élèves à l'arrivée en disant “Monsieur bravo !”. Et puis alors le verre qu'on boit après, ce sont des choses qui n'ont pas de prix » (2, 6862) (Nathan).*

Certains enseignants sont même les initiateurs de ces rencontres. Les élèves **font partie d'eux-mêmes**, de leur vie. Ils les ont marqués. De ce fait, ils créent des occasions pour garder le contact sur le long terme. Lors de son dernier cours avec les élèves, Antoine tient un discours dans l'ouverture : « *Vous savez où j'habite, vous êtes toujours les bienvenus, soit pour me dire bonjour soit si vous avez besoin de quelque chose pour vos études ou bien pour n'importe quoi d'autre. Et maintenant, si je vous rencontre un jour en dehors, ça me fait toujours plaisir quand on vient me dire bonjour. Comme moi, j'essayerai de me souvenir de vous et de venir vous dire bonjour si je vous vois* » (2, 580). Eliot va même jusqu'à organiser une fête pour sa retraite, avec tous ses anciens élèves comme invités d'honneur : « *Et par exemple, c'est un bête exemple, au mois de juin, le 22 juin personnellement, je fais une fête de fin de carrière avec mes élèves. Avec mes anciens élèves. Pas avec les collègues (...)* Moi, j'ai dit à ma femme : "*Moi, je tiens à faire une petite fête amicale avec mes anciens élèves*". Donc, avec je ne sais pas moi, 40-50-60 élèves. Je trouve que c'est quand même le nœud de notre carrière, c'est la relation que l'on a avec nos élèves. Et si elle est bonne, on passe une belle carrière. Si l'on n'attend qu'une chose, c'est que le cours se termine, que l'année se termine et qu'on soit vite à sa pension, on a tout loupé » (2, 2944).

2.4. Synthèse des sensibilités de genre idéales des enseignants d'éducation physique

La présentation dense de cette partie des résultats peut apparaître, à certains moments, comme un traité de l'enseignement idéal. Il s'en

rapproche probablement pour les enseignants interrogés. Il ne ferait peut-être pas écho chez d'autres enseignants d'éducation physique, chez des enseignants d'une autre discipline scolaire ou chez nos collègues de pays voisins. Et heureusement ! C'est en effet ce qui crée la richesse du métier et qui permet aux élèves de côtoyer des sensibilités de nature différente à travers les manières de fonctionner des enseignants. Tantôt les sensibilités du maître s'accordent parfaitement avec les leurs, tantôt pas du tout, et c'est ainsi que s'entretient et se développe la relation de l'individu avec son milieu.

Il n'existe donc pas de recettes toutes faites pour réussir ou pour être un enseignant expert. Cela se construit au gré des expériences, des rencontres, des années, et surtout, en laissant ses comportements s'orienter au diapason de ses sensibilités. C'est en effet en se laissant guider par ses sensibilités, en toute authenticité avec ce qu'il est, que l'enseignant pourra réinvestir les acquis du stage de formation continue de la façon la plus profitable qui soit. Il éduquera physiquement ses élèves à travers ce qui lui tient à cœur et ce qui est essentiel à ses yeux. Dans ce cas, les deux parties sont gagnantes.

Deux auteurs ont attiré notre attention par rapport aux résultats relatifs aux sensibilités *de genre* idéales des enseignants interrogés. En effet, les propos qu'ils tiennent confortent nos résultats. Nous faisons en premier lieu référence à Mascret (2012) qui relate le souvenir que des personnes de milieux sociaux parfois totalement opposés ont gardé d'un « bon prof » durant leur scolarité. Il les traduit à travers des qualificatifs.

Les voici rassemblés : « Il était passionné, expliquait bien, était humain, avait de l'autorité, de l'humour, faisait des projets, prenait des risques, avait le souci de tous, était exigeant, à l'écoute. Il m'a donné l'envie d'être prof, m'a permis de trouver ma voie, m'a fait grandir, me rendait fier, ne fallait pas le décevoir, nous faisait participer, nous emportait, se remettait en cause ». Au même titre que Mascaret (2012), nous ne cherchons pas à dresser le portrait d'un enseignant idéal sur lequel la corporation devrait prendre exemple. Cependant, ces caractéristiques interpellent quant à l'« isomorphisme » retrouvé avec les sensibilités *de genre* idéales abordées dans cette thèse. Il nous semble que la définition qu'il donne du « bon prof » résume avec brio l'essentiel des sensibilités *de genre*. « Pour moi, un bon prof est d'abord un enseignant brillant et qui a les yeux qui brillent. Il est brillant car il maîtrise vraiment sa matière, il réactualise sans cesse ses connaissances et il est capable de les organiser pour les mettre à la portée de ses élèves sans jamais en rabattre sur ses exigences. Mais cette qualité ne serait rien sans l'enthousiasme communicatif qu'il dégage en cours, qui témoigne de son intérêt pour sa discipline, pour son métier, pour ses élèves, mais également pour son envie d'être là. Enfin, ma définition personnelle du bon prof ne peut pas s'envisager sans évoquer ma profonde conviction que tout élève, quel qu'il soit, est une personne capable d'être instruite, éduquée et formée comme tous les autres élèves, tout en respectant sa singularité. Le bon prof n'y arrive pas toujours, mais ne pas y croire serait renoncer à sa mission avant même d'avoir essayé » (Ibid., p. 236). Cette définition est renforcée ou complétée par les 12 mots-clés de la pédagogie de Don Bosco de Petitclerc (2012), que nous ne faisons

que citer pour qu'ils résonnent davantage par rapport aux sensibilités *de genre* de nos treize enseignants : l'autorité, l'alliance, la confiance, la douceur, le jeu, la joie, la médiation, la présence, la prévention, le respect, la réussite et la sanction. On remarque que l'accent est ici mis principalement sur le côté relationnel, à l'instar de ce qu'expriment les enseignants impliqués dans notre observation.

Cette partie relative aux sensibilités *de genre* est criante d'une vérité que Serres (2014, p. 195) met en avant : « dans une classe, le professeur d'éducation physique devrait être le professeur principal. C'est lui qui connaît le mieux les élèves ».

SECTION 2 : Les réinvestissements

Ayant bien cerné le statut de la « *sensibilité à* », passons à présent sur l'autre versant : les réinvestissements.

Cette section répond aux cinq hypothèses suivantes :

- 1) Les enseignants réinvestissent de façon variée les acquis du stage de formation continue pour répondre aux besoins des élèves en tenant compte des ajustements imposés par leur situation de travail. **(H.4)**
- 2) Le réinvestissement s'effectue davantage dans des activités nouvelles pour l'enseignant, quelle que soit la discipline en question. **(H.5)**

- 3) Les formateurs ont un impact sur le réinvestissement des enseignants par rapport à leur façon d'être et par rapport aux stratégies mises en place. **(H.6)**

Les données récoltées permettant de répondre à ces hypothèses proviennent du « Temps 1 », représentant l'enregistrement vidéo des deux activités de formation et du « Temps 3 », à savoir l'enregistrement des deux premières heures du cycle d'enseignement des quatre sujets.

1. SE FORMER ET RÉINVESTIR, C'EST POSSIBLE

Il n'est plus à démontrer que la formation continue joue un rôle essentiel dans la carrière d'un enseignant. Mais, si se former est une chose, réinvestir des acquis d'apprentissage au sein d'une activité professionnelle en est une autre. Quel est le filtre d'informations chez l'enseignant et que fait-il du bagage cognitif et moteur accumulé au fil des formations ? L'objectif de cette partie s'inscrit dans la visée suivante : « La formation continue d'enseignants n'a peut-être de sens que dans la perspective du transfert aux pratiques d'enseignement en classe, *in fine* au bénéfice des élèves » (Paquay, 2000, p. 276). C'est dans cette perspective du transfert de la formation vers le terrain scolaire que le réinvestissement des acquis par l'enseignant prend tout son sens.

1.1. L'appropriation des acquis de la formation

Avant de pouvoir réinvestir les acquis de la formation continue, il faut en premier lieu se les approprier. L'information captée est filtrée par

l'intermédiaire des sensibilités *de style* de l'enseignant devenu stagiaire. Ceci explique pourquoi chacun intègre les nouveaux savoirs de manière singulière. Il n'empêche qu'une récurrence se profile concernant les apports plus généraux du stage pour les enseignants.

1.1.1. Les acquis généraux du stage du CUFOCEP

Une recherche antérieure (Clerx, 2014) a permis de mettre en évidence les acquis de formation, présentés en tant que *bénéfices du stage*. Cinq formes d'acquisition sont repérées dans les propos des enseignants interrogés. Elles concernent autant le domaine professionnel que celui plus personnel. Les présents résultats confirment les précédents. C'est pourquoi, nous avons le souci d'aller à l'essentiel et de présenter les données sous la forme d'une synthèse¹.

Le premier élément qui ressort n'est autre que la **nouveauté**. Le CUFOCEP est considéré comme une source intarissable d'idées, de nouvelles disciplines, de nouvelles approches ou manières d'aborder le cours. Toutes ces choses auxquelles les enseignants n'auraient pas pensé. Le stage constitue une sorte de nourriture qui rassasie chaque année les participants grâce à l'immense richesse qui s'y trouve.

C'est également pour eux l'occasion d'effectuer une **mise à niveau**, ou simplement de **diversifier** leur enseignement, de combler un manque.

¹ Le tableau à partir duquel nous nous sommes inspirés pour obtenir les résultats ci-dessous se trouve en annexe 11.

Ce type d'acquisition est souvent la conséquence d'une remise en question.

Le stage permet d'acquérir des compétences **perfectionnant** l'apprentissage initial des enseignants. Ils y trouvent notamment comment adapter des situations qui posent problème. Ils restent au goût du jour tout en se confortant dans ce qu'ils mettent en place au quotidien.

Le plus important pour les enseignants est que tout cela est amené par la **pratique**, en partant du **concret** et pouvant, de ce fait, être facilement mis en application sur le terrain scolaire. La participation active lors du stage leur facilite la tâche pour s'appropriier les acquis et ensuite les réinvestir. L'échange d'expériences entre collègues est aussi une source non négligeable d'informations que chacun peut utiliser à sa guise.

Tous abordent des aspects qui touchent à des **acquisitions plus personnelles** telles que le fait que le CUFOCEP est pour eux « *the place to be* », le « *cœur qui bat de l'éducation physique* » (2, 3917) (Emilien), un moment de rencontre, un monde de passionnés, une ambiance positive dans laquelle « *on s'amuse bien en apprenant* » (2, 4535) (Grégoire). C'est une ressource pour rester motivé et se rebooster. Même s'il n'est pas possible de récupérer la totalité de la formation, soit parce que l'information transmise n'est pas en adéquation avec les attentes de l'enseignant, soit parce que ce qui est proposé ne peut pas être réinvesti pour différentes raisons (matériel, salle, etc.), les enseignants prétendent pouvoir toujours en retirer du positif ! En effet, quelle que soit la formation suivie (initiale ou continue), aucune ne devrait être considérée comme une

finalité mais plutôt comme un début, comme l'occasion de prendre un nouvel envol pour sans cesse améliorer son enseignement. L'un des enseignants affirme même que 80% de son enseignement provient des acquis du stage du CUFOCEP. Les propos de Lecomte (2002, p. 23) appuient d'ailleurs la vision de cet enseignant : « Le stage de formation centralisé du CUFOCEP est considéré par une majeure partie des enseignants comme la ressource privilégiée dans la construction de leur enseignement. Il a un impact déclaré important tant sur leurs choix pédagogiques que sur leur motivation et il est à la base de nombreux actes d'enseignement ayant surtout trait aux contenus disciplinaires ». Ce dernier paragraphe nous amène à penser que le réinvestissement est bel et bien présent et c'est ce que nous allons expliciter par la suite.

1.1.2. Les acquis spécifiques à l'activité « Acroport scolaire »

Pour rappel, deux activités sont au centre de notre attention. C'est pourquoi nous nous sommes spécifiquement intéressés aux acquis des stagiaires, inhérents à leur participation à l'atelier en question. Commençons par l'activité « Acroport scolaire ». Parmi les treize enseignants interrogés, cinq ont participé à la formation de Patrick Messin. Six éléments principaux ressortent¹ :

- 1) Des types d'échauffement variés, transférables à d'autres disciplines également.
- 2) Une nouvelle approche des activités gymniques (travailler autrement).

¹ Voir les données de référence en annexe 12.

- 3) L'aisance augmentée pour la gymnastique sportive.
- 4) La mise en place de la dimension « spectacle ».
- 5) Le travail de la coopération entre les élèves, le travail d'aides comme une approche facilitante pour la gymnastique traditionnelle.
- 6) La valorisation de tous les élèves (les bons et les moins bons ont tous un rôle à jouer).

On remarque, dès lors, que la moitié des acquis énumérés est au service de la gymnastique traditionnelle ou gymnastique sportive dans le but de l'améliorer, la compléter, la redynamiser ou de la remplacer. Cela rappelle le constat posé sur l'usage de l'acroport par les enseignants et renforce le choix de cette activité précise.

1.1.3. Les acquis spécifiques à l'activité « Jeux traditionnels »

Pour ce qui est de l'activité « Jeux traditionnels », cinq enseignants ont également eu l'occasion d'y participer au moins une fois. Les acquis issus de cet atelier, d'après leurs témoignages, sont au nombre de huit¹ :

- 1) Le « package » complet.
- 2) Le côté « jeux simples », mais évolutifs à souhait.
- 3) La facilité à mettre en place en termes de matériel mais aussi au niveau de la technique pure.
- 4) L'entrée en mouvement rapide et facile.
- 5) Le plaisir immédiat pour les élèves.
- 6) Le contact forcé – la discussion entre les élèves.

¹ Voir les données de référence en annexe 13.

- 7) Le fait de « tordre les règles » grâce à des jeux nouveaux.
- 8) La transmission de valeurs.

1.1.4. Les limites de l'appropriation des acquis en général

Plusieurs enseignants évoquent des freins à une appropriation optimale des acquis du stage¹ :

- La difficulté de la transposition « stagiaires adultes – élèves ».
- La date du stage (fin juin) : deux mois avant de pouvoir tester → oubli.
- La qualité des salles à disposition, le matériel (par rapport à l'école).
- Les attributions des cours par la direction de l'école.
- La maîtrise insuffisante après une seule participation à l'activité.
- La somme d'informations à emmagasiner.
- Le dilemme d'éliminer d'autres activités (du programme) qui fonctionnent pour pouvoir intégrer les nouveaux acquis.

1.2. Stratégies des enseignants pour réinvestir les acquis du stage de formation continue

Comme cela a déjà été expliqué, l'appropriation des acquis ne peut se suffire à elle-même. En effet, il est essentiel, dans la suite logique d'une participation à une formation continue d'être en mesure de réinvestir ce

¹ Voir les données de référence en annexe 14.

qui a été appris et assimilé. Pour ce faire, les enseignants disposent d'astuces variées. En voici quelques-unes, illustrées par les enseignants¹ :

- Se lancer, tester (**essai-erreur**) : « *On tâtonne. On essaye (...) J'essaie une fois avec une classe ceci. Ça marche, alors, ok, je peux garder. Si ce n'est pas bon, je ne reprends pas. Alors on essaye après avec un autre groupe et on réajuste* » (2, 6837) (Nathan).
- D'abord **rester dans le cadre** de ce qui a été appris, prélever quelques éléments qui permettent d'avoir un cours qui tient la route : « *Il ne faut pas que je m'éloigne trop au départ. Et puis alors petit à petit, je vais peut-être pouvoir créer quelque chose* » (2, 946) (Antoine) ; « *Aller chercher l'essentiel. Et dans l'essentiel, comme je t'ai dit tantôt, quelques exercices, quelques situations, quelques trucs qui marchent bien pour que ça soit amusant au début* » (2, 949) (Antoine) ; « *Rester assez fidèle à ce que j'ai suivi. Parce que bon, comme c'est en général une matière que je découvre peut-être, je vais essayer de me raccrocher à ce que j'ai découvert jusqu'à la connaître suffisamment pour pouvoir la transformer* » (2, 8105) (Paul).
- **Adapter** par rapport à ce que se faisait auparavant, à la surface disponible, au matériel à disposition, par rapport à l'objectif à atteindre avec les élèves : « *Je vais prendre, dans les exercices, ce qui peut correspondre au cheminement que je veux suivre avec mes élèves. Donc je ne reprends pas ça tel quel, j'adapte* » (2, 1655) (Babeth) ; « *C'est de*

¹ Les extraits sont issus de l'entretien réalisé dans le but d'identifier les sensibilités des enseignants (Annexe 2).

voir si ce qui a été proposé est adapté, adaptable aux élèves, aux conditions » (2, 6835) (Nathan).

- Détecter la **proximité** entre ce qui a été appris et la réalité : *« Des copier-coller, ça, non ! Parce que les conditions dans lesquelles on est au CUFOCEP et les conditions dans lesquelles on travaille à l'école, c'est deux mondes de différence » (2, 6833) (Nathan) ; « Directement, on fait la démarche de transfert » (2, 6982) (Nathan).*
- Possibilité **d'échanger** avec un autre **collègue** qui a également participé à la formation : *« L'idéal c'est de pouvoir en parler avec un collègue et lui demander : "Tiens, as-tu fait ça ? Ça a été ? Tu as fait comment ?" » (2, 6837) (Nathan).*
- Se référer aux **documents** fournis ou répertoriés par le formateur pour affiner ses connaissances et se perfectionner par la suite : *« Donc si le formateur est bien, il t'a donné les références aussi pour que tu puisses aller consulter ou aller te renseigner pour te perfectionner » (2, 1044) (Antoine).*
- **S'inspirer des tâches** pour en faire tout autre chose : *« Ce n'est pas toujours le contenu en soi qui est utilisé. Parfois ça te donne d'autres idées, ça t'emmène vers autre chose » (2, 1657) (Babeth).*
- Se mettre **à la place des élèves** : *« "Tiens, en tant qu'élève, qu'est-ce qui va me donner du plaisir, qu'est-ce qui va me motiver ?" » (2, 4578) (Grégoire).*

1.3. Quand les formateurs sont des facilitateurs de réinvestissement

Le formateur joue lui aussi un rôle déterminant dans le processus de réinvestissement des acquis de l'apprentissage **(H.6)**. En effet, il représente le maillon de la chaîne le plus influant, par le savoir à transmettre aux stagiaires qu'il détient. Selon ces derniers, deux éléments favorisent le réinvestissement des enseignants à cette étape du processus. Sur ce point, ils sont d'ailleurs de nature exigeante envers les formateurs.

1.3.1. Prestation des formateurs, facilitatrice des réinvestissements

Reconnus la plupart du temps comme des professionnels ou des experts dans leur domaine, les formateurs ne peuvent cependant pas se reposer sur leurs lauriers. Ce titre d'expert s'entretient au fil des éditions du stage, sachant que rien n'est jamais acquis. Il va sans dire que si le courant passe bien, s'il y a un bon « feeling » et si les formateurs répondent aux attentes des stagiaires, un premier pas est déjà effectué vers le réinvestissement. Voici donc les critères énumérés par les stagiaires à l'égard des formateurs.

La première qualité attendue relève de la **compétence** des formateurs. Les enseignants veulent avoir affaire à des *spécialistes*, qui maîtrisent la matière enseignée, qui la vivent, qui *ont de la bouteille*. Pour Diégo, cela se résume à faire en sorte que « *les choses qui apparaissent compliquées, à travers ses yeux, ça devienne simple* » (2, 2831). Pat est attentif à « *la manière qu'ils ont d'emmener leurs matières. Et ça vient*

immédiatement. On sent tout de suite la personne qui maîtrise son truc, qui, dès le départ, arrive avec des exercices qui sont ciblés et originaux » (2, 7430).

Par-dessus tout, ce qu'ils proposent doit être **proche de la réalité**. Il ne suffit donc pas simplement d'être compétent mais d'être « *en adéquation avec le milieu scolaire. Donc connaître, ou en tout cas percevoir la réalité du milieu scolaire* » (2, 1637) (Babeth). Comme l'exprime Antoine, les enseignants ne sont pas à la recherche d'un formateur qui vient pour « *en imposer, raconter des trucs ou faire faire des choses* » (2, 1016) qui ne pourront être appliquées aux conditions de l'école.

La **manière d'être** est une des sensibilités très présente de l'enseignant envers lui-même. Les formateurs n'y échappent pas non plus. Aux yeux des stagiaires, le bon formateur est « *quelqu'un de vivant, qui sait animer (...) qui sait mettre les profs à l'aise pour qu'ils aient envie de participer* » (2, 1018) (Antoine). Il a une *présence* (Barbara), il a du *charisme* (Eliot), une *attitude positive* (Paul).

Dans la continuité du paragraphe précédent, les formateurs qui marquent les stagiaires sont **passionnés** et ont **envie de partager et transmettre leur passion**. Paul met en avant trois aspects chez le formateur qui ont de l'importance pour lui : « *le dynamisme qu'il a dans la matière, le plaisir qu'il a de parler de sa matière, l'engagement qu'il a d'amener les gens à s'intéresser à ce qu'il propose* » (2, 8097). Pour Babeth, un formateur de qualité lui fournit le courage de se lancer dans la nouveauté : « *Je sors de là, j'ose lancer un enchaînement de danse l'année*

qui suit ! (...) Je pense que ça te donne aussi l'audace de réessayer des choses quand on sort de formations comme celles-là » (2, 1648).

Ce dernier extrait montre à quel point les formateurs peuvent être considérés comme des sources d'inspiration. Ils disposent de trucs, de ficelles qui facilitent l'appropriation des acquis par les stagiaires. Toutes sortes de choses qui s'intègrent facilement sur le terrain, avec des progressions et des possibilités d'adaptation. C'est ce qu'affirme Antoine : *« C'est riche au possible tout ce qu'il te donne. Tu peux l'adapter dans pratiquement tous les sports mais il ne te dit pas de faire ça comme ça ou comme ça (...) ce n'est pas du copier-coller » (2, 924).* Dans l'idéal, les formateurs fournissent des références pour pouvoir pousser la réflexion. Ils mettent donc en place des moyens au service du réinvestissement. C'est ce que nous développons ci-dessous.

1.3.2. Stratégies mises en œuvre par les formateurs au sein de la formation pour faciliter les réinvestissements

1.3.2.1. Stratégies générales utilisées par les formateurs au service du réinvestissement

L'expertise reconnue des formateurs à travers les moyens qu'ils mettent en œuvre pour faciliter les réinvestissements a déjà fait l'objet d'une étude. Carlier (2000, p. 257) énonce une série de pistes que les formateurs peuvent utiliser « pour aider le stagiaire à réinvestir au profit de ses élèves les expériences vécues durant le stage ». Clerx, Carlier et Pire

(2013) ont mené une seconde recherche¹ auprès de cinq formateurs du stage de formation continue du CUFOCEP, visant à faire émerger ces pistes, considérées comme des « arts-de-faire » (de Certeau, 1990). Les résultats obtenus confirment et/ou complètent ceux de Carlier (2000) et mettent en exergue la qualité des prestations des formateurs.

La première stratégie révélée par un des formateurs est de faire des **allers-retours** entre la **pratique** d'une part et la **théorie** d'autre part : *« mon fonctionnement, c'est de passer de la pratique à la théorie et de la théorie à la pratique. Un va-et-vient entre les deux qui permet à chaque fois de comprendre pourquoi on le fait »* (15, 204) (Patrick). C'est effectivement une manière de donner du sens aux exercices, d'insister sur les aspects les plus importants à retenir, pour pouvoir les transmettre plus facilement aux élèves par la suite. Pour ce qui est du volet relatif à la pratique, la répétition est de mise, permettant une assimilation des principes par le vécu : *« à un moment donné, si je veux que les autres apprennent, il faut que je leur laisse du temps pour qu'ils répètent. Ça fait partie des grands principes que j'ai utilisés. Donner du temps à la répétition. Parce que si l'on veut stabiliser un minimum de chose, il faut que les gens répètent »* (15, 719) (Denis).

¹ Les cinq formateurs ont été interviewés en milieu et en fin de stage sur des thématiques précises telles que leurs intentions de formation, le plaisir d'être formateurs, l'ancrage de leur expertise, leurs spécificités didactiques, les réinvestissements escomptés, etc. Les cinq disciplines enseignées par ces formateurs étaient l'acrosport scolaire, les jeux collectifs citoyens, l'ultimate frisbee, les sports de combat et les jeux traditionnels. Les verbatim se trouvent en annexe 15.

Tandis que l'un préfère **brasser un maximum de matière**, une autre **visé l'essentiel**. La première situation s'apparente à celle de Patrick en « acrosport scolaire » qui vise à développer la créativité des stagiaires pour qu'ils puissent eux-mêmes développer cet aspect chez leurs élèves : *« je prévois quelque chose qui va permettre d'avoir un panel (...) Je choisis de ne pas rentrer à fond dans un élément particulier, mais plutôt de broser un tableau qui leur permettra après d'aller plus loin dans tel ou tel domaine suivant ce qu'ils ont besoin »* (15, 194). Il s'agit d'une sorte d'échantillon qui sert de base à l'évolution des séances. Le second cas est celui de Denis, dans un atelier ciblé sur les arts martiaux. Ce formateur préfère axer son intervention sur une quantité de matière réduite mais de qualité. Selon lui, cette astuce, associée à de nombreux rappels, évite une trop grande déperdition d'informations chez les stagiaires, qui ont alors en fin de stage les principes majeurs bien imprimés en tête : *« j'ai utilisé un grand principe qui est d'apprendre peu de choses aux gens (...) il y a deux trois trucs importants à savoir, j'essaie de faire la différence dans mon intervention entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas »* (15, 707).

Le recours aux **écrits**, à la prise de **notes**, aux **références** reste une valeur sûre pour optimiser le réinvestissement. Cela laisse une trace : *« je conseille toujours de prendre des notes même si parfois j'amène un dossier pédagogique dont ils peuvent profiter. Ils se le distribuent les uns les autres »* (15, 375) (Jean-Michel).

De façon à valoriser le travail des enseignants pour les conforter dans ce qu'ils font, à adopter une **posture d'ouverture** qui rend les deux parties

gagnantes : « *Je ne suis pas dans un rôle de formateur qui est seul à détenir le savoir* » (15, 746) (Denis), à favoriser le partage d'expérience pour trouver ensemble des solutions, Patrick invite les stagiaires à amener leur module d'évaluation pour l'analyser et le contraster avec celui des autres : « *J'ai demandé aujourd'hui aux stagiaires d'amener leur propre évaluation, comme ça on va pouvoir travailler dessus (...) Il y en a d'autres qui ont trouvé des outils, c'est important de les mettre en relation à un moment donné pour qu'ils échangent* » (15,30). Cette posture est évidemment valable dans n'importe quelle autre activité.

Pour les cinq formateurs interrogés lors de l'étude de 2013, la **discussion au sujet de la pratique** occupe une place fondamentale. Elle permet d'éviter les éventuels décalages entre ce qui est dit, ce qui est réalisé, vécu et ce qui est assimilé. En ce sens, il est nécessaire de « *faire le point, de discuter de ce que les gens retiennent (...) Idem à la fin du stage, c'est-à-dire se renseigner auprès des apprenants : "qu'est-ce qu'il vous reste maintenant du stage ?"* » (15, 642) (Denis).

Dans le même ordre d'idée, Jean-Michel se base sur le **questionnement**, faisant contrepied au « prêt-à-porter » : « *c'est plus des manières de voir la pratique des jeux et sports collectifs. En tout cas, ce n'est pas du tout des techniques, ce n'est pas du tout des règles* » (15, 981). Il amène les stagiaires dans une démarche réflexive, qui les force en quelque sorte à découvrir par eux-mêmes : « *Le principe de réflexion, peut-être que ce que je leur apporte de plus spécifique. C'est une manière de se questionner par rapport aux activités et de se poser les bonnes questions*

par rapport aux événements qui se passent » (15, 967). Cette posture facilite encore une fois l'échange d'expériences et s'appuie sur du concret : « j'essaie aussi de les mettre en situation, d'oser dire ce qu'ils font avec les élèves » (15, 1033). Il insiste sur l'utilité de cette approche pour les stagiaires en termes de réinvestissement : « Tout ce que je leur propose, c'est nécessairement transférable. Ça demande des adaptations en fonction des lieux, des élèves » ; « si on vient dans des écoles, avec des recettes, on est mort à tous les coups. On se discrédite complètement parce qu'on n'est pas les experts du lieu où l'on est » (15, 966).

Enfin, Denis aborde, à travers une mise en garde, un dernier point qu'il estime indispensable pour optimiser le réinvestissement : *« Donc là, vous, vous faites ça, mais les élèves eux ne le feront pas tout de suite. Il faudra plusieurs séances » (15, 751).*

Après avoir fait le point sur ce que les cinq formateurs interrogés en 2013 déclarent, il nous a semblé pertinent d'analyser, à travers les vidéos, ce que les deux formateurs de la présente recherche mettent concrètement en place¹ **(H.7)**.

¹ L'analyse de l'activité d'Éric Dugas a été réalisée par Schils (2012) et celle de Patrick Messin par Derrider (2015) dans le cadre de leur mémoire de master en sciences de la motricité. Nous revisitons leurs données.

1.3.2.2. Stratégies spécifiquement mises en œuvre par le formateur en « Jeux traditionnels » pour faciliter les réinvestissements

Quatre stratégies majeures guident l'intervention d'Éric Dugas afin de faciliter la démarche de réinvestissement des acquis de formation par les enseignants.

La première est le **lien** permanent entre la **théorie** et la **pratique**. Il mêle sans cesse des notions plus théoriques inspirées de Parlebas (1981) telles que la *praxéologie motrice*, les *logiques interne et externe des jeux*, la *ludomotricité*, l'*intelligence motrice* ou encore les *conduites motrices* à l'action réalisée. De plus, il indique pour chaque jeu son histoire, son origine ce qui permet de mettre les stagiaires dans l'ambiance, de donner un regard différent au jeu. En fin de stage, il fournit également un dossier reprenant les règles principales des jeux ainsi que leur histoire.

La deuxième stratégie est le lien avec **ce que font les élèves** ou les astuces pour **anticiper** leur comportement. À de nombreuses reprises au cours de la formation, Éric exprime l'une ou l'autre idée forte associée à une action à réaliser : « *Tout ce qui n'est pas interdit est permis : pensez-y avec vos élèves. Déterminez les règles de manière adaptée en fonction du groupe !* » ; « *J'aime bien voir les élèves se bloquer dans le jeu pour ensuite ajouter des règles, ça prend plus de sens pour eux.* » ; « *Nommer un élève responsable du temps de jeu. D'abord prendre un faible nombre de joueurs (4 contre 4) puis en ajouter afin d'augmenter la pression spatio-temporelle.* » ; « *Les sans maillots, vous vous asseyez là. On n'est pas obligé au départ, mais pensez qu'avec vos élèves, c'est mieux* ». Il donne des

recommandations qui sont la preuve d'une pratique, d'un vécu dans l'enseignement des « Jeux traditionnels ». Il s'adresse notamment à un stagiaire observateur lorsque deux équipes s'affrontent au « Maître du souffle » : *« Alors, ce qu'ils ne font pas et que les élèves comprennent très vite, c'est de franchir immédiatement la ligne d'attaque pour ne pas qu'ils (les adversaires) s'organisent »*. Il n'hésite pas à donner des recommandations aux équipes pour faire évoluer le jeu : *« On peut jouer sur le temps, l'espace, les règles, etc. »*. Enfin, un dernier exemple est révélateur de son expérience, lorsqu'il présente le « Jeu des barres » : *« Avec les élèves, on commence par un petit nombre de joueurs, pour qu'ils puissent bien observer et ainsi mieux comprendre »*.

La troisième stratégie concerne son **dynamisme**, sa **motivation** qui est contagieuse. Le formateur croit en la richesse des jeux traditionnels et il « vend son produit » : *« Il ne faut pas voir le jeu comme préparatoire, inférieur au sport. Ce sont les règles du jeu qui forment la complexité du jeu. Et non pas la médiatisation et tout le "para" que l'on observe. »* ; *« Les petits foots, basketteurs, handballeurs disent : "Mais ce n'est pas mon sport ça, ce ne sont pas les règles". L'avantage, c'est que ça nous redonne du pouvoir. Ils ne connaissent pas certains jeux et on peut changer les règles sans problème. On peut même les faire évoluer avec les élèves, et vous avez un pouvoir car vous connaissez ces jeux-là »*. Il **incite** les enseignants à se lancer dans l'activité au profit des élèves. Lors de l'explication du « Jeu du Milan », par exemple, il met en avant son intérêt pour que les élèves apprennent à se connaître : *« C'est un jeu très intéressant voire essentiel en début d'année »*. Il met également en avant

l'avantage du jeu par rapport au sport en insistant sur le fait qu'avec le jeu « on PEUT changer les règles ». Son discours est coloré expressément en faveur des jeux traditionnels : « *Les jeux traditionnels contribuent à la maîtrise et à la transformation des conduites motrices dans un souci d'adaptabilité et ce avec un plaisir d'agir assuré ; l'expertise de l'élève en EPS consiste à viser l'adaptabilité.* » ; « *Le vivre ensemble, travailler la stratégie d'un point vue cognitif. Pensez à vos élèves en situation : esquiver, courir, parler : il s'agit de stratégies de type collective.* » ; « *J'ai rarement vu des étudiants ou même des élèves commencer à parler de stratégie entre les cours d'EPS. Les professeurs me disent : "Jamais ils ne font ça en basket ou en handball". Dans ce cas-ci, ils se regroupent et disent : "Je pense qu'on doit utiliser cette stratégie-là à la prochaine séance !"* ». Les extraits sélectionnés, parmi une multitude d'autres, poussent à **valoriser la place des jeux traditionnels** au sein du cours d'éducation physique à l'école. Leur pratique apporte une formation plus polyvalente que celle d'un sport codifié. En effet, lorsque les traits de logique interne de deux activités se ressemblent, Dugas (2011) a démontré l'existence de transferts interspécifiques.

La dernière stratégie mise en place par le formateur est en rapport avec le **questionnement**. Celui-ci a une présence permanente et ne cesse d'aller titiller les stagiaires pour les forcer à réfléchir l'activité. Il a une attitude proactive. Il passe, par exemple, au sein des différents groupes et initie des pistes de réflexion : « *Faut-il jouer sur l'élimination avec les élèves ?* ». Plus loin dans la formation, il revient sur le sujet avec tout le groupe : « *J'ai créé une variante didactique avec prisonniers* ». Éric est également

très attentif à ce que tout le monde comprenne bien. L'importance de poser des questions est en effet pour lui une condition indispensable à la compréhension du jeu et au développement de l'esprit critique des élèves.

1.3.2.3. Stratégies spécifiquement mises en œuvre par le formateur en « Acroport scolaire » pour faciliter les réinvestissements

Patrick Messin met en place cinq stratégies avec une visée identique : mener les stagiaires vers une pratique réflexive sur les réinvestissements possibles. Tout est donc mis en œuvre pour y parvenir.

D'entrée de jeu et ce, durant toute la formation, Patrick fait référence à toutes sortes **d'apports extérieurs** qui pourront compléter ou raviver les acquisitions du stage. Il a, en effet, mis au point un site internet « Accro d'acro » qui totalise plus ou moins 3500 pyramides différentes, de quoi se créer une banque de données non négligeable. Il utilise à plusieurs reprises des supports vidéo pour visualiser ce qui se fait avec des élèves. Il met d'ailleurs des DVD à disposition des stagiaires pour qu'ils puissent montrer en direct à leurs élèves. C'est l'occasion d'intégrer les nouvelles technologies et d'intéresser un plus grand nombre d'élèves. Il invite néanmoins à prendre des notes et indique où trouver les supports écrits de base (rapport CUFOCEP, les « 20 commandements ») : *« Les 20 commandements... Donc ça c'est un truc que vous trouverez également sur le site. À afficher plutôt dans le gymnase (...) quand il y eu un problème de sécurité à un moment et ben je les renvoie vers le tableau »*. Enfin, Patrick se montre disponible pour d'éventuels échanges au-delà la formation : *« Voilà maintenant j'espère que vous pourrez réinvestir. N'hésitez pas si*

vous avez besoin, vous avez mon adresse mail, pour m'envoyer des trucs, voilà merci à tous ! ».

Patrick **s'inspire de situations vécues** antérieurement pour les développer ou des créations des stagiaires pour rebondir dessus au moment même. De la sorte, il met en évidence le potentiel quasi illimité de l'acroport. Un de ses élèves a notamment imaginé le jeu « Chrono acro » et il l'a transformé : *« À la base c'est un de mes élèves qui a inventé le jeu avec des dés : la somme était égale aux secondes. Et moi, après, j'ai modifié »*. Il encourage les stagiaires à laisser libre cours à leur imagination et il n'hésite pas à repartir de leurs découvertes pour développer une nouvelle pyramide. Le genre de réflexion qu'il fait est une manière de montrer que l'on peut sans cesse évoluer : *« Ah tiens, je la connaissais pas celle-là en passant par le mollet »*. Cette richesse de l'activité est aussi mise en avant lorsqu'il invite les stagiaires à repartir d'éléments vus précédemment pour complexifier une pyramide ou pour créer un enchaînement : *« Vous vous souvenez ce qu'on a fait hier... et bien maintenant il y a peut-être d'autres possibilités, (...) au niveau du porteur, du type de porteur, etc. »*. Enfin, il fait le choix de diviser le groupe en deux, par rapport au public d'élèves pour cibler davantage des exercices en adéquation avec leur niveau initial. L'un est plus axé sur le ludique et la découverte, l'autre sur la construction d'acrobaties plus poussées en termes de difficulté.

Tout comme pour Éric, Patrick use de **questionnements** en tout genre pour inciter les stagiaires à réfléchir sur leur pratique et à l'intégrer plus aisément dans leur activité professionnelle ultérieure. Dès les

premiers exercices qui traitent des notions de base de l'acroport, il place les apprenants en situation-problème : « *La première situation dans laquelle je vais vous mettre ça va être des situations où il va falloir ressortir un problème particulier* ». Dès que les problèmes d'exécution sont identifiés, il les aide à les solutionner. Il propose également des variantes ou des simplifications et complexifications. Pour fonctionner de la sorte, il est indispensable que les stagiaires vivent la tâche à la façon d'un apprentissage par essais-erreurs pour la découvrir, la ressentir, la comprendre par eux-mêmes. Il pratique la réticence didactique et évite donc les consignes d'exécution précises au lancement de la tâche : « *Je ne dis rien, volontairement !* ». Et après quelques minutes, il fait le point : « *Alors pourquoi je n'ai pas parlé de la façon de faire ? Parce que c'est quelque chose qui ressort (...) C'est justement l'occasion d'amener autre chose à ce moment-là : les prises au niveau des poignets. D'accord ?* ». Enfin, tout au long de la formation, il pose de nombreuses questions ciblées qui amènent les participants à être attentifs aux points essentiels. Voici trois exemples : « *On prend aux chevilles ou aux genoux ?* » ; « *Pascale, comment elle passe ? Son bassin est comment ?* » ; « *Qu'est-ce que vous m'avez trouvé comme solution pour la figure n°20 ?* ».

Une quatrième stratégie qui favorise le réinvestissement est repérée dans les invitations du formateur à **raisonner à la place des élèves**, à se mettre à leur niveau. En effet, même si les stagiaires réussissent, leurs élèves n'y arriveront peut-être pas forcément du premier coup. Il s'assure de l'adéquation des exercices proposés auprès des stagiaires : « *Alors qu'est-ce que vous en pensez, est-ce que vous pensez que c'est de nature à*

être transféré aux élèves ou pas ? ». De manière tout à fait réaliste, il intègre les stagiaires blessés dans la séance, au même titre que les élèves dispensés. Une stagiaire aide par exemple à animer un jeu ou à servir de joker dans la réalisation de certaines pyramides. Il précise qu'il suffit de juger de la « gravité » de l'état de l'élève pour évaluer ce qu'il est capable de faire ou pas. Il fait toutes sortes de remarques qui serviront à mieux appréhender le comportement des élèves : « *Donc du coup, les élèves comprennent très vite ce qui détermine l'équilibre : ben ce sont les appuis au sol* » ; « *Alors pour vous aider, ne descendez pas à plus de 90° (...) Vous, vous êtes enseignants, vous avez trouvé tout de suite, mais vos élèves ne vont pas trouver aussi vite* ». Lorsque la situation le nécessite, il propose une solution pour prendre en compte les différents comportements d'élèves. Cela est possible grâce à son vécu : « *Vous risquez d'avoir des refus. Alors, on résout le problème en les mettant de dos. Puis, petit à petit, on va lancer de plus en plus haut. Ça fait peur. Ça ne rassure pas trop. Donc il faut sécuriser les élèves au niveau affectif. C'est important* » ; « *Mais eux, ils vont vous dire que ce n'est pas très agréable pour les mollets. La solution est de...* ». Enfin, quand la sécurité des élèves entre en compte, ses consignes sont plus directes : « *Attention qu'au niveau de l'apprentissage, il faut toujours tester le porteur et le voltigeur avant de monter. Et quand on est sûr, là on peut monter sur quelqu'un* » ; « *À vos élèves, vous leur direz d'abord d'arriver assis sur les épaules. Mais vous, vous êtes plus forts donc on fait directement debout* ».

La dernière stratégie considérée comme efficace pour favoriser les réinvestissements ultérieurs est de mettre les stagiaires en **pseudo**

« **situation réelle** ». Après avoir participé à la formation, il leur propose de créer un mini spectacle, de sorte que chaque groupe puisse évaluer les autres : « *Cet après-midi, vous allez faire un petit spectacle. On se donnera certains critères à observer, comme si l'on avait une classe en face de nous. Les points qu'on donne. Ce qu'on va évaluer, etc.* ». Pour ce faire, il invite les stagiaires à venir avec leur modèle de cotation pour pouvoir donner son avis d'expert, contraster et échanger des idées sur celui-ci : « *N'hésitez pas, pour ceux qui ont déjà travaillé sur une évaluation en acrosport, de me l'amener demain matin. Cela permettra d'éclairer et d'échanger. Moi je vais vous donner un cadre très large mais sera à vous de choisir ce que vous allez évaluer* ». Cette démarche est déterminante pour mettre les stagiaires en confiance dans ce qu'ils pourront mettre en place.

Tous ces stratégies, qui ne sont autres que des invitations au réinvestissement, se mettent en place de façon directe ou indirecte mais sont présentes en quasi permanence. Voici à présent de quoi justifier, par des exemples concrets, l'existence des réinvestissements.

2. RÉINVESTISSEMENT DES ACQUIS DE LA FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL

L'enregistrement vidéo des dix heures de stage des deux formateurs, suivi de l'enregistrement des deux premières heures d'enseignement du cycle dans la discipline suivie au stage, chez les quatre enseignants impliqués, ont permis de mettre en évidence les réinvestissements des acquis de la formation continue par ces derniers en situation de travail

(H.4). Nous avons passé le cap de Lecomte et al. (2002, p. 80) qui, rappelons-le, affirmaient, sur la base d'une étude menée auprès de 1000 enseignants-stagiaires, que « 89,6% des enseignants déclarent avoir réinvesti en cours d'année l'un ou l'autre aspect de l'activité principale ou complémentaire qu'ils avaient suivie ». Cette fois, nous l'avons vérifié : les enseignants ne font pas que le dire, ils le font !

Le tableau ci-après (Tabl. 12) reprend la trame globale des différentes tâches vues en formation continue, dans les activités « Acrosport scolaire » et « Jeux traditionnels ». Les tâches réinvesties par les enseignants ou, en tout cas celles dont ils s'inspirent, sont marquées par l'initiale de leur prénom.

Une première analyse générale consiste à relever le nombre total de tâches enseignées par chaque formateur et le nombre de celles utilisées par chaque enseignant durant les deux premières heures de cours filmées. Cette étape détermine la proportion des tâches réinvesties par les enseignants. Est ensuite observé le contenu des tâches sélectionnées par chaque enseignant pour avoir une idée globale de leur profil de réinvestissement.

L'activité « Acrosport scolaire » comptabilise 38 éléments (sans la partie « création d'un spectacle »). L'éventail est large : exercices d'échauffement, exercices intégrant les notions de base, modules à construire par deux ou à plusieurs, figures mobiles et dynamiques, jeux acrobatiques. Le profil des deux enseignants, que l'on peut qualifier d'opposé, se dessine déjà à partir de cette première lecture. Antoine

reprend un total de 20 éléments, dont la majorité est axée sur des exercices qui abordent les principes de base en acrosport, mais aussi sur des situations jouées qui assurent la présence du plaisir lors de leur réalisation. Julien, quant à lui, comptabilise neuf éléments seulement, visant prioritairement des acquisitions plus techniques ou d'un niveau de maîtrise supérieur.

L'activité « Jeux traditionnels » est construite sur 11 jeux distincts dont deux possèdent une variante bien spécifique (la balle au chasseur et le maître du souffle). Nous comptabilisons de ce fait 13 jeux puisque chaque variante est abordée par le formateur comme un jeu à part entière. Barbara reprend seulement deux jeux. Ceci s'explique par le fait qu'elle a donné, en réalité, deux fois 45 minutes de cours à deux classes différentes. Il s'agit de jeux dont les règles de départ sont simples et qui mettent rapidement les élèves en action. Diégo en récupère six à son compte, dont un jeu est la variante du maître du souffle, qu'il enchaîne directement après le jeu initial pour ne pas perdre trop de temps. Ses choix sont orientés vers des jeux avec des approches stratégiques diversifiées et des niveaux de complexité variés.

Toutes les tâches réinvesties par les enseignants, – en regard de ce qui a été proposé en formation – sur les deux heures de cours filmées, ne sont pas analysées et confrontées à celles du formateur. Nous avons effectivement fait le choix de sélectionner, en priorité, les tâches réinvesties chez les deux enseignants, de sorte de pouvoir contraster les styles de l'un et de l'autre. Plusieurs autres tâches ont alors été ajoutées

pour compléter ou renforcer l'analyse. La sélection des tâches qui ont servi à l'analyse du réinvestissement, en regard des sensibilités des enseignants, est visible dans l'annexe 8. Chacune est décrite chez les formateurs et chez les quatre enseignants. Cette description sert à l'interprétation de la chercheure mais aussi à la recontextualisation de la situation lors des entretiens de corroboration réalisés avec les quatre enseignants.

Les résultats qui suivent représentent la synthèse des interprétations propres à chaque enseignant. Les nombreux extraits illustrant les idées qui ressortent confirment l'existence des réinvestissements chez nos quatre enseignants d'éducation physique.

ACROSPORT SCOLAIRE		
1 ^{ère} journée	2 ^{ème} journée	3 ^{ème} journée
Partie 1 - Exercices d'échauffement (Principes de base) : ▪ Squat face à face (A) ▪ Squat dos à dos (A et J) ▪ Jeux d'équilibre par deux ▪ Traversée en brouette ▪ Statue et poupée de chiffon (A) ▪ Bouteille saoule (A) ▪ Positon quadrupédique (A) - Construction de figures statiques par deux à partir d'une fiche avec 24 modèles de difficulté variée + montage-démontage + rôle d'aides + procédures facilitantes (A et J)	- Course en dispersion avec exercices de base - Sauts sur place (demi-tour, tour complet) - Impulsion mains, bras tendus, placement de dos. Porteur au sol couché sur le dos (J) - Impulsion mains sur pieds du porteur, couché sur le ventre - Chandelle – bascule – atterrir sur une jambe fléchie et l'autre tendue - Gainage chute faciale contrarié en appui sur les pieds du	Partie 1 - Acro musical - Acro freeze (A) - ATR en hauteur sur épaules par trois - Chrono-acro - Flic avant sur une main + aide - Balançoire salto (A) - Culbute arrière sur partenaire (J) - Pendule en l'air - Acro puzzle - Acro memory (A)

Partie 2 - Course en dispersion ▪ Taper dans les mains quand on croise (A) ▪ Revêtements variés (trampoline géant, billes partout, patinoire, sol en chewing gum, sol brûlant) (A) - Photos joggeurs – arrêt sur image + obstacle + imbrication à plusieurs (A) - Figures mobiles ▪ Chenille et créations des stagiaires (A) - Figures dynamiques ▪ Lancé-rattrapé (A) ▪ Salto avant par trois (A et J) ▪ Roulade avant avec franchissement par deux + impulsion dans la continuité du 3^{ème}	porteur - Figure à deux en courte échelle de face puis de dos - Montages multiples en imbrication (A) - Montages/démontages en renversement (J) - Salto arrière par trois (A et J) - Roulade avant par deux (A et J) - Flip arrière par trois (J)	- Speedramide (A) Partie 2 - Création spectacle + évaluation
---	---	--

JEUX TRADITIONNELS		
1 ^{ère} journée	2 ^{ème} journée	3 ^{ème} journée
- Pacman (B et D) - Jeu du milan - Maître du souffle (B et D) - Balle au chasseur - Balle au chasseur deux équipes contre une - Maître du souffle avec rôle défensif (D) - Jeu des 7 pierres	- Double drapeau - Voleur de pierre	- Jeu des barres (D) - Tchalan Foup (D) - Jeu des portes - Balle assise (D)

Tabl. 12 : Schéma synoptique du contenu enseigné lors du stage de formation continue en « Acrosport scolaire » et en « Jeux traditionnels » et leur réinvestissement par les stagiaires (A, J, B, D)

3. DEGRÉS DE RÉINVESTISSEMENT

Bien que le tableau (Tabl. 10) définissant les quatre degrés de réinvestissement ait déjà été présenté dans la partie méthodologique, il convient de se remémorer les nuances qui existent entre chacun d'entre eux. Nous nous appuyons sur ce tableau comme une grille de lecture qui passe au crible du réinvestissement chaque situation ou tâche sélectionnée. Le tableau est validé par les quatre enseignants. Ils affirment « s'y retrouver assez bien » et « être satisfaits de la répartition » qui leur est proposée en quatre degrés. Ils se sont d'ailleurs prêté au jeu de le lire en regard de leurs habitudes de réinvestissement ou du cycle enseigné et filmé.

DEGRÉS	DÉFINITIONS
CONFORME	L'enseignant réinvestit en partie ou totalement l'exercice, la tâche, la situation de jeu découverte lors de la formation continue. Ce type de réinvestissement a souvent lieu lorsque l'activité représente une nouveauté pour l'enseignant. Bien qu'une correspondance à 100% avec la situation du stage soit impossible, l'enseignant maintient un contenu identique. Il n'y a donc pas de transformation consciente de la tâche en question. → Situation calquée sur celle apprise en formation continue.
ADAPTÉ	L'enseignant s'inspire de ce qu'il a appris au stage mais adapte, de manière consciente, l'exercice, les règles, le jeu en fonction de son public, de sa personnalité, de ses sensibilités, avec une finalité précise. → Situation adaptée, transformée consciemment par rapport à celle proposée en formation continue.

CRÉATIF	L'enseignant part de ce qui a été proposé par le formateur mais invente des nouvelles modalités, ajoute des composantes qui dépassent la proposition initiale du formateur. → Situation développée, exploitée nouvellement, abordée différemment, à partir de la proposition du formateur. Elle relève de l'innovation, de l'invention, de la création.
IMPRÉVU	L'activité proposée sur la base de celle du stage de formation continue se transforme en direct grâce à l'intervention des élèves. → Situation dans laquelle les élèves innovent eux-mêmes, créent des situations imprévues sur lesquelles l'enseignant rebondit.

Tabl. 10 : Les différents degrés de réinvestissement à la suite d'une participation à un stage de formation continue

3.1. Profil des quatre enseignants en termes de réinvestissement

Le profil des quatre enseignants est dressé sur la base des analyses vidéo de leur intervention, mises en lien avec celle du formateur. Les interprétations réalisées sont alors discutées avec les enseignants pour corroborer ce qui a été mis en évidence. Un rappel du contexte de réinvestissement de chacun est effectué pour mieux comprendre son intervention, synthétisée dans son profil et passée au peigne fin dans l'analyse détaillée.

3.1.1. Antoine

3.1.1.1. Contexte de réinvestissement de l'activité

Antoine est un enseignant chevronné de 52 ans. Lors de l'enregistrement vidéo, il s'agit de sa toute première expérience en acroport, avec une classe mixte d'élèves de 5^{ème} secondaire. Il est pourtant expert en gymnastique traditionnelle. Il dispose d'une salle de gym superbement aménagée et équipée (praticable, miroirs, engins, tapis, tumbling, fosse, etc.). Les élèves n'ont jamais été initiés à l'acroport durant leur cursus.

3.1.1.2. Profil de réinvestissement

Antoine est un « touche à tout ». Sa personnalité fait qu'il est capable de s'adapter en toutes situations. Son profil de réinvestissement est très intéressant puisqu'il enseigne pour la première fois une activité qu'il ne maîtrise pas, à des élèves qui ne l'ont jamais pratiquée. Il vise donc une initiation, une découverte de l'acroport. Ceci explique notamment la raison pour laquelle il réinvestit un grand nombre de jeux et d'exercices de base : la majorité des réinvestissements effectués s'apparente au degré « conforme ». En effet, il s'inspire fortement de ce qu'il a vu et vécu en formation et va rarement plus loin (d'un point de vue technique) que ce qui a été proposé par le formateur, de par son manque d'expertise dans la discipline. Ce type de réinvestissement est donc tout à fait adapté à son profil, d'autant que la discipline en elle-même impose une grande importance à l'aspect « sécurité ». Il ne peut pas prendre de risques. Il se

permet cependant, à l'une ou l'autre reprise de mettre sa touche personnelle. Par exemple, il puise dans plusieurs tâches pour n'en faire qu'une seule plus attrayante à ses yeux pour les élèves et qui vise l'objectif à atteindre : intégrer les principes de base pour construire une pyramide (Ex. : course en dispersion et réalisation d'actions diverses intégrés dans l'échauffement). Malgré son statut de novice dans cette discipline, on perçoit qu'il a intégré les notions essentielles abordées lors du stage (Ex. : gainage, protection du dos). Il les introduit d'ailleurs dans des exercices différents de ceux proposés par le formateur (Ex. : le soulèvement par les pieds plutôt que la statue). Les conditions favorables dans lesquelles Antoine se trouve influencent positivement les réinvestissements de type créatif ou imprévu. En effet, le risque de blessure est moindre grâce à un environnement optimal (Ex. : immense praticable, miroirs latéraux). On voit qu'il s'autorise alors certaines choses et qu'il laisse plus de place à l'imprévu.

3.1.1.3. Détail de l'analyse

Réinvestissements « conformes »

La grande majorité des tâches analysées est réinvestie de manière « conforme », en termes de contenu : le squat en face à face, le squat dos à dos, le travail de collaboration par deux en gainage et la bascule vers l'arrière, la bouteille saoule, le lancer-rattrapé, le jeu « 1-2-3 acro », le salto à trois.

Lorsqu'il s'agit d'exercices plutôt basiques tels que le squat en face à face, dos à dos, le basculement par deux ou encore la bouteille saoule, on remarque qu'Antoine insiste exactement sur les mêmes points que le formateur : pointes de pied et bras tendus, équilibre, gabarit, décalage des pieds, prise d'appuis l'un sur l'autre, dos contre dos, réception avec des appuis stables, se rapprocher, garder le contact plus longtemps. « *Moi je donne souvent plusieurs consignes claires pour y arriver et puis en fonction de ce que je vois, je me rends compte, par exemple, qu'ils doivent écarter leurs pieds. En le voyant, tu te rends compte parfois de certains critères sur lesquels tu dois insister* » (9, 80). D'après lui, quand il arrive à bien définir les consignes, c'est parce que l'exercice enseigné par le formateur est bien clair dans sa tête. Il reprend également encore une fois l'enchaînement de deux exercices dans le même ordre que le formateur, Patrick : celui de la bouteille saoule juste après le travail en collaboration par deux.

Bien que le contenu en tant que tel ne change pas, quelques observations sont à relever.

Tout d'abord, il apparaît que la façon d'aborder certaines tâches n'est pas la même. Par exemple, pour le squat dos à dos, Antoine ne laisse pas découvrir les élèves par eux-mêmes comme c'était le cas en formation parce qu'il ne dispose que de cinq leçons : « *Si j'avais une heure chaque semaine toute l'année, je les laisserais un peu chercher. Là, mon but c'est à nouveau d'aller à l'essentiel, que ce soit réussi, pour que ça leur donne du goût et ne pas trop chipoter* » (9, 145). Dans un autre style, il propose de réaliser le lancer-rattraper par huit. Cela signifie qu'un élève n'a pas de

binôme et se retrouve seul pour soulever le voltigeur, alors que Patrick (le formateur) insiste bien sur ce point : « *On va sécuriser au maximum. Vous vous mettez à sept, c'est bien. Trois lanceurs qui se mettent en face à face. Donc vous allez être à six et vous mettez un septième qui va sauter au milieu* ». Antoine justifie de la sorte : « *J'aurais pu mais je n'ai pas spécialement fait attention au CUFOCEP qu'on était un nombre pair pour soulever. Pour moi qu'on soit 5-6 ou 8, ça ne change pas grand-chose à partir du moment où on est suffisamment nombreux pour porter celui qui est au-dessus* » (9, 261). Il utilise, malgré tout, des élèves doués pour minimiser les risques lors de la démonstration et tient le voltigeur par les mains pour sécuriser le lancer. Un dernier exemple éclairant est celui du porteur en position quadrupédique. Le formateur l'aborde à la suite des exercices travaillant les bases de l'acroport. Antoine l'intègre comme un « package » de consignes à respecter afin de construire des figures. En même temps qu'il tâtonne à démontrer, il intègre progressivement les éléments indispensables pour éviter les accidents (placement de dos du porteur, appuis du voltigeur, montée et descente, aide, respect du porteur). Il ne parle pas de la stabilité du porteur et de la communication entre porteur et voltigeur alors que Patrick base la démonstration sur ces éléments-là.

Deuxièmement, il n'utilise pas toujours les propositions du formateur aussi complètement que lui. Par exemple, lors de l'exercice « la bouteille saoule », il n'insiste pas sur la prise de vitesse et l'augmentation de l'angulation dans l'exécution du mouvement quand les yeux sont fermés, alors que le formateur oui : « *Si les gens n'ont pas peur, il ne faut pas*

hésiter à avoir des angulations terribles. S'il y a des tapis en-dessous il n'y a pas de problème (...) Troisième niveau, on est en appuis dynamiques, c'est-à-dire qu'on reste en mouvement et on essaie vraiment d'anticiper par rapport à comment ça se passe ». Il lui arrive malgré tout d'aborder les évolutions sans les mettre en pratique (Ex. : après le lancer-rattraper, basculement du voltigeur en miroir vers un autre groupe). C'est pour lui une manière de motiver les élèves pour un prochain cours. « *Il faut quelque chose d'un peu chouette, dont il vont peut-être pouvoir parler en rentrant de l'école. Si on leur dit "C'est bien la gym ?" "Oui, on a fait ça et ça et ça", ça peut donner le goût à d'autres et aussi qu'ils se disent il y a encore moyen de faire mieux. Ce n'est pas fini quoi »* (9, 249).

Troisièmement, dans des tâches qui tiennent compte de paramètres plus nombreux (plus grand nombre d'élèves) ou qui sont plus complexes, tel que le lancer-rattraper, il oublie de parler d'aspects techniques élémentaires (Ex. : voltigeur en statue, interdiction d'ouvrir les jambes, garder les bras le long du corps). Il insiste cependant fortement sur l'aspect de la sécurité, la responsabilité des porteurs, le travail de coordination et le gainage. Dans la vidéo, on perçoit que son manque de maîtrise ne lui permet pas d'aller aussi loin que le formateur dans les consignes d'exécution. De plus, il n'aborde pas cette tâche dans la même optique. Il vise plutôt le côté spectaculaire et amusant et l'annonce comme l'aboutissement de la séance, au lieu de développer l'aspect technique de la réalisation, en lien avec les pyramides dynamiques. Dans le même ordre d'idées, Antoine est beaucoup moins exigeant que Patrick lors de la réalisation du jeu « 1-2-3 acro », notamment sur le respect d'égalité de

départ (tout le monde démarre assis) parce qu'il souhaite simplement que les élèves bougent dans une ambiance positive. À l'inverse de l'exemple précédent, il simplifie la tâche par un repère visuel (bras en l'air ou baissé) pour indiquer le moment où il commence à compter. Il laisse également le temps de réfléchir à comment construire la figure lors de la première manche. Il ne se sert pas de l'activité pour en faire sortir des apprentissages, comme c'est le cas pour Patrick : « *Vous avez pu remarquer que vous avez été plus rapides, plus fins dans la façon de vous placer et ça permet finalement de faire comprendre aux élèves que plus ils répètent, meilleurs ils sont. Et là, c'est une évidence et en plus, c'est motivant* ».

Enfin, la dernière observation repose sur le fait qu'il ne perçoit parfois pas encore les éléments qui pourraient faciliter l'exécution et la réussite des élèves. C'est le cas pour le salto avant par trois. Bien qu'Antoine joue la sécurité lors de la démonstration en choisissant des élèves doués, en maintenant, en plus le coude de la voltigeuse et en utilisant le moyen mnémotechnique proposé par le formateur : « *En tant que voltigeur, je tourne vers l'avant, j'ai les paumes de main vers le bas. Je tourne vers l'arrière, j'ai les paumes vers le haut. Ça marche à tous les coups* », il n'impose pas le moment du saut. Il augmente donc le risque que les porteurs soient surpris malgré une insistance sur le fait qu'ils ne peuvent jamais lâcher le voltigeur et doivent suivre le mouvement. De la même manière, il ne propose pas une impulsion en dissocié plutôt que pieds joints pour que ce soit plus facile. Il reconnaît ne pas y avoir pensé parce qu'il ne connaît pas encore assez l'exercice.

Réinvestissements « adaptés »

Un premier type de réinvestissement adapté se retrouve dans la manière d'agencer les différentes tâches. Dans l'exemple qui suit, Antoine associe deux modes d'échauffement (course en dispersion et exercices variés d'équilibre, de tonicité, d'appuis solides), pour « *arriver en une leçon à les attirer, à avoir envie de revenir et à continuer acrosport. Donc à la fin de la leçon qu'ils puissent me dire "Monsieur, c'est chouette, la semaine prochaine, on fait la même chose"* » (9, 96). Le choix de la course en dispersion est prémédité pour avoir des interactions dans tous les sens entre les élèves : « *exécuter les exercices avec des élèves différents car en partant dans tous les sens, ils ne savent pas sur qui ils vont tomber* » (9, 76) et faire en sorte qu'ils se déplacent. Concernant les exercices, il a en tête toute une série d'éléments qu'il veut aborder tels que le gainage, la confiance en son partenaire, le placement de dos, les appuis pour construire une pyramide, etc. Pour résumer son activité, il veut arriver à une situation finale attrayante et pour cela, il met en place plusieurs exercices qui apparaissent dans un ordre non prédéfini, en fonction de ce qu'il voit, de comment réagissent les élèves et du temps que cela prend. Le but principal est que les élèves bougent et soient suffisamment échauffés. Il prend également la décision de réaliser énormément d'exercices travaillant ces différentes notions alors qu'il pourrait plus vite passer à autre chose : « *Il me semblait que c'était la base parce que dans les trois jours de formation que l'on a eus, on est revenus quand même souvent sur toutes ces notions-là. Je voulais qu'elles soient bien imprimées avant de commencer à construire une pyramide ou quelque chose d'autre. Comme ça*

fonctionne bien, qu'ils sont réceptifs, autant y aller (...) Je pourrais presque baser tout une leçon sur tous des exercices de ce genre-là » (9, 164).

Une deuxième forme de réinvestissement adapté consiste à s'inspirer des principes travaillés et mis en avant dans une tâche pour les intégrer dans une autre. Par exemple, Antoine s'inspire de l'exercice « la poupée de chiffon et la statue » qui met en évidence l'importance d'un bon gainage et d'une bonne tonicité, pour réaliser l'exercice de la planche. Cela se réalise par deux et non par quatre. Il s'agit de soulever les pieds pour atteindre la verticale alors qu'avec le formateur, c'est en partant de la tête pour arriver sur les pieds. Pour lui, il est juste important de travailler des choses sur lesquelles le formateur a mis de l'importance (gainage, maintien, placement de dos, confiance, manière de se tenir). Il a tout ça en tête et en fonction de ce qu'il voit, il a des éléments qui lui reviennent. Dans ce cas-ci précisément, il s'inspire d'un exercice connu tout en accordant plus d'importance à toutes ces notions.

Une troisième et dernière forme repérée est une modification de la proposition du formateur. Lors du début du jeu d'échauffement « acro freeze », le formateur demande aux stagiaires de se « geler » dans une position quand ils le souhaitent. Antoine s'inspire de l'idée de base mais modifie les règles en imposant à tous les élèves d'un même groupe (déterminé préalablement A – B – C) de se placer en position de gainage en chute faciale en appui sur les mains ou sur les coudes, au signal. Les autres élèves doivent alors franchir l'obstacle par-dessous ou par-dessus.

Réinvestissements « créatifs »

Malgré son manque d'expérience dans l'enseignement de l'acroport, Antoine réinvestit deux exercices de manière créative.

Tout en gardant les principes de base à enseigner (ici, le gainage, travail d'équilibre, la compensation de masse et la confiance en son partenaire), il imagine un nouvel exercice par rapport à ce qui a été proposé en formation. Il s'agit d'un exercice d'équilibre par deux en gainage vers l'avant pour le voltigeur. Voici comment il explique cette idée innovante : *« En réalité, je trouve que quand tu laisses tomber quelqu'un vers l'arrière et que tu le retiens, il y a une part de crainte et d'audace de "se laisser aller". Par contre, quand tu sais que quelqu'un te tient et que tu vois vraiment le sol qui se rapproche tu te dis "Waouh, si on me lâche, je suis dedans" »* (9, 132). Il reconnaît même l'avoir inventé en direct : *« C'est possible que j'aie vu un élève le faire, je ne sais plus mais c'est sûr que c'est un exercice que je n'ai pas préparé »* (9, 51).

Le deuxième exemple est celui des traversées par cinq, sous la forme d'une course relais. Il appelle cette tâche : « le transport de quelqu'un en position figée ». Chaque élève est porté du point A au point B dans une position déterminée au préalable, qui doit être maintenue durant toute la traversée. A chaque trajet, la position change. Tous doivent passer, même les plus lourds. Le but est de travailler le gainage et la tonicité de manière plus ludique. Il se permet cet exercice grâce au praticable car *« c'est sur une surface où ils peuvent vraiment se tester sans se faire mal. Sur le sol, je*

ne me permettrais pas la même chose ou alors je les autoriserais à n'en prendre que trois sur les cinq » (9, 167).

Réinvestissements « imprévus »

Les réinvestissements imprévus dans les séquences vidéo analysées sont de deux ordres. Le premier est l'utilisation d'un élément amené par les élèves pour diversifier la tâche. Lors du jeu d'échauffement avec les positions de gainage, deux élèves se placent volontairement collés l'un à l'autre pour mettre les élèves qui doivent franchir en difficulté. Antoine le remarque et rebondit sur la situation pour ajouter une variante : « *Là, il y en a toujours qui cherchent à faire de travers. Ils se disent "Oh je vais me mettre juste à côté". Et puis toi tu le vois. Certains profs diraient "NON, NON". Et d'autres rebondissent dessus et se disent "Bah pourquoi pas, on va l'utiliser pour..." Ici ça tombait bien* » (9, 45).

Le second concerne un comportement d'élèves ou une trouvaille de leur part qui permet d'embrayer sur un nouvel apprentissage. Deux exemples illustrent ce type de réinvestissement. Lors de l'exercice des traversées, Antoine laisse plus de libertés aux élèves et il leur permet de choisir les positions dans lesquelles ils veulent être transportés. « *Et puis c'est eux qui ont inventé... Ils n'écoutent pas toujours ce que je dis et il y a un groupe qui en a transporté un à quatre pattes et je me suis dit "Bonne idée". Donc c'est eux qui ont donné un peu d'imprévu* » (9, 90). À partir de cette position quadrupédique, il a enchaîné sur la démonstration du placement des appuis lorsqu'on monte sur un porteur. Une situation plus ou moins identique se reproduit lors du salto avant par trois. Un groupe

tente de réaliser un salto avant par quatre. Les deux élèves du milieu exécutent donc le salto en même temps. Cela n'était pas prévu... : « *Ah non, il faut une personne en plus au milieu ! Ce qui est très dangereux, c'est que, si au milieu, ça s'affaisse, on risque de se blesser* ». Il se lance alors directement sur le salto avant en chaîne, par cinq ou par sept, en alternant un porteur et un voltigeur : « *On peut faire ça à trois mais aussi à plus. L'objectif, c'est d'essayer* ».

3.1.1.4. Analyse personnelle de l'enseignant sur son intervention en regard des degrés de réinvestissement et placement dans le quadrant du réinvestissement

Après avoir réalisé l'entretien de corroboration, Antoine réagit par rapport au tableau définissant les quatre degrés de réinvestissement. Il confirme notre analyse : « *La plupart du temps, pour cette activité, chez moi, le réinvestissement est "conforme". J'ai été surpris de voir que j'étais quand même proche de ce que le formateur avait fait. Je revoyais son cours et en regardant le mien, je me dis que j'ai apporté certaines choses bien à moi mais je me suis quand même bien inspiré de ce qu'il a fait. Je ne serais jamais arrivé à un résultat comme celui-là sans être passé par acrosport au CUFOCEP. En regardant des livres, je n'aurais jamais fait ça. J'aime bien d'avoir du vécu et puis de le reprendre. Tout ce qui me plait bien au CUFOCEP je le réinvestis en ajoutant tout ce que j'ai pu y trouver de riche* » (9, 237). Concernant le réinvestissement adapté, il se rend bien compte que son manque de maîtrise de l'activité ne lui permet pas encore de transformer les tâches pour se les réapproprier, en fonction de son public

d'élèves : « Adapter, je n'adapte pas grand-chose de ce que fait le formateur parce que je ne le perçois pas encore assez et je ne l'ai pas encore assez enseigné. Il reconnaît être « un petit peu » créatif et prétend par contre que le réinvestissement imprévu, « ça, ça arrive très très souvent !!! ».

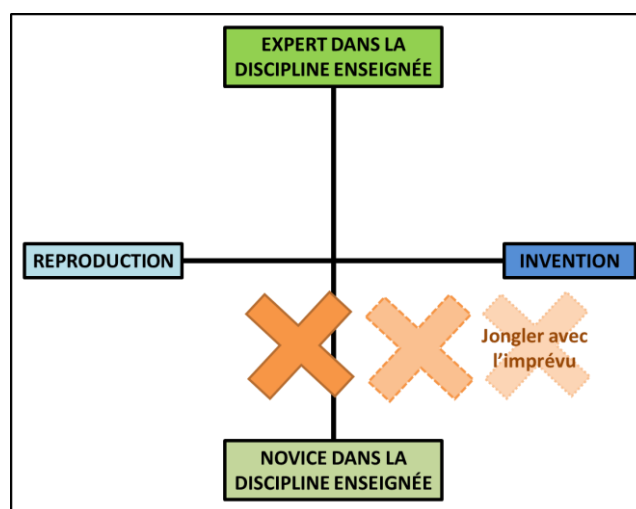


Fig. 24 : Positionnement d'Antoine dans le quadrant du réinvestissement

Lorsqu'on lui demande de se positionner dans le quadrant du réinvestissement, voilà ce qu'il répond : « Je me situe là en-dessous parce que je ne suis pas du tout expert dans la discipline enseignée et je pense qu'il y a une grande part de reproduction. Mais je suis quand même capable en observant et avec la créativité et l'imprévu d'aller un peu vers la droite. Peut-être un peu plus à gauche qu'à droite car il y a plus de reproduction que de créativité. Moi je dirais que je pars du côté gauche en étant novice mais à partir du moment où je maîtrise un peu la situation, la sécurité et ce

que je veux faire, alors je suis capable de rebondir là-dessus pour ne plus me tracasser du reste » (9, 437).

3.1.2. Julien

3.1.2.1. Contexte de réinvestissement de l'activité

Julien est un enseignant expérimenté de 54 ans, spécialiste de la gymnastique traditionnelle et de l'acroport. Dans le passé, il enseignait et revoyait tous les principes de base de manière très ludique, pour ensuite passer à la construction de pyramides. Depuis trois ans, il aborde l'acroport d'une manière différente, dans le but d'y intégrer une notion de spectacle. C'est la raison pour laquelle il a participé au stage de Patrick : pour aborder la discipline sous un autre angle. Il dispose d'une simple salle de sport dans laquelle il place des tapis au sol en guise de praticable. Certaines rangées d'élèves n'ont pas de tapis jusqu'au bout, donc ont une surface de travail plus courte. Il enseigne à un groupe de 26 élèves garçons de 4^{ème} générale, qui pratiquent l'acroport depuis la première année. Toutes les évolutions sont bien définies et aboutissent en 4^{ème} à la réalisation d'un spectacle. Les élèves doivent être capables de réaliser des acrobaties supérieures (qui prennent de la hauteur) par quatre ou cinq, en attribuant à chacun un rôle spécifique selon son gabarit et ses compétences gymniques. Les critères sont clairement définis : le spectacle doit comporter une entrée, une sortie, des déplacements, des pyramides et un travail de fond sur musique. Il tente de « réparer » un manquement chez les élèves. En effet, pour Julien, l'acroport, à travers la création du spectacle, est une manière de travailler la dimension « expression » et de

recupérer des élèves qui avaient abandonné en gymnastique sportive traditionnelle. Il veut sortir les élèves de leur cadre habituel, les pousser un peu à autre chose.

3.1.2.2. Profil de réinvestissement

De par ses années d'expérience dans l'enseignement de l'acroport, Julien personnalise son approche de manière à atteindre un objectif précis : développer les éléments de liaison et une meilleure occupation de l'espace pour le spectacle de fin d'année. Tous les réinvestissements effectués visent donc à la mise en place de ces deux éléments. Il y a de la diversification mais aussi du perfectionnement. Lorsqu'on le questionne, il est capable de justifier chaque élément proposé mais aussi l'ordre de présentation. Les tâches enseignées sont choisies de manière préméditée, avec un objectif à la clef. Il reconnaît malgré tout éprouver des difficultés à cause du passé gymnique des élèves de plus en plus faible. Julien utilise régulièrement le site internet du formateur. Il a d'ailleurs copié ses modules et a plastifié toutes les fiches pour pouvoir s'en servir avec les élèves. L'importance qu'il accorde au respect des consignes et à l'aspect « sécurité » laisse peu de place à l'imprévu. Par contre, l'on pourrait croire que l'imprévu sera plus présent lorsque les élèves entreront en phase de création du spectacle. Comme premier exercice du cycle, il propose une culbute à deux adaptée. L'intérêt pour lui est de partir de quelque chose que les élèves réalisent depuis toujours, en le complexifiant. Cela constitue directement un élément de liaison qui est chouette et dans lequel les partenaires doivent travailler à deux pour y parvenir. L'exercice « fait vite

rire » et laisse de la place à l'amusement. C'est aussi pour lui l'occasion de faire comprendre aux élèves qu'il y a autre chose que la culbute, qu'on peut aller plus loin avec une situation simple au départ. Dans sa démarche de réinvestissement, il utilise également des pyramides dynamiques comme éléments de liaison pour qu'il n'y ait pas de creux dans le spectacle des élèves. Il fait le choix d'aborder énormément d'éléments de liaison pour augmenter leur bagage, les forcer à « *aller chercher dans d'autres domaines* », leur montrer que l'activité acrosport est riche, si l'on s'en donne les moyens. Cela permet aussi la diversité, notamment dans le montage et démontage d'une pyramide. Chaque groupe propose des idées différentes qui permettent, en finale, de justifier la grande richesse de l'activité.

3.1.2.3. Détail de l'analyse

Réinvestissements « conformes »

Concernant les réinvestissements conformes, Julien aborde de nombreux exercices présentés lors de la formation continue mais sans que ceux-ci n'aient pour autant été découverts à ce moment-là. La participation au stage lui a permis de confirmer ce qu'il fait ou de relancer l'utilisation de l'un ou l'autre exercice. En effet, grâce à son passé gymnique, il dispose d'un background étonnant. Ceci explique d'ailleurs pourquoi, à de nombreuses reprises, il n'utilise pas les mêmes façons de faire que Patrick.

Il a lui-même appris en club, par exemple, la technique d'apprentissage pour les culbutes arrière à trois. Lors du stage, il n'avait

donc pas fait attention à la comptine proposée par le formateur : « *La petite comptine pour qu'ils se positionnent bien comme il faut. On est épaules contre épaules. Et celle du milieu n'est pas rassurée. Et elle va faire "Pitié ne me faites pas mal" en mettant les bras fléchis en avant. Vas-y. Et nous on dit "T'inquiète pas ma cocotte, on te tient ! Et même doublement !" La main la plus proche vient agripper la main du voltigeur et la main extérieure attrape l'avant-bras. Ca y est, on est bien positionnés. On peut maintenant se mettre de côté et on a la bonne prise* ». Il reconnaît cependant que, pour les élèves, cela peut être un meilleur moyen mnémotechnique et plus facile à retenir que son explication : « *Tu mets tes mains comme ceci [en supination, paume de main vers le haut]. Ma main qui est de son côté, je prends sa main. L'autre, je prends son poignet par en-dessous. Jusque-là, tout va* ». La prise des aides étant bien définie, il passe à l'exécution de la culbute arrière en commençant directement au niveau 2 parce qu'il souhaite faire sentir aux élèves le moment d'allègement alors que le niveau 1 de Patrick travaille la sensation de balancier au niveau des aides. Il découpe l'exercice avec un arrêt sur image au moment stratégique pour tirer le voltigeur et l'aider à réaliser la culbute. Il donne de nombreux repères visuels et explique l'intérêt de tirer au bon moment. On perçoit dans ses explications qu'il maîtrise son sujet : « *Il va rouler en arrière pour commencer. Voilà, tu fléchis les jambes. Quand il est là, dans le mouvement, il rapproche ses genoux de sa tête et quand son bassin se trouve au-dessus de sa tête, il sera plus ou moins à la verticale, on va tirer à deux car à ce moment-là il est léger, ça va le faire remonter dans sa culbute et il va terminer debout* ». L'aspect sécurité est très présent. Il propose

ensuite d'enchaîner les rotations ou d'exploiter davantage l'exercice pour intégrer une culbute arrière piquée (jambes tendues) en tant qu'élément de liaison d'entrée dans la pyramide suivante. Une manière de leur donner l'eau à la bouche.

Lors de l'apprentissage de la roulade avant par deux, tous les points sur lesquels Julien insiste sont les mêmes que ceux de Patrick (coordination, talons le plus près possible des fesses, fléchir les jambes au maximum, « en boule », bras qui freinent). Ils parlent tous deux d'une tierce personne qui peut aider le duo qui n'y arrive pas, l'objectif étant d'amortir l'impact avec le sol : « *Et une aide vient sécuriser au niveau de l'épaule pour ne pas que la tête cogne au sol* » (Patrick) ; « *Un bras au biceps et l'autre pour protéger la nuque (...) Pas de choc au niveau du sol, ça roule tout seul. Il est tout petit* » (Julien).

Pour ce qui est du réinvestissement du salto avant par trois, Julien utilise d'entrée de jeu une démonstration et met en avant la facilité d'exécution. Il exagère le mouvement de rotation ou de blocage en fonction de la manière de tenir le bras du voltigeur : « *C'est une autre forme de prise. Il prend mon poignet, je prends son poignet. Attention, je prends en bas pour qu'il puisse tourner vers l'avant. N'hésitez pas à vérifier avant pour être sûrs* ». Cette manière de faire lui est encore une fois bien spécifique puisque Patrick avait proposé autre chose : « *Alors, la voltigeuse se trouve au milieu, entre nous deux. Elle va toucher ses dos de mains en l'air et puis redescendre sur les côtés et nous on va l'attendre. Voilà écarte les bras maintenant et voilà, elle est dans la bonne position maintenant. On*

l'attrape avec une prise à l'avant-bras. Si on a peur, on peut prendre avec les deux mains ». Il propose la même piste que le formateur à celui qui ne se sentirait pas suffisamment en confiance (attraper l'avant-bras du voltigeur avec l'autre main) mais aussi des évolutions (prise de hauteur et vitesse d'exécution). Il insiste directement sur l'intérêt d'apprendre et de maîtriser cet élément car il pourra servir d'élément d'entrée ou de sortie lors du spectacle. Il impose une battue en décalé (comme le propose Patrick pour faciliter l'apprentissage) et un comptage 1 – 2 – 3 pour effectuer le salto en coordination : *« Ça se fait en marchant. On va marcher, trois appuis et au troisième il part pour le salto avant. Alors, c'est quoi un salto avant ? Vulgairement, c'est une culbute avant mais on est plus haut que le niveau du sol. La technique reste la même : vous baissez la tête et vous montez les fesses. Il faut que les fesses montent plus haut que la tête. Mais les deux aides empêchent qu'il ne vienne claquer sa tête au sol. La hauteur de travail, c'est coude au corps avec bras juste légèrement fléchis. On y va à trois "Un, deux, trois" et c'est fait relativement facilement. Quand on devient bon, on peut courir, sauter plus haut. Si je suis faible en tant qu'aide, je renforce avec mon autre bras ».* Guider le mouvement est une manière de sécuriser l'exécution et d'amener de la fluidité. De par son expérience, il est pour lui, indispensable d'insister sur cette prise de main car les élèves ne font pas attention : *« Ils se sont dit "Ok, on doit prendre" mais ils ne font pas la différence entre pronation, supination. Si tu n'insistes pas, ils ne font pas attention au droite gauche, ils se positionnent difficilement en miroir. (...) Avec eux, si tu ne leur dis pas "Vous savez si on fait ça c'est parce que sinon vous allez être bloqués", beh*

ils ne font pas le rapprochement. Et il y en aurait certainement un qui aurait mal mis sa main et comme ils sont facilement à se débiner, ça coince, ils lâchent... » (9, 1354).

La dernière tâche qui s'inscrit dans la catégorie « conforme » est la bascule dos à dos. Le mouvement appris est inchangé par rapport à celui de Patrick. Ils abordent l'un et l'autre les mêmes aspects (squat bras tendus, prise aux poignets pour pouvoir poser les mains bien ouvertes au sol lors de l'ATR, bascule du porteur vers l'avant qui freine le mouvement). Par contre, Julien décide délibérément de ne pas utiliser d'aides, bien que le formateur ait insisté sur leur utilité pour la réussite du mouvement : « *Il faut des aides. Vous allez voir que vos élèves quand ils vont essayer, souvent, ils vont se casser la figure (...) La solution, c'est qu'une aide vienne attraper une jambe au niveau du genou et de l'épaule pour accompagner le mouvement. Ici, n'hésitez pas à mettre de l'aide au départ. Ce qu'il faut surtout, c'est aider à monter les jambes assez rapidement. Si on reste mollement les jambes pendantes, eh bien, on se fait mal au dos (...) Les deux aides sont vraiment importantes pour ralentir le mouvement (...) N'hésitez pas à manipuler au départ. On amène la confiance et après, on peut faire* ». Patrick donne même des conseils pour que le voltigeur centre son attention sur un aspect bien particulier : « *La solution, c'est tout simplement de déjà plier une jambe parce qu'alors son dos ne peut pas creuser et être en extension* » ; « *Tes bras doivent être tendus. Tu dois voir tes mains, y a que ça qui peut te sauver. Nous on aura beau te porter, si tu relâches dans les bras, ça n'ira pas* ». Malgré les nombreux signaux d'alerte du formateur et l'échec chez la quasi-totalité des élèves, Julien explique ses

choix de la sorte : « *En gymnastique tout est apprentissage. On ne joue pas sur des choses naturelles. Voilà pourquoi je n'insiste pas trop sur les aides mais plutôt sur les mouvements à acquérir. On va travailler, et les aides font partie de l'ensemble* » (9,1444). Il souhaite que les élèves se débrouillent seuls.

Réinvestissements « adaptés »

Une des premières adaptations est l'approche de la culbute avant par deux. Julien l'introduit sous une forme gymnique originale qui s'inspire de l'exercice de Patrick visant à entraîner le porteur à avoir des appuis toniques. Il en profite pour insister sur la prise d'appuis correcte au niveau des mains : « *En gym, si on veut prendre appui, le porteur offre un plateau et je prends son plateau. Pouces engagés. On ne se croise jamais les doigts* ». Au lieu de placer le porteur couché sur le dos comme lors du stage, celui-ci est assis, jambes écartées. Le voltigeur prend alors appui sur les mains du porteur pour sauter au-dessus de sa tête et atterrir entre ses jambes. Il a dès lors l'occasion de réaliser une culbute, tout en tirant son partenaire. Ils inversent alors les rôles. Pour cette première tâche, il donne de nombreuses indications aux élèves pour réussir et prend le temps d'insister sur les aspects importants (Prise d'appuis, appuis solides, ne pas lâcher les mains, amortir, rouler serré). Au-delà de l'approche plutôt « comique », c'est une introduction aux éléments de liaison : « *Premier élément de liaison. C'est ce qui doit vous permettre de vous déplacer d'un endroit à un autre entre deux montages de pyramide pour occuper l'espace, occuper le temps. On peut le faire sous forme gymnique* ». S'agissant du

premier exercice du cycle, il préfère ici assurer et parle des aides : *« Il faut qu'il soit solide dans ses bras et qu'il décale légèrement vers l'avant pour aider dans sa réception. Il y en a un troisième qui aide pour ne pas avoir d'accident au début. Je prends au bras en pince tenaille biceps/triceps. Ça doit être dynamique. Tu dois être dynamique. Il doit l'être aussi. Mais pas question de prendre de l'élan sinon on fait basculer celui qui est assis et il n'a plus d'équilibre. Ça marche tous les deux ? On y va ? Un, deux, trois ».*

Lorsque les élèves ont eu le temps de s'exercer à la culbute arrière par trois, Julien démontre une complexification avec arrivée sur un plinth, qui représente le porteur en position quadrupédique dont Patrick a parlé en formation. Il attire l'attention des élèves : *« Vous regardez ici. On a fait ceci comme élément de liaison pour amener de l'un à l'autre. Mais un élément de liaison, il peut se terminer soit au sol soit ici. Quelqu'un qui est en quadrupédie, je l'ai remplacé par un plinth. Je pourrais très bien avoir quelqu'un prêt à le prendre sur ses cuisses en position squat. Et donc il termine sur le partenaire qui est déjà placé. C'est aussi un élément de liaison mais en même temps, c'est un mouvement d'entrée dans la pyramide suivante. Alors, évidemment, il faut arriver à poser l'individu, pas à le projeter. Les deux aides sont là pour amortir ».* Il s'adresse à un groupe plus fort par rapport à l'importance de la hauteur, qui renvoie cette fois à la proposition de Patrick : *« C'est bien. Imaginez, on pourrait prévoir ça dans une séance acrobatique. Tu fais rouler, tu attends ton quatrième et hop directement sur les épaules ou les jambes. C'est à ça qu'on peut jouer, c'est ça l'acrobatie ».* On devine le souhait de Julien de montrer aux élèves qu'il y a moyen de faire des choses plus poussées pour les motiver à

s'investir, tout en gardant bien en tête la notion de sécurité (plinth au lieu de porteur).

Lors de la deuxième tâche, il utilise une situation problème dans le but de voir ce que les élèves ont retenu des années précédentes. C'est, selon lui, une stratégie qui permet à l'élève de ressentir par lui-même, en découvrant par ses propres moyens. L'idée ou la technique est alors plus vite retenue et assimilée : « *Dos à dos, vous vous croisez les bras au niveau des coudes. Vous devez aller vous asseoir au sol et une fois que vous êtes assis, vous vous redressez. Allez-y on vous regarde* ». Il fait exprès de ne donner aucune consigne d'exécution. Les élèves ne s'en sortent pas. Il explique alors les astuces au fur et à mesure : « *Allez, remettez-vous dos à dos. Pour réussir, il y a quelques conditions à avoir. Croisez vos coudes. Vous avez deux essais pour réussir avec les coudes. Il faut légèrement avancer ses pieds pour avoir la place pour fléchir les jambes. Et vous devez obligatoirement avoir tout le dos en contact permanent et droit. Sinon, vous allez vous écrouler et en plus vous ne protégez pas votre dos. Attention à ce qu'il n'y en ait pas un qui domine l'autre sinon il va faire décoller son partenaire. Vos pieds doivent rester bien à plat au sol* ». Il reste cependant conscient que « *le propre de la gymnastique, c'est que de la 1^{ère} à la 6^{ème}, le corps de l'élève, il évolue et donc tout est presque à recommencer à chaque fois. La position dans l'espace n'est plus la même.* » Différemment de Patrick, Julien commence directement par du dos à dos plutôt que par du face à face. Il fait également asseoir totalement les élèves avant de réaliser l'extension et il les autorise, pour les premiers essais, à se tenir par les coudes. Il se limite à demander deux exécutions pour les

forcer à s'appliquer : *C'est vraiment leur dire "Eh les gars, pas 15 essais pour le voir, le découvrir". Normalement, ça aurait déjà dû être au top car vu l'année précédente* » (9, 1501). Il évolue ensuite sans les mains et explique l'intérêt d'avoir les mains libres pour pouvoir s'en servir pour le voltigeur. Il va à l'essentiel mais ne s'attarde pas sur la réalisation parfaite de chaque élève. Rapidement, il enchaîne avec la complexification de la bascule dos-à-dos. Il n'aborde donc pas les éléments de la même façon que le formateur et dans la même optique.

Réinvestissements « créatifs »

Deux des interventions de Julien sont reconnues comme « créatives » par la chercheuse. La première s'inspire du jeu d'échauffement des joggeurs photographiés. Il est question de courir en dispersion et de prendre une posture différente à chaque signal. Julien demande aux élèves de constituer des groupes de trois à partir desquels ils doivent trouver des figures qui comprennent un nombre d'appuis (pieds et mains) défini par un nombre de deux chiffres. Le premier correspond au nombre d'appuis de pieds autorisés au sol et le second au nombre de mains au sol. Par exemple, Julien crie « 64 » et les élèves doivent trouver une figure à trois où il y a 6 pieds et 4 mains au sol. À travers l'aspect ludique, il travaille déjà la créativité et invite les élèves à réfléchir à comment construire une figure.

La seconde intervention est très courte et ne concerne qu'un trio d'élèves plus doués. Lors de l'apprentissage du salto avant par trois, Julien propose à un groupe de réaliser la même chose mais le voltigeur fait un

salto arrière, alors que les deux porteurs continuent à aller vers l'avant. Il ajoute alors l'aide avec la deuxième main au niveau du coude du voltigeur.

3.1.2.4. Analyse personnelle de l'enseignant sur son intervention en regard des degrés de réinvestissement et placement dans le quadrant du réinvestissement

Pour Julien, en regard de l'interprétation, cela ne fait aucun doute : il se trouve « *fort conforme* ». Cependant, il précise que cela n'est pas voulu ! « *Je n'ai pas cherché à être conforme par rapport à Patrick. Mais c'est vrai que la stratégie est relativement proche par rapport à ce que je fais* » (9, 1557). Lui aussi, comme les autres est d'avis qu'il y a des disciplines dans lesquelles ils sont susceptibles de réinvestir davantage : « *Il y a des formations où on va beaucoup plus loin, on l'étale car on la maîtrise. Et on a pris assez bien de plaisir dedans* ». Julien souhaiterait aboutir à quelque chose de plus riche pour les élèves mais il n'a pas encore trouvé la solution : « *En acro, je ne parviens pas à trouver l'engouement ou comment arriver à les faire bondir et rebondir dedans. C'est une réussite à 50/50* » (9, 1563).

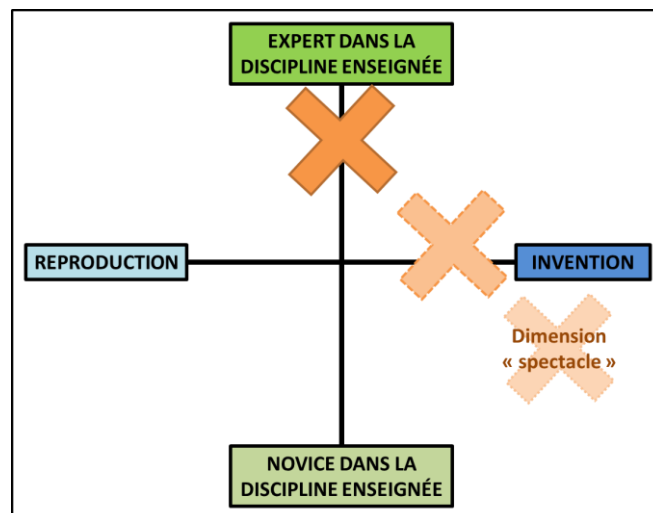


Fig. 25 : Positionnement de Julien dans le quadrant du réinvestissement

Voici ce que Julien exprime lorsqu'on lui demande de se positionner dans le quadrant du réinvestissement : « *Expert dans la discipline enseignée, ça dépend dans quel côté de l'expertise on se trouve. Au niveau gymnique pur, codes, etc. oui là je connais assez* ». Au-delà de sa propre maîtrise de l'activité qu'il considère comme étant élevée, Julien met en avant la « *grande pauvreté au niveau de l'ouverture gymnique à l'heure actuelle* » chez les élèves. Il souhaiterait « *aller vers la création mais les élèves n'avancent pas car ils ne sont pas capables de reproduction au départ (...)* Donc, je dois me balader pour l'instant dans cette zone supérieure. Il essaie cependant « *de rebooster une discipline qui est occupée à s'effondrer* », selon lui, en développant le domaine de l'expression. Il souhaiterait développer le côté spectacle de l'acroport mais n'y parvient pas : « *je ne suis pas expert dans le côté spectacle, même si je suis expert dans le côté acro. Le domaine du spectacle, c'est encore*

autre chose. Les rythmes, les positions, les enchainements : tout ça je suis plutôt novice dans la discipline. Et j'ai une difficulté à ce niveau-là, c'est que je suis occupé à avancer vers le bas et vers la droite [par rapport au quadrant]. Je suis quelqu'un d'expert dans la discipline acro, qui sait très bien reproduire les choses sans aucun problème. Mais ce n'est pas ça que je cherche. Je veux aller dans un domaine où l'on invente beaucoup plus. Ce n'est plus aussi bien "codé" et du coup, je me balade en diagonale dans ce côté spectacle. » (9, 1572).

3.1.3. Barbara

3.1.3.1. Contexte de réinvestissement de l'activité

Barbara, âgée de 34 ans, est la seule enseignante du corpus qui intervient avec des élèves provenant de l'enseignement professionnel (groupe de 13 filles) et de l'enseignement technique de qualification (groupe mixte de 24). Elle enseigne les jeux traditionnels depuis trois ans, avec des buts précis et différents selon les options : la mise en mouvement pour les premiers, l'animation et la découverte de jeux facilement exploitables en termes d'espace, de technique ou de matériel pour les seconds. Elle dispose, pour elle seule, d'un superbe hall de sport entièrement rénové. Elle décide d'ailleurs de ne garder que 2/3 de la salle vu le nombre d'élèves présents. Actuellement, Barbara introduit les jeux traditionnels dans un cycle complet de condition physique, pour les deux options et elle continue à l'enseigner tout le reste de l'année aux techniques de qualification.

3.1.3.2. Profil de réinvestissement

Par rapport à son public d'élèves, Barbara trouve dans les jeux traditionnels tout ce dont elle a besoin pour les satisfaire et ce, en intégrant la notion de mouvement. Elle reconnaît d'ailleurs avoir été séduite par la formation : *« C'est vraiment la formation qui m'a le plus plu depuis que je suis ici. Le formateur le fait bien passer aussi ! »*. En trois ans, ses réinvestissements ont évolué, de manière générale mais aussi de manière spécifique. En fonction des différents groupes ou des options, les choses ne se vivent pas de la même façon : *« Oui, je maîtrisais mieux au fil des séances. Au début, je prenais des jeux juste "plic-ploc" mais cette année, j'ai vraiment fait les jeux toute l'année en qualification. Maintenant, je maîtrise vraiment beaucoup mieux »*. Sa tendance en termes de réinvestissement se tourne plus vers le « conforme ». Au fur et à mesure, elle s'adapte pour tenter d'arranger ce qui ne va pas. Lors de la formation, elle avait pris quelques notes au vol mais elle avoue n'avoir pas retenu et intégré les nombreuses subtilités de certains jeux : *« Je me demande parfois si ce sont vraiment les règles que le formateur m'a données. Mais en même temps, ça fonctionne... Selon moi les règles de base sont là car j'avais pris des notes et on avait reçu des documents. Mais après, tout n'est pas indiqué et je n'ai pas tout bien noté non plus. Peut-être qu'il y a un petit peu de feeling. C'est vraiment une découverte »*. Les jeux qu'elle pratique le plus souvent sont : pacman, le jeu du Milan, le maître du souffle, le tchalan foup, le jeu des sept pierres, le voleur de pierres, le double drapeau. Elle n'a pas accroché avec le jeu de la balle au mur. Pour ce qui est de la balle assise, elle le pratiquait déjà beaucoup avant de suivre la formation.

Barbara a pour habitude d'aborder un même jeu sur plusieurs cours, d'amener « *une suite au prochain cours car les règles sont plus compliquées à faire comprendre* » sauf pour pacman et le maître du souffle qui « *se mettaient bien ensemble au niveau de l'heure* » (9, 608).

3.1.3.3. Détails de l'analyse

Réinvestissements « conformes »

Le jeu « pacman » est proposé à l'identique du formateur dans les deux groupes. Premièrement, elle met, elle aussi, en avant l'efficacité de ce jeu comme échauffement, sa rapidité à expliquer et sa facilité à comprendre : « *En un bon cinq minutes, ils sont en activité et prêts pour le jeu suivant* ». Deuxièmement, elle insiste sur toutes les mêmes règles : déplacement sur les lignes, croisement, intersection pour changer de direction, interdiction de sauter d'une ligne à l'autre, obligation de rester en mouvement. Troisièmement, à l'image d'Eric, elle circule partout sur le terrain pour encourager, dynamiser le jeu et récupérer les chasubles des élèves qui deviennent pacman. Dernièrement, elle propose une deuxième manche avec la même complexification : l'interdiction de se croiser.

Au-delà de ces ressemblances, plusieurs nuances apparaissent d'un groupe à l'autre.

Pour le groupe des professionnelles, elle décide de ne pas intégrer directement la règle du pacman. Les élèves commencent alors à marcher sur les lignes sans autre indication. Il s'agit pour elle d'une stratégie qui met directement les filles en mouvement, tout en intégrant les règles de

base. Après quelques minutes, elle introduit la règle du pacman en faisant enlever la chasuble d'élève. Barbara rappelle l'obligation de marcher et d'utiliser les croisements pour s'assurer que les règles soient bien appliquées. Elle préfère ne pas complexifier le jeu en ajoutant une composante vitesse, *« parce que déjà en marchant, elles avaient tendance à louper les croisements alors en courant, je pense que ça n'aurait pas marché. Elles veulent attraper les autres ou ne pas se faire attraper donc elles font déjà moins attention aux lignes. En marchant rapidement, ce n'était déjà pas évident donc en courant ça me semblait difficile »* (9, 472). Enfin, elle donne des conseils pour tenter de rendre le jeu plus interactif : *« Ne regardez pas trop vos pieds, regardez où se trouve le pacman. Pensez à regarder à gauche à droite »*.

Plusieurs aspects diffèrent avec le groupe des qualifications. Tout d'abord, elle leur explique du premier coup toutes les règles et met les élèves en action sans discuter : *« Vous ne pouvez changer de ligne que lorsqu'il y a une intersection évidemment. Vous marchez activement. Vous ne courez pas. Il ne peut vous toucher que s'il est sur la même ligne que vous. On ne saute pas d'une ligne à l'autre »*. Le ton est plus directif qu'avec le premier groupe. Lorsque le pacman touche un premier joueur, elle précise qu'il doit enlever sa chasuble. À la fin des deux manches, elle rassemble les élèves et explique l'intérêt du jeu. Elle passe moins de temps sur ce jeu qu'avec l'autre groupe.

Voilà des adaptations « légères » propres à son public d'élèves.

Le jeu du « maître du souffle » est également réinvesti de manière « conforme » par rapport à la formation. Comme Éric, Barbara départage le groupe en deux équipes, les rassemble et explique les règles (limitations du terrain, élimination, émission d'un son lors de l'attaque, retour dans son camp, inversion des rôles en alternance). Elle démontre avec les élèves pour bien visualiser les règles et les effets de l'action du joueur. La première manche a du mal à prendre et donc, elle laisse à chaque équipe du temps pour réfléchir à une stratégie efficace pour vaincre les adversaires. Elle relance les joueurs pour appliquer leur stratégie. Lors de la dernière manche, elle continue à donner des astuces pour tenter de gagner. À nouveau, quelques variations existent. Elle amène le jeu sous la forme d'une intrigue. Elle donne le nom du jeu et attend la réaction des élèves. Elle annonce qu'il va falloir maîtriser son souffle. Après avoir expliqué les règles, elle propose une première partie « pour du beurre » de manière à ce que les élèves prennent le temps de comprendre sans avoir la pression du résultat : « *Je n'aime pas de lancer et puis, ils n'ont pas compris alors on arrête le jeu. Alors, je préfère faire une partie pour du beurre, quitte à arrêter, mais au moins, quand on commence vraiment à compter les points, c'est ok !* » (9, 616). La dernière observation concerne le placement de Barbara durant le jeu. À l'inverse d'Éric qui court dans tous les sens pour suivre l'attaquant et vérifier le son de sa voix, Barbara se place au niveau de la ligne centrale pour déterminer si l'attaque est validée : « *À partir du moment où j'entendais, je ne voyais pas l'intérêt de me déplacer. C'est vrai que maintenant, il n'y avait que nous dans la salle*

donc c'était facile. Ça me permettait de voir la ligne médiane et je servais de référence [pour les élèves]» (9, 630).

Concernant les élèves de la section « qualification », le jeu en tant que tel est amené dans un deuxième temps seulement. Elle amène le jeu comme l'aboutissement de ce qui a été vu précédemment. Tout comme pour le groupe des professionnels, l'approche est identique, si ce n'est qu'une fois encore, les consignes sont données de manière plus condensée. La première manche est déjà comptabilisée. Les élèves comprennent plus vite. Elle leur laisse également deux minutes pour réfléchir à une tactique pour éliminer les adversaires plus rapidement mais elle ne les fait pas ressortir comme avec le premier groupe. Un élève tente de « ceinturer » l'attaquant pour tenter de l'étouffer. Elle pourrait rebondir dessus et aller plus loin dans le jeu, comme Éric l'avait fait mais elle interdit cette action. Elle l'explique de la sorte : *« La règle "ceinturer", je ne l'ai pas fait parce que je n'avais pas trop apprécié et je trouve ça difficile à arbitrer (...) Je n'aime pas le contact, c'est brutal. Avec des enfants, c'est un rapport de force. Je n'ai pas insisté car il faut aussi avoir un très bon niveau pour aller vers du plus difficile » (9, 641).*

Une dernière observation qui vaut pour les deux groupes concerne l'explication de l'origine des jeux qu'elle ne donne pas, alors qu'Éric y attache beaucoup d'importance. Bien qu'elle en reconnaisse l'éventuelle plus-value, elle avoue ne pas aimer cela : *« Après, je pense que c'est fort lié au caractère. Je suis plus à mettre en mouvement qu'à parler, papoter. Ça je n'aime pas trop. C'est aussi lié à ça. Moi je ne me vois pas raconter des*

histoires. Pour moi, ils sont là pour bouger. J'y vais directement et je n'aime pas de broder autour » (9, 554).

Réinvestissement « créatif »

Dans le groupe des qualifications, et en s'inspirant du jeu du maître du souffle, Barbara invente un exercice intéressant pour apprendre à maîtriser son souffle, maintenir un son en courant plus ou moins rapidement. L'idée qu'elle souhaite mettre en avant est de décortiquer le jeu : *« Décortiquer le jeu quand on a du temps devant soi (...) Je me suis demandé comment, avec des enfants, travailler la réalisation, améliorer le maintien du son tout en courant. Quelque chose d'assez rapide. Un petit parcours pour montrer qu'il y avait moyen de diversifier pour arriver au jeu final » (9, 690).* Elle propose trois évolutions sous la forme d'un parcours à réaliser en gérant son souffle et en émettant un son. Il s'agit de faire un aller, puis un aller-retour parsemé d'obstacles (step, tour de cône, etc.). Elle insiste sur la régulation de son souffle et sur l'obligation de maintenir un son en continu pour que le trajet compte. Elle termine par une course poursuite sur ce même parcours.

3.1.3.4. Analyse personnelle de l'enseignante sur son intervention en regard des degrés de réinvestissement et placement dans le quadrant du réinvestissement

Pour Barbara, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'elle réinvestisse cette activité de manière « conforme » : *« C'est vrai que les jeux traditionnels, c'est la seule activité où je vais vraiment être dans le réinvestissement*

conforme (plus conforme que les autres) car c'est nouveau. Dans les autres, on prend des petits points à gauche à droite » (9, 741). Elle est bien consciente que l'adaptation à proprement parler se construit progressivement : « Là, c'était une activité totalement nouvelle. Je crois qu'au fur et à mesure des années, je vais pouvoir le mettre plus à ma sauce. Chaque année, on le donne d'une manière différente. Je vois qu'il y a des jeux j'avais oublié donc j'ai fait à ma manière (...) Il y a des choses qu'il avait amenées de telle manière et quand je l'ai vu, je me suis dit "Oh oui, il avait fait comme ça, je ne me souvenais pas" » (9, 736). À force de répéter, on maîtrise de mieux en mieux et l'on peut se permettre d'oser de nouvelles choses : « Quand on est plus à l'aise dans une discipline, on se permet plus quelque chose d'inventif, de créatif. On se sent plus sûr dans ce qu'on fait » (9, 753). Ce qui est sûr, c'est que Barbara est convaincue des bénéfices des jeux traditionnels dans son enseignement et le commentaire qui suit ne trompe pas : « Chaque année, je m'inscris quand même en troisième choix à cette formation-là parce que je me suis bien amusée et ça pourrait m'apporter d'autres choses de bien connaître les jeux ».

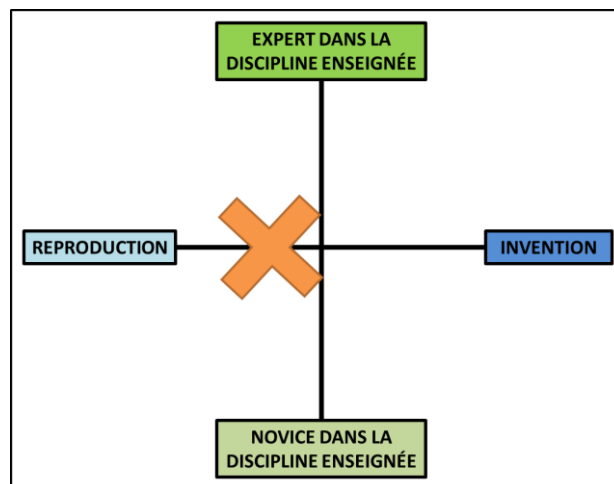


Fig. 26 : Positionnement de Barbara dans le quadrant du réinvestissement

Voici le discours tenu par Barbara lorsqu'on lui demande de se placer dans le quadrant du réinvestissement : « *Je pense que je ne suis pas novice mais je ne suis pas experte non plus mais dans ce que je fais. Je n'invente pas spécialement mais je ne reproduis pas non plus totalement. Je suis plus au milieu. Je réfléchis à différentes manières de l'aborder mais le produit final est quand même plus dans la reproduction que l'invention* » (9, 747).

3.1.4. Diégo

3.1.4.1. Contexte de réinvestissement de l'activité

Diégo est lui aussi, un enseignant de 52 qui a de la bouteille. Il enseigne les jeux traditionnels depuis deux ans dans un grand gymnase séparé en trois parties, à 23 élèves mixtes de 5^{ème} générale, qui ont choisi l'activité physique comme option complémentaire. Il donne deux heures de cours sur ce thème durant un cycle de sept semaines. Il dispose de tout

le matériel nécessaire pour effectuer des séances qui tiennent la route, bien qu'il ne l'exploite pas totalement. Diégo a une grande estime des jeux traditionnels. C'est en effet pour lui l'occasion de sensibiliser les élèves à un autre esprit, à la relation à la compétition : « *Avec les jeux traditionnels, on n'écrase pas l'adversaire. C'est vraiment pour cela que j'ai choisi les jeux traditionnels* » (9, 787).

3.1.4.2. Profil de réinvestissement

Diégo ne se contente pas de réinvestir le contenu de la formation mais aussi l'esprit des jeux traditionnels : « *Quand j'étais en formation chez Éric, j'ai vraiment été épaté par l'idée et, tout ce qu'il nous proposait était facile. On court, on marche, on lance des balles sur les autres. Ce n'est pas difficile techniquement. Par contre, la dynamique de groupe, l'émotion et la stratégie qu'il y a derrière, c'est très riche* » (9, 806).

Il souhaite sensibiliser les élèves à cet aspect : « *Les jeux traditionnels cassent un peu ces habitudes. Il n'y a pas toujours des équipes symétriques. On est parfois un contre tous et on se retrouve tous contre un. On est parfois bipolaire et on peut marquer dans les deux goals. Ce qui est intéressant, c'est également la participation garçons et filles pour que les garçons ne dominent pas tout le jeu, comme au handball par exemple. Avec les jeux nouveaux, il y a plus de stratégie et il faut comprendre plus vite que l'adversaire. Les filles ont alors un rôle important à jouer. Elles rattrapent ou dépassent les garçons et ça devient intéressant. Il y a peu de technique dans ces jeux-là. Par contre, en termes de stratégies, c'est très développé.*

Ceux qui comprennent le plus vite ou qui s'organisent le mieux, battent l'adversaire ».

Très fortement marqué par le formateur, Diégo se réfère énormément à lui. Ayant également eu l'occasion, à plusieurs reprises, de travailler et d'animer des groupes avec lui, il peaufine à chaque fois son approche des jeux traditionnels.

3.1.4.3. Détail de l'analyse

Réinvestissements « conformes »

De manière générale, Diégo reconnaît garder un schéma assez identique à celui reçu en formation : *« Comme je n'en fais pas depuis des années, je garde un schéma de la formation que j'ai reçue ».*

Tout comme Éric, il attache une grande importance à l'explication des jeux, à leur contextualisation, à tout le côté historique : *« Je connais moins le sujet qu'Éric mais quand on raconte une histoire avant, on met déjà l'élève dans l'imaginaire. C'est comme avec les petits enfants. Quand certains ont l'histoire en tête, ils sont dedans. Et j'aime bien ça, quand je peux dire un petit contexte »* (9, 789).

Le premier jeu abordé est « pacman ». Il est utilisé dans la même optique, c'est-à-dire comme un jeu d'échauffement pour débiter le cycle : *« C'est vrai que c'est très facile à lancer, à démarrer. Ça permet un peu d'observer comment les élèves mordent à l'activité et donc ça, j'aime bien (...) Pacman est utilisé comme un échauffement. Il permet surtout de*

trouver vite une émotion. Pas encore trop la stratégie et une rupture par rapport à la manière dont on leur donne les sports classiques à l'école » (9, 790). Il aborde les règles à respecter à l'identique : marcher, suivre les lignes, croisement, marche-arrière, etc. Diégo se déplace alors un peu partout à travers le terrain de jeu, tout comme l'avait fait le formateur. Il réalise lui aussi une deuxième manche, en demandant de réfléchir au côté stratégique et de le mettre en application. Une nuance mineure peut être soulignée, mais elle n'impacte en rien sur les règles du jeu. En effet, Diégo n'estime pas nécessaire le port des chasubles. Les élèves touchés lèvent la main pour se différencier au lieu d'enlever progressivement les chasubles.

Le deuxième jeu que Diégo choisit de réinvestir est le maître du souffle : *« Moi, même quand je l'ai vécu la toute première fois, j'ai senti beaucoup d'émotion alors que c'est tout bête. Au niveau explications, c'est très rapide. C'est facile donc ça tombait bien de commencer, d'y arriver vite à ce jeu... Et c'est vraiment dans l'esprit des jeux traditionnels : on court, on touche l'autre. Donc les techniques sont hyper simples. Il y a déjà de l'émotion, il ne faut pas se faire attraper, on est devant tout le monde. On crie aussi, ça crée de l'émotion » (9, 845).* Il l'amène à nouveau de la même façon qu'Éric (explication historique du jeu, définition des quelques règles principales et essai). La démonstration des élèves en situation réelle lui permet d'insister sur les règles. À la fin de la première manche, il fait le point avec les élèves. Il est satisfait car *« les élèves demandent pour refaire une deuxième manche. C'est bon signe parce que le maître du souffle, c'est vraiment un jeu où l'émotion et les prises de décision rapides interviennent. Ils étaient dedans » (9, 832).*

Lors de la deuxième manche, il procède comme Éric. Il insiste une fois encore sur le côté stratégique à mettre en place et indique la piste qui consiste à réagir le plus vite possible lors de la contre-attaque pour surprendre l'adversaire et ne pas lui laisser le temps de se replacer : « *Dès que l'autre rentre, il le poursuit et celui qui rentre est tout content d'en avoir touché deux et puis, baf, il se fait avoir* ».

Lors de la troisième manche, la règle de « ceinturer » est ajoutée. Il apporte cependant une adaptation qui est explicitée dans le point qui suit. Cet ordre de présentation du jeu s'inspire de celui du formateur. Il n'intègre juste pas la règle potentielle de pouvoir libérer les prisonniers au lieu de les éliminer définitivement du jeu : « *J'étais plutôt dans l'esprit premier cours, découverte et est-ce que les élèves entrent dans l'activité et l'esprit jeux traditionnels que j'aime. Avant d'ajouter des variantes, il fallait qu'ils entrent bien dans le système* » (9, 889).

Deux variantes sont repérées. La première concerne son placement durant le jeu. Tout comme Barbara, Diégo reste proche de la ligne centrale, alors qu'Éric circule dans le jeu et suit le joueur qui est en action pour écouter son souffle. Voici comment il le justifie : « *Éric a un grand talent de comédien. Moi, si les élèves ont bien compris, je vais être attentif à voir à quelle vitesse ils vont établir des stratégies et voir les caractères de mes élèves. Donc, je dois être un petit peu plus dehors. Dès que ça démarre bien, il faut que je laisse un peu de place. Au lieu d'accompagner du corps, je peux accompagner de la voix. Mais seulement si c'est nécessaire. C'est la première leçon donc je veux aussi un peu voir comment ils rentrent dans le*

système » (9, 880). La deuxième variante est la non-insistance de Diégo sur le souhait de bien entendre la voix, comme Éric. Cela est intentionnel : *« Il y en a, il ne faut pas leur dire. Là aussi, on voit les personnalités. Il y en a qui ont un grand plaisir à hurler. Je le fais exprès pour laisser ressortir les personnalités des élèves. Dans les jeux traditionnels, il y a beaucoup de situations dans lesquelles on devine les caractères. “Je reconnais très bien mon élève ici : timide, sur le côté, qui attend le bon moment pour attaquer ou qui n'attaquera jamais.” Ça c'est très intéressant aussi pour l'enseignant »* (9, 859). Cela met en avant la prise de décision des élèves, la réflexion de chacun et dévoile les tempéraments.

Réinvestissements « adaptés »

Deux types de réinvestissement « adapté » ressortent. L'un concerne une simplification de la règle initiale, l'autre est lié à la mise en place du jeu à proprement parler.

Dans le jeu du maître du souffle, lorsque Diégo introduit la règle de « ceinturer » l'attaquant, il la modifie d'entrée de jeu. En effet, il autorise à ceinturer uniquement par l'arrière, pour éviter les conflits. Cela simplifie l'arbitrage et évite les discussions et rouspétances des élèves : *« J'ai simplifié parce que c'est source de contestation. Les élèves ont envie de discuter : “Je t'ai touché” “Non, je t'ai ceinturé avant”. Donc chez moi, on ne ceinturait que dans le dos. On ne pouvait pas prendre de face. De face, c'est celui qui tend la main qui gagne d'office. Ça simplifie un peu. C'est parfois source de discussion cette règle »* (9, 838). Cette manière de faire permet de rester fidèle aux évolutions du formateur tout en

remettant à sa sauce, en fonction de son ressenti ou du vécu avec les élèves.

« Barre, baron, barette » est le jeu qui suit pacman et le maître du souffle dans la planification de Diégo. Voilà comment il justifie le réinvestissement de ce jeu-là : « *Beaucoup pour travailler la condition physique. Car Éric insistait énormément sur le taux d'activité qu'on peut avoir grâce aux jeux traditionnels sur une heure de temps. Et l'explosivité là-dedans* » (9, 975). Bien qu'il maintienne l'esprit du jeu et son but à travers les règles de base (donner la soupe, « avoir barre sur » l'adversaire, emprisonner et libérer la chaîne en touchant), Diégo modifie cependant trois aspects. La première adaptation flagrante est que Diégo démarre directement sur une réalisation avec tout le groupe (23 élèves) alors qu'Éric commence avec un effectif réduit (10 élèves). Cela complexifie la réalisation et la compréhension du jeu. Beaucoup de temps est perdu, contrairement à l'effet recherché par Diégo. Il indique malgré tout la possibilité de jouer en plus petites équipes, sans l'appliquer, parce qu'il souhaite y arriver tous ensemble. Pour ce faire, et l'ayant lui-même vécu lors de la formation, il imagine l'intérêt d'une équipe réserve qui observe : « *Parce que des jeux comme ça, je pense que ce n'est pas grave d'avoir une équipe réserve. Surtout s'ils ont bien donné avant et s'ils sont dedans mentalement à se dire, nous on ne fera pas comme ça. (...) Là, les idées peuvent venir des élèves pour trouver des solutions* » (9, 997). En deuxième adaptation, il permet de donner la soupe plusieurs fois avant de dire « barrette ». Cela n'est pas volontaire parce qu'il ne se rappelait plus de la manière de faire du formateur. Cela étant, il estime que la règle qu'il a

intégrée « *donne de l'importance à l'élève qui va donner la soupe. Tous les regards sont fixés sur lui et il tient le suspense de toute la classe et donc il faut lui dire, allez maintenant tu y vas. Là aussi, on voit les caractères. Soit il garde la vedette et tout le monde le regarde, soit c'est un timide et il ne sait pas se décider* » (9, 982). Enfin, il autorise à tous les joueurs de toucher le donneur de soupe, alors qu'Éric autorisait seulement celui à qui la soupe était donnée. Il explique cette règle aux élèves en faisant référence aux échecs et à la hiérarchie de chaque pion. Lors de la partie, cette règle amène la confusion au sein des élèves qui, directement, ne s'y retrouvent plus : « *Je l'avais déjà fait avec des autres groupes plus petits et ça avait marché mais ici, ça a eu du mal à démarrer. C'est aussi le manque d'expérience peut-être. Je pense que je devais avoir l'horaire en tête et que je voulais avancer et faire ça. Et donc j'ai peut-être vite lancé en me disant ça va marcher comme ils sont dans le bain avec les autres jeux. Et finalement, ça n'a pas donné tout de suite* » (9, 990).

3.1.4.4. Analyse personnelle de l'enseignant sur son intervention en regard des degrés de réinvestissement et placement dans le quadrant du réinvestissement

L'entretien de corroboration issu de l'interprétation de son intervention a confirmé ce qu'il savait déjà : il n'est encore qu'au tout début de ce qu'il pourrait exploiter des jeux traditionnels. Que ce soit par rapport à leur maîtrise, aux explications de leur histoire, aux adaptations sensées en fonction des groupes, etc., Diégo est tout à fait conscient qu'il a encore des choses à apprendre : « *Même pour moi, il y a encore moyen de*

trouver un système de mise en marche plus efficace et plus rapide (...) C'est un jeu très riche et je n'ai pas encore épuisé les meilleures manières de l'introduire » (9, 1005).

Comme il le dit lui-même : *« Ce n'est pas ma discipline maîtresse même si j'ai eu beaucoup de sensibilités pour elle »*. C'est d'ailleurs pour cela qu'il accepte de classer la majorité de ses réinvestissements dans le degré « conforme ».

Comme cela a déjà été évoqué chez les trois autres enseignants de l'étude, l'expérience issue de la pratique répétée constitue un atout pour adapter le déjà-là ou créer la nouveauté. Diégo compare son « niveau » de réinvestissement en jeux traditionnels avec celui en orientation : *« Oui ça me parle évidemment. Plus on pratique et plus on revient à la formation, plus on sait s'en sortir. Je suis plus fort en orientation qu'en jeux trad. En orientation, j'ai vraiment reçu une formation de spécialiste. J'ai beaucoup plus adapté ce qu'on m'a donné » (9, 1082).*

Par rapport à la créativité dans les réinvestissements, Diégo aborde le fait que cela n'est pas forcément nécessaire et obligatoire : *« Pacman, je n'ai pas trouvé vraiment de situation pour en sortir énormément. Le maître du souffle, ça part tout seul, ce n'est pas compliqué. Je ne me sens pas vraiment la nécessité d'être créatif. Les jeux traditionnels permettent quand même d'inventer mais avec l'aide des élèves » (9, 1100).*

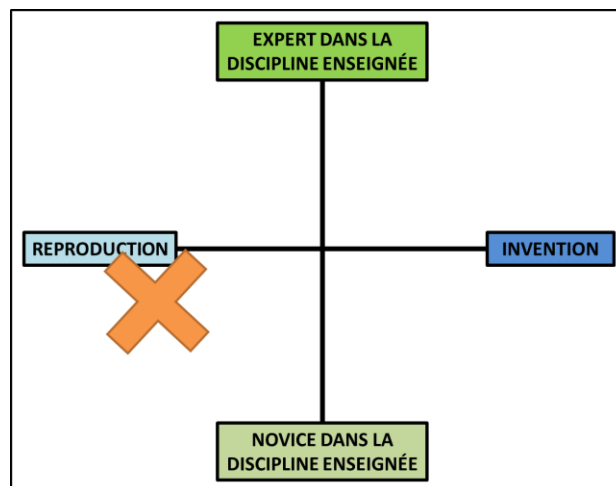


Fig. 27 : Positionnement de Diégo dans le quadrant du réinvestissement

Lorsqu'on demande à Diégo de se positionner dans le quadrant du réinvestissement, voici ce qu'il en dit : « *Je suis encore novice parce que ça fait peu d'années que je le donne et peu d'heures sur une année scolaire. Je ne le fais pas non plus avec toutes mes classes. Par contre, quand on a un imprévu ou un trou, ou une demi-classe, je commence à sortir les jeux traditionnels. Ça peut venir vite* ». Selon lui, « *Moins on est fort, plus on reproduit* ». Diégo n'hésite pas à utiliser une situation vécue pour appuyer son discours : « *Je pense à l'activité kendo quand je dis ça. Au début, j'étais plus avec mes notes, je reproduisais. Je venais vraiment parfois comme un étudiant qui a ses notes. Et plus les années passaient plus je pouvais me détacher* ». Il fait alors de nouveau référence à son « statut » : « *Pour les jeux, c'est encore novice par rapport à l'aisance du formateur, surtout quand il parle de l'histoire des jeux ou des différents types de jeu. Je devrais les étudier pour pouvoir parler comme lui. Au début, je notais les*

caractéristiques du jeu pour pouvoir les dire aux élèves. Je reproduis quand même » (9, 1088).

3.2. Synthèse des degrés de réinvestissement

Il n'y a plus l'ombre d'un doute... Les réinvestissements effectués à partir de la formation continue ont bel et bien lieu en situation de travail. Et, de plus, ils sont nombreux et diversifiés. Les paragraphes ci-dessous font le point sur les quatre degrés de réinvestissement précédemment définis (conforme – adapté – créatif – imprévu) **(H.4)**. L'analyse détaillée des situations d'enseignement sélectionnées, en regard des propositions des formateurs, est interpellante. On y discerne nettement la présence majoritaire des réinvestissements de type « conforme », relativement au contenu enseigné. À première vue, cela pose question par rapport à la conception que nous avons de l'enseignant en situation de travail, à savoir dans un environnement organisationnel changeant. Dès lors, il semblerait logique que le degré de réinvestissement dominant soit « adapté » plutôt que « conforme ». Ce n'est pourtant pas le cas, et les enseignants de la recherche se classent eux-mêmes sans aucune hésitation dans cette catégorie-là. Malgré une dominance de la conformité, nous avons remarqué que les différents types de réinvestissement peuvent apparaître presque simultanément au cours d'un même exercice. Ils se chevauchent, parfois, dans le but de répondre, par l'intermédiaire de l'enseignant, aux besoins des élèves.

À ce stade, et sur la base de l'analyse détaillée des réinvestissements des quatre sujets, il semble capital de développer les modalités des quatre degrés de réinvestissement. Une première constatation mérite avant tout d'être mise en évidence : les élèves sont en mouvement de la même manière que les stagiaires l'ont été lors du stage. Cela appuie l'adéquation des propositions faites par les formateurs par rapport à ce qui se passe sur le terrain de l'école.

3.2.1. Le réinvestissement « conforme »

Dans le cas des quatre enseignants observés, le contexte de réinvestissement de l'activité penche dès le départ du côté « conforme ». Antoine enseigne l'acroport pour la première fois. Julien s'inscrit dans le même scénario que Patrick, le formateur, pour viser la réalisation d'un spectacle. Barbara et Diégo, de par l'activité des jeux traditionnels encore peu connue et peu développée dans les écoles, s'imprègnent progressivement de chaque jeu, en restant proches de ce qui a été présenté lors du stage. Le contenu enseigné est donc assez semblable à celui reçu en formation. Voici, ci-après, les critères qui qualifient le réinvestissement « conforme ».

La première régularité se retrouve dans le fait d'insister sur les mêmes notions essentielles, d'aborder les mêmes aspects, d'utiliser les mêmes règles de jeu. Lors de tâches plus « basiques », même le novice est en mesure de mettre l'accent sur les points « incontournables ».

On perçoit ensuite une logique cohérente dans l'ordre d'apparition de chaque tâche ou dans l'enchaînement des unes et des autres, semblable à celle de la formation. Les évolutions se calquent sur celles proposées par le formateur.

On remarque également qu'un enseignant novice dans la discipline réinvestie s'inspire plus facilement et fortement des astuces proposées par le formateur, au profit des élèves. C'est le cas, par exemple, des moyens mnémotechniques fournis par Patrick pour marquer les élèves quant à la prise des poignets lors de la réalisation des saltos par trois. En revanche, l'enseignant expert (Julien dans ce cas-ci) a plus tendance à rester sur sa manière de faire, apprise via une autre source, bien qu'il reconnaisse meilleure l'accroche de Patrick.

Même lorsque la tâche est réinvestie de manière « conforme », lors des premières mises en situation (via des démonstrations), l'enseignant joue la carte de la sécurité. On remarque en effet qu'il met toutes les chances de son côté en faisant appel à des élèves doués, motivés, représentant une « valeur sûre ». Voilà une manière d'« assurer le coup » tout en minimisant, soit le risque de blessure, soit la démotivation ou l'appréhension des élèves par rapport à l'exécution de la tâche.

L'enseignant qui maîtrise au préalable les tâches vues en formation et qui les intègre dans ses cours, est conforté dans ses choix. La formation ravive, donne un coup de fouet à celles qu'il avait laissées de côté et confirme ou valide ses choix.

Reste à préciser que le réinvestissement typiquement « conforme » n'a jamais lieu à 100% puisque le contexte de formation est toujours différent de celui du quotidien scolaire. De plus, à la lumière des sensibilités, comme cela a été signifié dans la cadre théorique, l'enseignant filtre l'information en formation par rapport à ce qui lui paraît pertinent et la réinvestit sous l'effet d'un prisme dans son enseignement. Il est donc inévitable de retrouver des variantes ou des adaptations – parfois inconscientes – par rapport à la manière dont la tâche a été apprise lors de la formation continue. Ces éléments ne sont pas à confondre avec des réinvestissements « adaptés » puisqu'ils ont lieu sans véritablement transformer le contenu des tâches enseignées. Trois variantes sont repérées.

La première dépend de la manière d'aborder la tâche, de la présenter, de la mettre en place. Les situations ne manquent pas. L'un préfère expliquer directement l'exercice en indiquant les critères de réussite, en donnant les solutions alors qu'un autre met les élèves face à des situations-problème, en pratiquant la rétention didactique. Certains se servent des différentes formes de démonstration (enseignant seul, enseignant et élève(s), élève(s) seul(s)) pour faciliter la compréhension des règles ou des principes à respecter. L'information essentielle peut aussi être intégrée progressivement, étape par étape en fonction de l'évolution des élèves. Pour cela, la réalisation d'un essai « pour du beurre » ou « sans compter les points » est intéressante. Un enseignant (Antoine) fonctionne par tâtonnement. Celui-ci découvre et se rappelle au fur et à mesure de l'exercice ou de la réalisation des élèves les aspects déterminant la

réussite. À l'une ou l'autre reprise, la tâche enseignée et inspirée de la formation n'est pas utilisée dans le même but que celui visé par le formateur. Elle peut, par exemple, être projetée dans la continuité d'une tâche plus complexe. La manière d'expliquer une même tâche par deux enseignants peut également être tout à fait différente, bien que l'information qu'ils souhaitent faire passer soit équivalente. Enfin, on peut observer que l'enseignant lui-même amène des modifications dans l'approche ou le déroulement d'une tâche, à travers son mode d'intervention durant la tâche (Ex. : se déplacer partout ou rester à un endroit stratégique) ou l'ajout d'une touche personnelle (Ex. : utiliser l'humour en faisant exprès de ne pas rattraper un élève en sachant qu'il ne peut se blesser).

La deuxième variante est liée à la maîtrise « insuffisante » de la matière. L'enseignant n'est alors pas en mesure d'exploiter toutes les subtilités mises en avant par le formateur. Pour une même tâche, il y passe de ce fait moins de temps. Il ne va pas aussi loin dans l'apprentissage par manque de connaissance, d'expérience ou parce qu'il veut mettre l'accent sur la découverte de plusieurs tâches dans un premier temps. Il choisit parfois de ne pas utiliser une composante avec une intention particulière (Ex. : n'aime pas la règle de « ceinturer », ne souhaite pas introduire les aides pour axer l'attention des élèves sur autre chose). Il peut, par contre, aborder une évolution mais sans pour autant la tester, faute de compétences. Il ne perçoit pas directement les éléments indiqués par le formateur pour solutionner une exécution d'élève qui pose problème ou encore pour favoriser la réussite des élèves.

La troisième variante se repère suite à l'oubli de mentionner des aspects techniques ou certaines règles lorsque la tâche est plus complexe. Il est possible que l'enseignant soit moins exigeant que le formateur. Ses attentes sont moins poussées.

3.2.2. Le réinvestissement « adapté »

Les réinvestissements « adaptés » sont plus présents chez les enseignants qui enseignent un cycle d'acroport que chez ceux qui donnent les jeux traditionnels. Cette tendance est expliquée plus loin. Les quatre intéressés sont d'avis que l'adaptation du contenu réinvesti survient habituellement à partir du moment où la maîtrise de l'activité est plus élevée. En effet, pour être reconnue comme un réinvestissement « adapté », la tâche doit avoir subi une transformation consciente de la part de l'enseignant, avec un objectif à la clef. Cela nécessite donc de bien connaître la discipline en question pour pouvoir se l'approprier, en fonction de ses préférences mais aussi en fonction des élèves.

La première adaptation consiste à associer plusieurs tâches, ou en tout cas à agencer différemment les aspects de l'une et/ou de l'autre, pour former un nouvel exercice, plus complet.

La deuxième survient lors de l'intégration de notions, de principes de base d'une tâche vue en formation dans un autre exercice, connu ou nouveau. Dans le cas d'un exercice connu, l'enseignant accorde alors plus d'importance aux notions mises en avant lors de la formation. Dans le cas

d'un nouvel exercice, il peut saisir une idée précise dans un exercice vu lors de la formation et l'intégrer dans le sien.

Les enseignants modifient également les règles initiales dans le but de simplifier ou de complexifier le jeu, ou encore dans le but de diversifier pour sortir les élèves de leur zone de confort quand ils maîtrisent le jeu. À plusieurs reprises, des adaptations ont lieu parce que l'enseignant ne se souvient plus exactement de la manière de faire du formateur et invente une règle qui lui semble cohérente par rapport à l'atteinte de l'objectif final. Des modifications sont imaginées pour améliorer le jeu ou la tâche de manière à personnaliser le contenu par rapport au public d'élèves mais aussi aux conditions matérielles et de terrain. Ce type de modification se produit lorsque l'enseignant a été confronté à une situation problématique.

3.2.3. Le réinvestissement « créatif »

Le degré de réinvestissement « créatif » est observé chez trois des quatre enseignants. Comparativement aux autres, il est peu fréquent. Cela peut éventuellement être expliqué par le fait que nous avons filmé uniquement les deux premières heures du cycle. Peut-être aurait-il été plus présent par la suite ? L'exemple d'Antoine démontre pourtant qu'il ne faut pas avoir une maîtrise parfaite de la discipline pour réinvestir de la sorte. Peut-être est-il alors lié à la personnalité de l'enseignant et à sa maîtrise générale, à son expérience, à sa « *sensibilité à* » ? Ou encore en lien avec les objectifs à atteindre (Ex. : souhait de décortiquer chaque tâche avec des élèves en option « animation ») ? Nous ne sommes pas en mesure de

répondre à ces questions, mais nous pouvons cependant faire ressortir les différentes créations des enseignants observés. Il est toutefois important de préciser que ce type de réinvestissement n'est en aucun cas obligatoire d'un point de vue déontologique, voire indispensable à un enseignement de qualité.

Les tâches imaginées en réinvestissant les idées, les principes, les notions d'une autre tâche vue en formation ont toutes quelque chose d'innovant. Il est question de faire en sorte que les élèves perdent leurs repères habituels. L'enseignant cherche la nouveauté, l'étonnement, la surprise chez les élèves. Il invente pour amener une touche originale, mais aussi pour continuer à rester motivé et éviter de s'enfermer dans des routines négatives.

3.2.4. Le réinvestissement « imprévu »

Un réinvestissement est qualifié d'« imprévu » lorsque les élèves agissent ou réagissent d'une manière qui fait penser à l'enseignant à un exercice qu'il n'avait pas envisagé auparavant. Jean et Etienne (2011, p. 3) définissent l'imprévu de la sorte : « toute action, réaction d'un élève de l'enseignant ou du monde extérieur à la situation de classe sortant de la planification de l'enseignant ». Cela met en évidence les moments d'échanges permanents entre l'enseignant et ses élèves. Il existe en effet une dynamique interactionnelle qui peut être mise à profit. « L'enseignant ayant perçu l'imprévu a le choix entre l'ignorer en lui laissant son statut d'imprévu, et l'utiliser en le transformant de telle sorte qu'il prenne de l'importance dans la classe, qu'il fasse acte dans la situation éducative.

Nous avons nommé le résultat de cette transformation “périphénomène”, dans le sens qu’il était porté à vue de tout ou partie des élèves de la classe » (Ibid.). Qu’il s’agisse d’une découverte, d’une approche diversifiée ou de l’envie de faire « de travers » de la part des élèves, si l’enseignant est capable d’accepter et de rebondir sur ces opportunités, les deux parties (enseignant – élèves) sont gagnantes et en retirent du positif. À partir d’un exercice réinvesti de façon volontaire, l’enseignant se sert, par exemple, du comportement observé et inattendu d’un élève pour ajouter une variante. Il s’inspire donc de ce qu’il voit en direct. Chaque situation inopinée est mise à profit pour aider à élever sa vigilance à entrer dans des actions qui manifestent un aspect de son potentiel, jusque-là insoupçonné. Dans une deuxième situation, l’enseignant embraye directement sur un apprentissage qu’il avait idéalement programmé plus tard dans le cycle parce que la découverte de l’élève a anticipé la suite du cours.

L’imprévu peut également apparaître avec la manière habituelle de fonctionner de l’enseignant. C’est le cas d’Antoine, qui aime l’improvisation. Il se laisse la liberté, à certains moments, de construire le cours tel qu’il vient, en fonction de ce qu’il voit, de la réaction des élèves, du temps que la réalisation des exercices prend, tout en ayant en tête, malgré tout, les éléments principaux à aborder. Voilà une méthode qui, certes, ne convient pas à tout le monde mais qui laisse une porte ouverte à l’imprévu et à la richesse de l’enseignement.

Aussi bien dans l’activité « acrosport » que dans « jeux traditionnels », des conditions font en sorte que le réinvestissement

« imprévu » est peut-être moins présent qu'ailleurs. En effet, comme cela a déjà été énoncé, en acrosport, l'aspect « sécurité » restreint fortement, au début, le luxe de l'imprévu. Peut-être que celui-ci se retrouverait davantage en fin de cycle, lorsque les élèves peuvent créer. Dans la même logique, en jeux traditionnels, l'imprévu n'a pas de sens en début de cycle puisqu'il faut dans un premier temps découvrir les règles et les appliquer. Il se retrouverait davantage lorsque les élèves maîtrisent les règles essentielles au bon déroulement des jeux, pour ensuite pouvoir surprendre l'adversaire par des stratégies innovantes.

Enfin, un dernier point relate de l'impact de l'environnement de travail, notamment et principalement en termes d'aménagement des lieux et de matériel à disposition, qui favorise ou non le réinvestissement de type « imprévu ». En effet, des conditions de travail optimales font en sorte que l'enseignant s'autorise plus de libertés. Le cas d'Antoine et de sa situation d'enseignement idéale (praticable haut de gamme) diminue par exemple le risque de blessure lors d'une mauvaise réception. Il peut donc se permettre d'oser certains exercices plus originaux.

3.3. Liens entre la discipline et les degrés de réinvestissement effectués

Comme il est possible de le remarquer dans la description détaillée du contenu de la formation des deux activités analysées, l'approche est totalement différente d'une activité à l'autre. Cela se répercute, en partie,

sur les degrés de réinvestissement présents distinctement dans l'un ou l'autre atelier **(H.5)**.

Par définition, l'atelier « Jeux traditionnels » se construit à travers les jeux. Ceux-ci sont au nombre de treize. Il y a alors, pour chaque jeu plusieurs temps : celui de la découverte, de l'initiation, de la compréhension des règles et de leur mise en application, de leur évolution, de leur adaptation, le tout accompagné de temps de discussions et d'échanges. La complexité d'un jeu est déterminée par le temps consacré à le pratiquer. Cela explique donc pourquoi, au premier abord, nous pourrions penser que cette formation n'est pas très riche en termes de contenu. Pourtant, la richesse et la complexité de chaque jeu est telle qu'elle nécessite d'en exploiter chaque recoin pour pouvoir la maîtriser. Cela justifie d'ailleurs également toute l'importance de participer, de jouer lors de formation continue, pour vivre le jeu de l'intérieur. Ceci explique pourquoi les deux enseignants se situent prioritairement dans un degré de réinvestissement conforme. De ce fait, il n'y a pas d'intérêt à adapter le contenu ou à être créatif parce que chaque jeu renferme une richesse inouïe, possède sa logique interne. Il faut une maîtrise vraiment élevée des jeux et avoir l'occasion de les exploiter au maximum pour se permettre de les modifier ou d'aller encore plus loin tout en restant fidèle à l'esprit du jeu. De plus, cette discipline étant encore assez peu connue et utilisée, les enseignants partent de zéro et doivent donc, comme ils l'expliquent, s'inspirer de ce qui se fait pour pouvoir suffisamment la maîtriser et pouvoir créer, inventer par la suite.

L'atelier « Acroport scolaire » est prénommé « Palette des possibles » par Patrick Messin, le formateur. Il vise à offrir aux stagiaires une large gamme d'exercices, de modules, d'approches pour leur permettre de connaître les principes d'action et de sécurité, d'intégrer toutes les composantes qui entrent dans la construction de pyramides statiques (montages et démontages simples et acrobatiques y compris), leur donner l'occasion d'acquérir les compétences suffisantes pour soutenir les élèves dans la création de pyramides dynamiques. Autant d'angles d'attaque que le formateur passe en revue durant les dix heures de formation et qui nécessitent inévitablement de brasser un maximum de matière pour inspirer les enseignants et les motiver à oser autre chose que ce qu'ils font habituellement. L'aspect créatif que le formateur tente d'inculquer dans la formation a une influence sur les types de réinvestissements réalisés. En effet, de par le nombre élevé de tâches et le côté créatif développé, les enseignants peuvent se permettre de capter ici ou là et de remettre à leur sauce. Dans ce cas-ci, le passé gymnique de l'enseignant aide fortement à varier ou aborder différemment du formateur grâce à sa propre expérience. L'aspect créatif et imprévu n'a pas pu être relevé de façon élevée dans les vidéos des enseignants étant donné qu'il ne s'agissait que des deux premières heures du module mais il est presque inconcevable que cela ne se produise pas en fin de cycle si l'enseignant vise la création d'un spectacle.

Nous sommes conscients qu'il aurait été plus riche de suivre les enseignants sur l'entièreté du cycle de l'activité réinvestie. Le contraste se serait alors peut-être renforcé, ou au contraire, la tendance se serait vue

inversée au fil des séances. Il y a là ouverture vers d'autres pistes de recherche.

3.4. Des réinvestissements de qualité

Réinvestir des acquis d'apprentissage n'est pas un acte figé. Au contraire, chaque nouvelle expérience de réinvestissement s'inspire de la précédente et nourrit la suivante. Les réinvestissements évoluent avec les heures d'enseignement, en fonction des groupes d'élèves, année après année. À force de répéter, on ose... Tout vient donc à point à qui sait attendre. Les critiques affirmant que les enseignants ne veulent que du clef-sur-porte lors de leurs participations aux formations continues sont démenties par ces analyses. Le clef-sur-porte est presque un passage obligé pour pouvoir, par la suite, « remettre à sa sauce », si et seulement si, cela apparaît comme nécessaire aux yeux des enseignants. Comme le dit Antoine, *« c'est quand même rare quelqu'un qui peut dire que ses leçons sont tellement super qu'il n'a pas besoin de modifier quoi que ce soit »* (9, 433), et donc, inévitablement, il y a toujours des accommodations, des variantes, des ajustements, des adaptations à réaliser. Cela renvoie une fois encore à la capacité de l'enseignant à se remettre en question.

Même s'il est vrai que l'expérience permet de se détacher des notes du stage, d'adapter, de créer, cela n'est pas pour autant gage de qualité. La qualité des réinvestissements se juge en fonction de la situation ou de l'objectif à atteindre. Elle dépend de l'expertise de l'enseignant dans la discipline en question. En effet, un réinvestissement de type « créatif »

n'est pas forcément mieux qu'un réinvestissement « conforme ». Comme l'ont par exemple démontré Barbara et Diégo, les jeux traditionnels ne nécessitent pas d'être créatif ou d'adapter les règles, de les transformer. Il n'existe donc pas une meilleure manière de réinvestir. La qualité se retrouve, se reconnaît dans l'utilisation des tâches au bon moment, de la manière la plus appropriée possible par rapport aux besoins des élèves. Le stage de formation continue du CUFOCEP n'est pas étranger à la qualité des réinvestissements effectués. Il va sans dire que l'enseignant ne se limite pas à réinvestir le contenu de la formation mais aussi l'esprit qui accompagne l'activité suivie. Et c'est là que réside le secret de sa réussite...

SECTION 3 :

Liens entre les sensibilités et les réinvestissements

Dans un premier temps, nous avons réalisé un état des lieux des sensibilités (sensibilités de *style*, de *genre* et « *sensibilité à* ») ; dans un deuxième temps, nous avons fait ressortir les différents degrés de réinvestissement et défini le profil de réinvestissement des quatre enseignants qui font l'objet de notre observation. Il convient à présent de faire le lien entre les sensibilités des quatre enseignants et leur profil de réinvestissement.

Cette troisième section répond à la dernière hypothèse de la recherche : À l'image d'un faisceau de lumière, les acquis de formation sont réfléchis/réinvestis dans l'environnement organisationnel changeant en fonction de la « *sensibilité à* » des enseignants. **(H.7)**

Les données récoltées pour y répondre regroupent celles qui sont présentées dans les deux sections précédentes, autrement dit celles issues des « Temps 1 à 3 ». À cela s'ajoutent les données récoltées lors du « Temps 4 », à savoir l'entretien de corroboration réalisé auprès des quatre enseignants composant le second corpus.

1. EXPRESSION DES SENSIBILITÉS À TRAVERS LES COMPORTEMENTS DES ENSEIGNANTS QUI RÉINVESTISSENT LES ACQUIS DE FORMATION

L'existence des réinvestissements d'acquis de formation au sein de la situation de travail vient d'être mise en évidence. Nous sommes à présent en mesure de démontrer que ces réinvestissements sont imprégnés des sensibilités des enseignants. Grâce à une analyse fine des extraits vidéo et de leur retranscription, il est possible de repérer les comportements adoptés majoritairement de façon inconsciente par chacun d'entre eux pour *satisfaire* leurs sensibilités, et plus particulièrement leur « *sensibilité à* » **(H.7)**. Les résultats obtenus proviennent de l'interprétation réalisée suite à l'observation des séances de cours filmées, à partir des documents relatifs aux annexes 8 et 9. Les prochains paragraphes consistent à lister les principales stratégies comportementales observées chez les quatre

enseignants et à les illustrer par des exemples concrets tirés des vidéos. Cette étape précède celle qui consiste à discuter les degrés de réinvestissement préférentiels des enseignants en fonction de leurs sensibilités **(H.7)**. Nous vérifions dans quelle mesure un certain profil d'enseignant (en regard des sensibilités) réinvestit (ou pas) d'une telle manière plutôt que d'une autre. Nous ouvrons également le débat en ce sens, sur le fait que, dans l'idéal, les sensibilités des stagiaires devraient être prises en compte lors de la formation continue pour optimiser les réinvestissements (Récopé & Barbier, 2015).

Une étape préalable, mais complémentaire, à la présentation des résultats qui suivent, permet de vérifier la correspondance entre l'image que l'enseignant a de lui-même (à partir de la verbalisation hors situation de ses sensibilités) et ce qu'il est et fait réellement *in situ* et *in actu* (autrement dit, son activité effective en situation de travail). Pour ce faire, les extraits issus des vidéos et des quatre entretiens de corroboration sont associés spécifiquement à la sensibilité de la « carte d'identité professionnelle » qu'ils représentent¹. Un code de couleurs est utilisé pour marquer et nuancer chaque sensibilité de la carte d'identité, en fonction de sa fréquence d'apparition (Tabl. 13). Chaque extrait n'est rattaché qu'à une seule sensibilité, même s'il peut parfois convenir à plusieurs autres en raison du lien étroit qui les anime. Des sensibilités de sens très proche telles que « titiller », « blaguer », « se moquer », « rire » en constituent un

¹ Voir annexe 16 : Extraits des observations vidéo et des entretiens de corroboration rattachés aux sensibilités *de style* des quatre enseignants du corpus 2.

exemple parlant. Cela remet en question un éventuel regroupement qu'il aurait été possible d'effectuer lors de la création des cartes d'identité.

	Un extrait	Deux extraits	Trois extraits et plus
Sensibilités de l'enseignant envers lui-même			
Sensibilités de l'enseignant envers ses élèves			
Sensibilités touchant au relationnel			
Sensibilités dominantes			
« Sensibilité à »			

Tabl. 13 : Code de couleurs utilisé pour le marquage de fréquence des extraits correspondant aux termes de la carte d'identité professionnelle

La carte d'identité de chaque enseignant est affichée avec le marquage de fréquence des extraits. En plus de démontrer l'intervention des sensibilités dans l'acte de réinvestir les acquis par les enseignant, elle fournit un premier aperçu des stratégies comportementales les plus régulières par chacun. Il reste à préciser que les stratégies développées dans les paragraphes suivants reflètent exclusivement ce qui a été observé durant les deux premières heures de cours filmées chez les quatre enseignants. Il n'est donc pas étonnant que certaines sensibilités *de style* qui peuvent paraître centrales sur la carte d'identité et dans sa description ne soient pas abordées dans les stratégies mises en place par les enseignants. Cela renvoie à l'« idéal » de la carte d'identité professionnelle et au fait que les enseignants ne peuvent orienter leurs réinvestissements en tenant compte de manière constante de toutes leurs sensibilités *de*

style. Les enseignants sont capables d'exprimer leur idéal mais la réalité ne leur permet pas de le rencontrer et de l'expérimenter au quotidien. Cela montre enfin que les sensibilités ne peuvent s'étudier précisément qu'*in situ* et *in actu* et renvoie une fois encore à la pertinence de s'inscrire dans l'approche phénoménologique de l'énaction.

1.1. Antoine

Lorsqu'Antoine réinvestit, on distingue trois domaines majeurs dans lesquels il intervient pour satisfaire sa « *sensibilité à* » partager et transmettre l'amour du métier. Il joue en effet sur l'apprentissage par le mouvement, sur l'ambiance et sur l'humour.

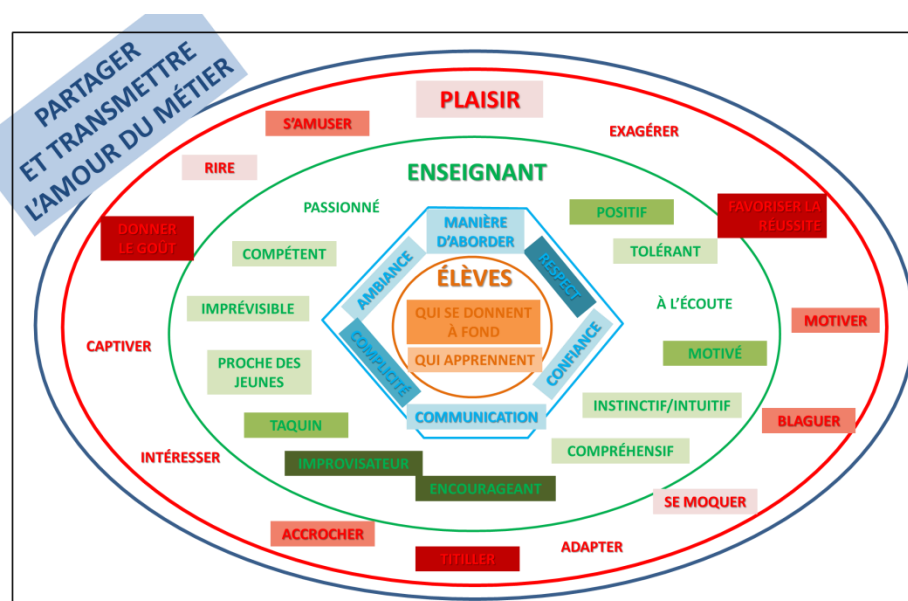


Fig. 30 : Carte d'identité professionnelle d'Antoine, marquée par la fréquence des extraits en lien avec chaque sensibilité

La stratégie d'Antoine se résume à faire en sorte que les élèves apprennent dans le mouvement, réussissent dans une ambiance complice, respectueuse et encourageante, pour pouvoir se permettre d'amener une touche d'humour ou titiller les élèves. Liés les uns aux autres, ces trois éléments renforcent leur trio tel un cercle vertueux. Le recours à l'humour entretient une bonne ambiance qui motive les élèves à se donner à fond, à prendre goût à l'activité physique. Voyons plus en détail chacune de ces dimensions.

1.1.1. L'apprentissage par le mouvement

Le choix de l'activité « acrosport » et la façon dont il l'aborde répond parfaitement à ses sensibilités envers les élèves. L'important pour lui n'est pas d'exceller d'un point de vue technique mais que tous les élèves se donnent à fond et participent, qu'ils soient en mouvement. Il faut que ça circule, que ça bouge : « *Oui, ça doit bouger. Peu importe le rôle que l'on a, on doit y aller* ». Il aime amener des éléments qui donnent le goût de pratiquer, l'envie de revenir à la leçon suivante : « *“Ah M'sieur, on s'est bien marrés au dernier cours mais on a bouloté”* ». Pour cela, il reprend régulièrement des exercices plus « fun » vus au stage, qu'il présente comme la cerise sur le gâteau, où la maîtrise parfaite de la technique n'est pas la priorité. Il aborde cependant des éventuelles évolutions pour espérer leur mettre l'eau à la bouche. C'est le cas de la tâche « lancer-rattraper » qui crée de la sensation pour le voltigeur, ravive l'ambiance du groupe (tous ensemble pour soulever) et qui a de multiples évolutions.

De manière à favoriser la réussite, il leur propose pour la première manche du jeu « 1-2-3 acro » de disposer d'une minute de préparation pour que chaque groupe puisse se répartir les différents rôles. L'objectif principal du réinvestissement de ce jeu est clairement de les faire bouger, d'amener une touche sympa, tout en respectant les consignes de sécurité apprises précédemment : *« Ici, je ne veux pas spécialement les coter mais plutôt lancer une petite touche sympa. Et qu'il y en ait un qui réussisse plus vite. Mais le but c'est qu'ils se rendent compte qu'il y a moyen de faire plein de choses amusantes et que l'acroport ce n'est pas seulement faire une pyramide purement et simplement »* (9, 339).

Il cherche la participation de tous, quel que soit le niveau de l'élève. L'exemple des traversées par cinq ou par sept est révélatrice : *« Allez, il y en a deux-trois que je n'ai pas vus. Je ne demande pas à tout le monde de faire le salto. Je demande à tout le monde de participer au moins pour l'aide »*. Pour Antoine, voir ses élèves être en mouvement et s'investir dans le cours est une preuve de leur motivation et il le considère comme une victoire. Son pari est gagné, il arrive à leur transmettre son amour du métier.

Il intègre également des apprentissages d'un autre genre tels que la sécurité, la coopération, le respect de l'autre. Cela passe, soit à travers la réalisation de certains exercices (Ex. : le porteur en position quadrupédique), soit à travers des interventions diverses : *« À nouveau comme tantôt, on pourrait le laisser tomber, c'est amusant. Lui, il va venir mais l'objectif ce n'est pas de le laisser franchir et qu'il se casse la figure de*

l'autre côté ». C'est une manière de responsabiliser les élèves, d'amener de la confiance mais aussi de la communication. Concernant le respect du cours et de l'autre, il n'hésite pas à remettre les pendules à l'heure avec les élèves qui n'ont pas trop participé : « On se redresse, on n'est pas au club Med. Il y en a qui sont plus doués pour aller s'asseoir que pour servir d'aide. Je suis un peu surpris du manque de cran de certains, Boris... Je croyais que Nico avait plus de cran aussi et Gauthier. Par contre, chapeau pour quelqu'un comme Flo qui l'a fait malgré des difficultés ».

1.1.2. L'ambiance

Dans le souci de motiver les élèves tout en amenant une ambiance positive, Antoine garde une présence permanente, que ce soit pour encourager, corriger, donner des feedbacks, mettre en avant les qualités des uns ou des autres ou féliciter. Les références ne manquent pas : « *Il faut serrer les fesses, serrer le ventre. Serre, serre les abdos. Ah ! Ça c'est mieux* » ; « *Oui, excellent là-bas chez David* » ; « *Excellent Ayoub et Fred. Très très bon* » ; « *Ah ! Voilà, ça c'est bon ! Là aussi* » ; « *Regardez ici ! C'est bon. Là aussi. Ça c'est bien !* » ; « *Excellent ! Et pointes de pieds tendues... excellent. Si on doit évaluer ici, on met le maximum* » ; « *Oui, c'est réussi là. Super. Excellent* ».

Confiance et complicité s'articulent dans chaque tâche. Le relationnel a en effet une place importante dans son enseignement. Pour entretenir ces deux sensibilités, il fait notamment noter les prestations des élèves par leurs pairs pour leur montrer que leur avis compte. Il leur donne de l'importance et prouve qu'il est ouvert à un échange, un dialogue éventuel.

Un dernier exemple concerne l'opportunité pour les élèves de choisir une figure à réaliser : « *On va regarder quelle est la pyramide qui apporte le plus de suffrages. Moi, j'en ai une en tête, on va voir si la vôtre correspond à la mienne* ». Il a une manière d'aborder les élèves qui les considèrent en tant que personnes. L'expression de sa satisfaction en fin de séance montre encore une fois son souhait d'entretenir une bonne ambiance.

1.1.3. L'humour

La relation de confiance et de complicité qui se crée facilite l'expression de sa personnalité riieuse. Son rire est contagieux et dévoile le plaisir qu'il a à être avec ses élèves. Il peut alors se permettre de les titiller, les taquiner, se moquer gentiment sans que cela ne soit mal interprété : « *Allez, il faut absolument contracter. Non, ça ce n'est pas bon. On dirait un vieux sac de patates qui pend* » ; « *Ah ! Pas de chance Pierre... Tu te retrouves avec Rachel* » ; « *Il y en a qui sont sans amis, comme Lionel, qui n'arrivent pas à trouver quelqu'un* » ; « *Lio, tu t'éveilles ? Les deux dernières heures de la journée, normalement, ça devrait aller hein !* » ; « *On est à nouveau en train de tourner en rond, c'est incroyable. On dirait des poissons rouges* » ; « *Ça pourrait être amusant de la laisser tomber en avant mais ce n'est pas l'objectif d'aujourd'hui* » ; « *Ah, ah, on dirait un chien mort* ». Il utilise d'ailleurs cette technique pour arriver à ses fins d'une façon qui est acceptée par les élèves, grâce à une touche d'humour : « *On évite d'avoir des regroupements. Vous êtes comme des buffles les filles. Allez Rachel, on essaie de se désolidariser de Maurine et d'être capable d'aller dans les endroits où il n'y a personne (...)* Maurine doit

arriver à couper le cordon. Voilà, elle fait demi-tour, elle croise quelqu'un d'autre ». Comme il l'explique lui-même lors de l'entretien de corroboration, il faut être capable « d'exploiter ce que tu vois et d'orienter le cours en fonction de ce qui se passe ».

En plus d'enchaîner les remarques humoristiques, Antoine met en place, autant que possible, des tâches qui amènent du plaisir, dans lesquelles il peut exploiter son côté taquin. La démonstration de la « bouteille saoule » est un très bon exemple. Il insiste sur l'importance de bien réceptionner l'élève du milieu pour qu'il ait confiance et lors de la démonstration, il fait exprès de ne pas le rattraper : *« Je ne sais plus si je demandais de fermer les yeux. Avec les élèves, tu vois tout de suite bien dans leurs yeux que ça va être comique de le laisser tomber. Et là, il faut anticiper et le montrer »* (9, 61). Antoine a pour habitude de terminer ses séances avec des tâches qui amènent une touche de plaisir, d'amusement, tout en intégrant les notions apprises. C'est sa manière de récompenser les élèves et en même temps, c'est l'occasion pour lui de laisser libre cours à ses sensibilités « blagueuses » : *« Il va se passer quelque chose c'est certain et en fonction, je pourrai improviser la suite »* (9, 257). Antoine aime fortement improviser et il peut se le permettre grâce à l'ambiance qui règne avec ses élèves. Même si ça ne marche pas toujours idéalement, s'il se met parfois dans des situations plus délicates, les élèves ne lui en tiennent pas rigueur parce qu'ils ont confiance en lui : *« J'ai introduit sans relire le moyen mnémotechnique. Et en le faisant, je me suis dit "Houlà, il ne faut pas que je me goure, je vais prendre une sécurité en plus, je vais prendre des bons" Mais c'est le bon moment pour le lancer. Je prends un*

petit risque ici mais en sachant qu'avec les personnes que j'utilise, il est minimisé. Mais la semaine suivante, c'est sûr que j'avais relu tout cela » (9, 371). C'est pour lui la porte ouverte à l'imprévu.

1.2. Julien

Julien ancre ses réinvestissements selon trois sensibilités stratégiques dominantes, qui alimentent sa « *sensibilité à* » l'engagement dans le mouvement. Il s'agit de l'exigence, du dépassement personnel et de l'autonomie.

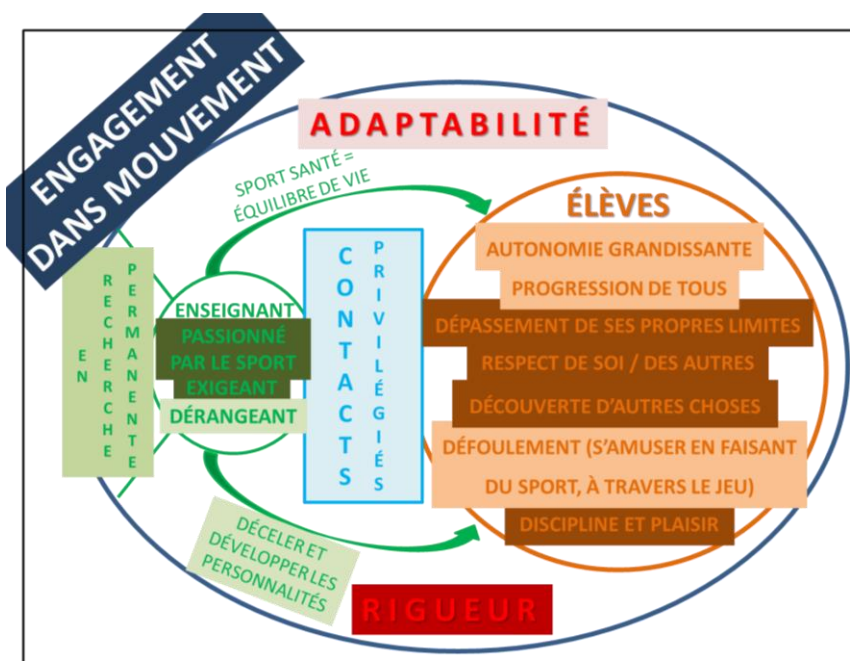


Fig. 31 : Carte d'identité professionnelle de Julien, marquée par la fréquence des extraits en lien avec chaque sensibilité

La stratégie de Julien se construit autour de l'exigence. Exigence du respect des consignes, de soi et des autres, exigence dans l'exécution, la participation, l'investissement. Il est derrière les élèves pour les sensibiliser à ne pas se satisfaire du minimum, à se battre pour se dépasser, à travers le mouvement. Pousser les élèves vers plus d'autonomie est son ultime quête, de sorte qu'ils trouvent du plaisir dans le mouvement et s'y engagent sur le long terme.

1.2.1. L'exigence

Le côté exigeant de Julien est un aspect qui ressort fortement lors des analyses. Le recours à l'acroport accentue cette sensibilité. La rigueur est de mise pour éviter les blessures inutiles. Il ne lésine pas sur la sécurité : *« En gym, acro ou sportive, je ne suis pas un comique. C'est vrai que je suis assez exigeant parce que n'importe quelle bêtise peut porter à une blessure grave. Plus grave qu'avec des sports ballons. Il y a des règles et des consignes et il ne faut pas en sortir sinon ça dégénère. C'est que la gym fait ressortir un peu plus ce côté-là des choses. Il y a le domaine sécuritaire qui est en jeu. Le travail, il faut le faire avec aides ou sans aides mais il n'y a rien à faire, j'en voudrais plus à un élève qui essaie de tout faire tout seul et qui se plante royalement, plutôt qu'un élève moyen qui demande deux aides. Le sport est une prise de risque mais le risque est toujours calculé. Chez eux, à certains moments, on prend le risque mais on ne calcule rien. Il faut de l'audace mais c'est en sécurité (...) Il faut leur faire comprendre qu'il y a des dangers mais qu'il y a une technique, des consignes à respecter et après ça, on peut s'amuser. Mais s'ils ne font que s'amuser... »* (9,1237).

Son discours se répète à l'une ou l'autre reprise durant le cours, notamment lorsqu'un élève se fait mal. Il rebondit alors sur l'incident pour remettre les pendules à l'heure. Pour lui, la gym n'est pas un jeu : « *Oui, surtout parce que je sais que le jeu entraîne les accidents. Et les quelques accidents que j'ai eus, ça a toujours été à partir de là. À un moment où ça s'emballe et hop c'est parti. Le rire prend le dessus et ils ne sont plus conscients des dangers* » (9, 1222).

Donner cours est pour lui, une balance perpétuelle entre rigueur et adaptabilité. À travers cette analyse, c'est principalement la rigueur qui est à l'avant-plan. Le travail en silence et l'écoute attentive lors des explications sont accentués pour des raisons de sécurité et de prévention. Les rappels à l'ordre ont lieu autant que nécessaire pour s'assurer qu'il n'y ait pas de débordements (Ex. : « *Un, deux, trois* » est un signal qu'il utilise pour obtenir le silence des élèves). Cela étant, « même au sens de cohérence, la rigueur ne sourit jamais. Elle est frustrante, et le pire est qu'elle nous frustre en nous imposant d'être d'accord » (Reboul, 1989, p. 84). À l'inverse, Julien encourage les élèves à communiquer entre eux lors de la réalisation des pyramides, en insistant sur l'efficacité et en mettant en garde contre les débordements éventuels : « *Maintenant, communiquer, ça ne veut pas dire gueuler. Ça ne veut pas dire parler non plus. C'est donner des ordres au bon moment* ».

Facilement repérable dans les deux paragraphes précédents, le respect va de pair avec l'exigence. C'est pour Julien la base d'un cours qui fonctionne, dans lequel les élèves apprennent. Respect de soi et de ses

propres limites mais aussi et surtout, respect de l'autre ! L'acrosport est une discipline qui impose le respect des partenaires pour réussir ensemble : « *Si on ne respecte pas l'autre, c'est toujours ce qui va au conflit. L'un qui va un peu trop loin dans le mouvement. On s'en sort plus vite dans le respect que dans le conflit. Et bien souvent, ce n'est pas nécessairement le plus mauvais qui est irrespectueux* » (9, 1230). Il fait le point à la fin de l'exercice sur ce qu'il a vu dans les groupes et fait remarquer que dans les groupes où il y a du respect, l'exercice fonctionne, même s'il n'est pas parfait.

Conscient d'être en présence de jeunes, d'adolescents en recherche d'eux-mêmes, il n'hésite pas à jouer le rôle de celui qui dérange. Il secoue les élèves, dans le but de les faire avancer (Ex. : « *On en est encore qu'à des culbutes...* »). Un duo exécute mal une démonstration par rapport aux explications qu'il a données, il lance alors une petite pique pour les interpeller : « *La langue française, c'est une langue précise. Il faut juste l'écouter attentivement. C'était dit, sauter ce n'est pas équivalent à rouler* ». Reboul (1989, p. 89) emploie les mots adaptés pour expliquer ce qui se cache derrière cet aspect si présent chez Julien : « la rigueur est une valeur : une valeur inhérente à l'éducation elle-même, et plus encore à l'éducation scolaire. La rigueur, c'est avant tout ce qui fait comprendre à l'enfant qu'il n'est pas destiné à la rester. Apprendre la rigueur, c'est apprendre à grandir, à devenir adulte ».

1.2.2. Le dépassement dans le mouvement

Toutes ses interventions sont orientées vers les élèves, pour les pousser à se dépasser, à repousser leurs limites, à progresser sans cesse. Il ne se contente pas du minimum et les pousse à faire mieux. Il les remet à leur place pour qu'ils comprennent qu'ils sont capables et qu'ils doivent faire mieux : « *Il y a des groupes qui se contentent d'essayer. Mais il ne faut pas juste essayer, il faut dominer, maîtriser le mouvement. Il n'y a du plaisir que quand on arrive à le maîtriser* ». Julien accompagne les plus forts dans des pistes d'un niveau supérieur. Il fait une remarque personnelle à un élève qui montre sa satisfaction à le voir dépasser ses propres limites : « *Oui, super ! Il faut se lancer. Il faut du cran* ». Il « banalise » intentionnellement un mouvement pour essayer d'accrocher les plus faibles, de les motiver à tenter le coup : « *Alors, c'est quoi un salto avant ? Vulgairement, c'est une culbute avant mais on est plus haut que le niveau du sol. La technique reste la même : vous baissez la tête et vous montez les fesses* ».

Il est intransigeant par rapport à l'inactivité des élèves. Il tente par tous les moyens de les maintenir en mouvement (Ex. : « *Hey les gars, des spectateurs, on en a assez. Moi, je veux des acteurs.* » ; « *Allez, hop ! Allez debout, on ne traine pas au sol. Allez, au boulot* »). Il met l'accent sur le rôle actif de chacun, notamment le voltigeur, qui doit être dynamique, rester tonique et ne pas se contenter de « subir » le mouvement. Il n'hésite pas à faire référence à une métaphore que les élèves peuvent facilement imaginer pour tenter de marquer les esprits (Ex. : « *spaghetti mou* »).

Julien estime bénéficier d'une relation privilégiée avec ses élèves. Il la met à profit pour favoriser une meilleure participation. Selon lui, c'est à travers des encouragements récurrents que les élèves évoluent : « *On est aussi avec des générations qui ont besoin d'encouragements, de prendre confiance en eux. Je les trouve très peu confiants dans tout ce qu'ils entreprennent, ils ont toujours besoin d'un coup de pied. Il faut leur dire "Allez les gars, ce que vous faites, c'est génial, alors allez-y prenez de la hauteur, osez"* » (9, 1415). Il est généreux en feedbacks positifs, félicite ceux qui se dépassent (« *Oui, super, il faut se lancer, il faut du cran* »), exprime clairement son souhait de les voir progresser (« *Vous voyez qu'il y a moyen de monter ses difficultés. On n'est pas obligé de rester au béaba* ») dans le but de leur donner le goût, qu'ils prennent du plaisir et aient envie d'aller plus loin. Chacun est donc mis en avant, à un moment ou à un autre, en fonction de ses qualités.

1.2.3. L'autonomie

Une dernière stratégie de Julien, visant l'engagement des élèves dans le mouvement, est de développer leur autonomie. Il aime laisser les élèves apprendre par eux-mêmes, se débrouiller seuls ou en groupe, découvrir les solutions, comprendre comment réussir. Il les place dans ses situations-problèmes (Ex. : le squat dos à dos) et prend un malin plaisir à observer comment ils s'en sortent, réfléchissent, appliquent d'eux-mêmes ce qui a été dit ou vu précédemment : « *J'ai voulu voir comment ils allaient se mettre, se positionner. Est-ce qu'il va y en avoir un qui va faire le constat que ce n'est pas facile de décoller ? Un peu savoir à qui tu as affaire de*

manière détournée, en disant que je n'impose pas. Découvrez et puis on verra » (9, 1348). C'est dès lors plus facile de donner du sens à ce qui vient d'être fait : « Alors, pourquoi je vous demande sans les bras ? Parce que quand on fait une colonne à deux et que je tiens quelqu'un, j'ai besoin de mes bras ». Lorsque les élèves comprennent le sens des exercices, c'est, pour Julien, une voie tracée vers l'autonomie grandissante. L'explication de l'utilité des éléments de liaison illustre cette idée : « Finalement, c'est leur montrer qu'à partir de rien, on peut aller très loin. À partir de quelque chose qui paraît banal, basique, nous on en fait du spectacle. Et un élément de liaison, ce n'est pas qu'un déplacement, ça peut être l'entrée dans autre chose » (9, 1281).

1.3. Barbara

Les stratégies de Barbara balancent constamment entre le mouvement et la relation, en regard des élèves à qui elle enseigne.

Elle centre ces réinvestissements sur la recherche permanente du mouvement, la mise en action des élèves. Tous les moyens sont bons pour les faire bouger. Les encouragements en tout genre et la place accordée au plaisir font partie de ceux qui sont les plus présents. Le développement de l'aspect relationnel constitue une stratégie tout à fait particulière à l'image des besoins des élèves.

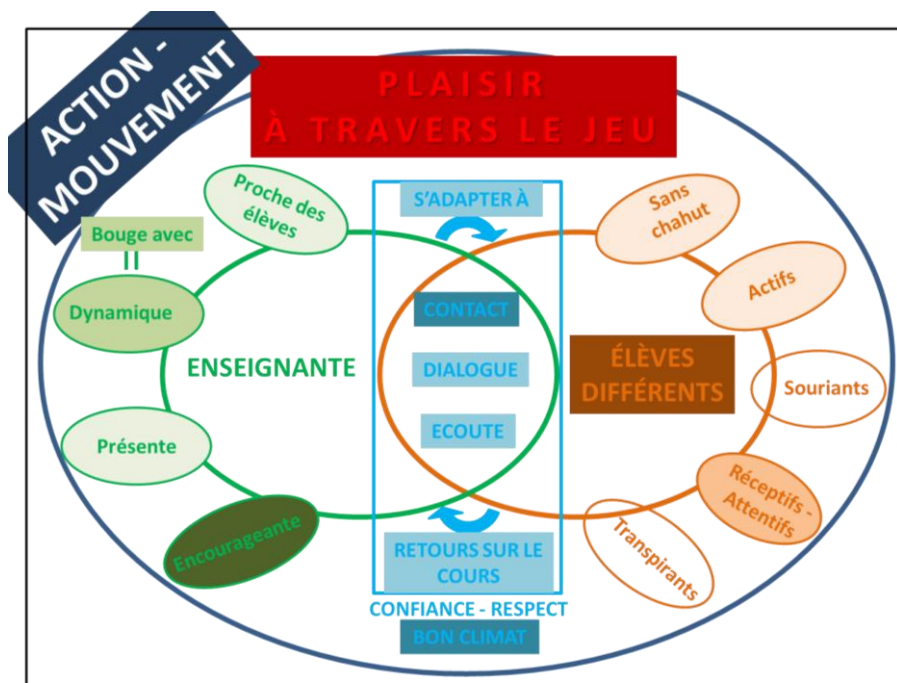


Fig. 32 : Carte d'identité professionnelle de Barbara, marquée par la fréquence des extraits en lien avec chaque sensibilité

1.3.1. Le mouvement

Barbara axe son enseignement (et donc ses réinvestissements) sur la recherche du mouvement. Son public d'élèves, au départ, peu intéressé par le cours d'éducation physique et par l'activité physique en général, l'oblige à regorger d'astuces pour aller à l'encontre de ce constat. Elle ne tolère pas le chahut de la part des élèves. C'est une raison de plus qui la motive à leur mise en mouvement rapide, à leur maintien en activité. Elle installe des conditions favorables pour que les élèves soient réceptifs et attentifs à ce qu'elle enseigne (rassemblements, rapport au bruit : silence). Son désir de ne pas s'appesantir sur l'histoire des jeux n'est pas seulement

dû au fait qu'elle ne se sente pas à l'aise, mais surtout au fait qu'elle est animée par le désir de mettre ses élèves le plus rapidement possible en mouvement...

Du côté pratique, plusieurs stratégies sont instaurées. Elle choisit deux jeux qui demandent peu d'explications et qui, selon elle, sont faciles à comprendre et à mettre en application. Elle insiste d'ailleurs sur le côté simple du jeu « pacman » pour motiver les élèves à entrer vite en action : *« Tout simplement, ok ? Ça vous paraît simple ? Marchez sur les lignes... Tout simplement »*. Elle intègre les règles petit à petit pour lancer le jeu rapidement. Elle estime qu'au plus le groupe est petit, au plus ça doit tourner rapidement. Elle fonctionne parfois avec une démonstration personnelle de sorte que l'explication soit efficace et que les élèves visualisent directement ce qu'ils doivent faire. Elle trouve également le moyen de relancer le jeu, d'inviter les élèves à le dynamiser : *« Pensez à ne pas regarder vos pieds. Regardez droit devant vous. Regardez où se trouve pacman »*. Son attitude est dynamique. Elle maintient une présence permanente durant l'exécution des tâches aussi bien par des déplacements que par la voix : *« Plus que trois... Plus que deux... Plus qu'une... »* ; *« Allez, ça diminue... »*. Barbara insiste sur l'une ou l'autre stratégie ou rappelle les règles (*« Je rappelle quand même que le but, c'est de toucher les autres pour les éliminer. Là, vous vous éliminez vous-mêmes en vous arrêtant. Allez ! Go ! »*), encourage sans arrêt (Ex. : *« Ok, très bien. Allez, ça commence à venir, là »*), donne de nombreux feedbacks (Ex. : *« Tu as voulu être trop gourmande »*) et félicite lorsque ça marche : *« Parfait. Bien joué »* ; *« Ouais, nickel »* ; *« Très bien »*.

Barbara veille enfin à ce que les élèves prennent du plaisir à travers le jeu, ce qui augmente ses chances de les motiver à être en mouvement. C'est pourquoi les deux activités choisies paraissent tout à fait adéquates. Les élèves apprennent, tout en se prenant au jeu. Ils ont du plaisir dans ce qu'ils font, autrement dit dans le mouvement. Cela est réciproque : *« Contente de voir que le jeu fonctionne bien. Quand ça foire, c'est frustrant »* (9, 727). Trois stratégies sont mises en place pour satisfaire cette sensibilité : proposer un essai « pour du beurre » pour éviter la frustration des élèves. De la sorte, lorsque les points sont comptés, tous démarrent sur le même pied d'égalité par rapport à la compréhension du jeu et peuvent de ce fait entrer plus vite dedans et prendre du plaisir plus facilement. La deuxième est de coacher l'équipe qui perd : ils gardent alors leur motivation et l'espoir de rattraper celle qui mène. Pour l'équipe plus forte, c'est un défi de réussir à gagner, malgré les conseils prodigués par l'enseignante aux adversaires. La troisième stratégie, alors que la même équipe est toujours en tête, elle tente, en dernier recours, de faire basculer le jeu en annonçant la victoire de l'équipe qui gagne la manche en cours, quel que soit le score.

1.3.2. La relation

Le côté relationnel est fort prononcé chez Barbara. Le public d'élèves auquel elle enseigne y est pour beaucoup : *« Je pense que c'est la section qui fait beaucoup. Si j'étais en général, le contact ne serait pas pareil. Ce ne sont peut-être pas des élèves aussi intelligents qu'en général mais leur côté humain est super riche et j'estime avoir de la chance d'être dans une école*

comme ça ». En effet, selon elle, construire un dialogue dans une relation de confiance et entretenir un bon contact sont des atouts pour alimenter un climat de classe favorable à la mise en mouvement.

Son attitude est cependant différente d'une section à l'autre (professionnelle ou qualification). Elle se sent, en effet, beaucoup plus à l'aise avec ses élèves de professionnelle pour trois raisons : elle les a eues pour la plupart déjà les deux années précédentes ; il n'y a que des filles ; elles sont plus demandeuses du rapport à la relation, à l'écoute, au dialogue. Elle a une patience élevée avec ce groupe-là malgré leur manque de compréhension ou d'application des règles et des stratégies. Elle amène l'activité plus « en douceur », accompagne leur réflexion, favorise l'interaction, appuie les idées des unes et des autres et motive à les mettre en application. Elle est beaucoup plus maternelle. À l'inverse, Barbara adopte une attitude plus stricte et directe avec la section « qualification », de par leur nombre plus restreint, la mixité au sein du groupe, leur choix d'option. Elle attend de ce fait plus d'entrain de leur part et une participation plus active. L'explication des règles est plus rapide. Elle aborde notamment moins le côté stratégique parce que les élèves se débrouillent mieux. Avec eux, elle essaie, d'aller à chaque fois un peu plus loin, leur rappelle leur participation active et attentive pour pouvoir reproduire leurs fiches pédagogiques.

Plusieurs comportements sont repérés à travers son intervention pour maintenir une relation riche. Que ce soit pour l'un ou l'autre groupe, Barbara se soucie toujours de savoir si tout le monde a bien compris. De

cette manière, elle vise à mettre les élèves en confiance pour participer à l'activité. Elle est à leur écoute et leur donne souvent la parole : « *Vous avez entendu ce qu'il a dit ? C'est une bonne idée* ». Elle cherche l'interaction à travers des stratégies qui fonctionnent (Ex. : introduire la tâche avec du suspense, comme une intrigue). Cela renforce les contacts au sein du groupe. Elle rassemble les élèves, les invite à la réflexion (Ex. : « *Vous avez vu, il y avait beaucoup de temps morts. Comment améliorer cela ? Je vous laisse deux minutes. Vous vous regroupez, vous papotez* ») et rebondit sur leurs propositions (Ex. : « *Ah, bien vu aussi ça. Vous avez vu, vous vous mettez toujours tous au fond donc, à chaque fois, les adversaires ont la moitié du terrain pour réagir, se réorganiser et se reposer* »). Elle laisse les perdants choisir quelle équipe commence à attaquer. Elle fait attention à eux, tient compte de leur avis, de leurs retours sur l'activité. Elle les questionne sur leur réussite. Voici quelques exemples qui indiquent à quel point le côté relationnel avec ses élèves lui tient à cœur. Comme elle le dit elle-même : « *Oui, ça me paraît logique. C'est mon boulot, mon métier* » (9, 721).

1.4. Diégo

Lorsque Diégo réinvestit l'activité « jeux traditionnels », son intervention se reflète dans deux termes centraux : l'investissement réciproque et le climat de classe.

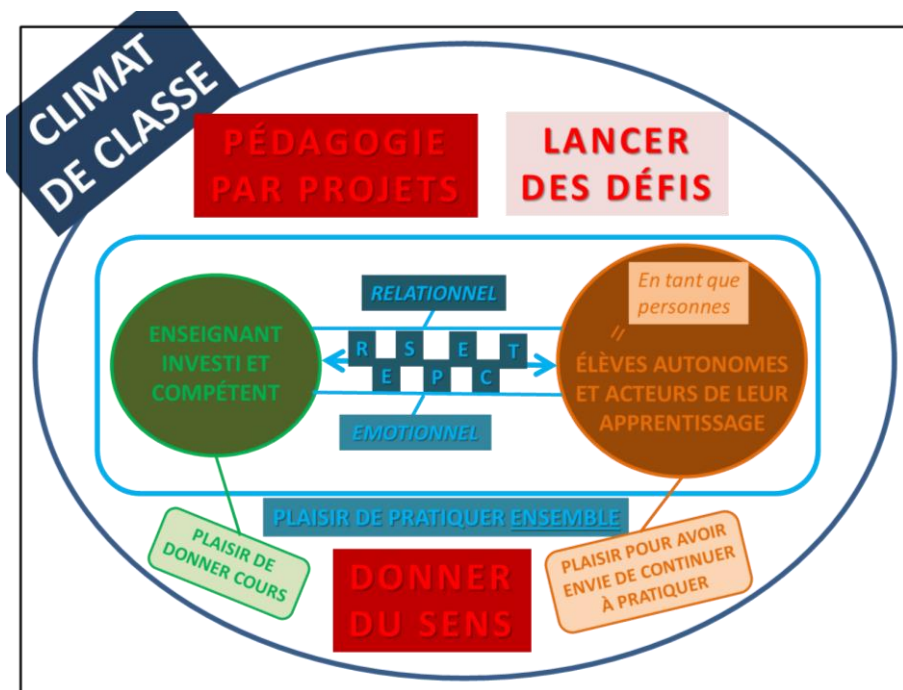


Fig. 33 : Carte d'identité professionnelle de Diégo, marquée par la fréquence des extraits en lien avec chaque sensibilité

S'engager dans le cours est, pour Diégo, la base qui permet de satisfaire sa « *sensibilité au* » climat de classe. Les élèves sont tout autant concernés que lui. C'est pourquoi il tente de les rendre acteurs de leur apprentissage. La pratique et la réflexion qui l'accompagnent sont des occasions propices pour construire et entretenir le climat. La présence active de Diégo – néanmoins pleine d'humilité –, sa considération des élèves comme des personnes et l'expression de leurs émotions en sont les stratégies essentielles.

1.4.1. L'investissement réciproque

Dès les premières minutes de cours, Diégo est impliqué dans ce qu'il enseigne. Par exemple, son désir de dire un petit mot quant à l'histoire de chaque jeu est une manière d'emmener les élèves dans son monde, de les motiver à participer et à prendre du plaisir. Il est persuadé des atouts des jeux traditionnels et veut convaincre ses élèves de l'intérêt de la discipline. Son attitude est active, dès que cela est possible ou utile, il est en mouvement. À de nombreuses reprises, on le voit sourire. Il prend du plaisir à observer ses élèves prendre eux-mêmes du plaisir et être en mouvement. Il est également bien conscient qu'une maîtrise de l'activité permet à l'enseignant d'être plus à l'aise et donc d'améliorer son intervention auprès des élèves.

En retour, il attend de ses élèves qu'ils s'investissent eux aussi. Dès que possible, il fait en sorte de les rendre acteurs. C'est pour lui une manière de développer leur autonomie. Il insiste par exemple, lors de la première manche du « maître du souffle », sur leur propre gestion du jeu. Il veille à ce qu'ils puissent trouver les solutions par eux-mêmes, réfléchir aux stratégies. Dans ce sens, il laisse d'ailleurs beaucoup de temps de parole entre les élèves d'une même équipe et rassemble de manière quasi systématique tout le monde ensemble, en fin de manche. Il fait alors le point sur leurs ressentis, à partir d'un échange. La réflexion commune à propos de la règle de « ceinturer » dans le jeu du « maître du souffle » est un bon exemple. Diégo répète les remarques des élèves : « *C'est trop dur* » ; « *Ça peut être bien, mais on doit mieux s'organiser* ». Dans la foulée,

il les relance pour qu'ils proposent des idées d'organisation : « *Comme l'a dit Antoine... pour réussir... cette règle étant difficile... il faut...* ». Il termine en synthétisant la solution trouvée : « *Il faut se mettre d'accord sur un joueur qui attire le chasseur et puis les autres qui sont derrière pour l'encercler et le piéger* ». Il imagine également une situation dans laquelle une équipe serait « off » pour pouvoir coacher, observer avec plus de recul les différentes mises en jeu et apporter un autre regard lors des échanges commun.

La richesse des jeux traditionnels est telle que les élèves doivent sans cesse prendre des décisions. Ce n'est pas l'enseignant qui impose. Diégo visant l'autonomie des élèves, ce type de cycle est du pain béni : « *Ce n'est pas grave dans les jeux traditionnels si un jeu ne fonctionne pas, pour autant qu'il y ait une bonne réflexion après. Parce que ça c'est vraiment le sens des jeux. Ici je n'attends pas un comportement particulier des élèves mais plutôt qu'ils découvrent quel est le meilleur, pour eux et pour leur équipe, d'après les forces* » (9, 1024).

Pour Diégo, l'intérêt de donner du sens au cycle entier mais aussi à chaque jeu enseigné est indispensable afin que les élèves puissent les exploiter au mieux, les épuiser à fond d'un point de vue stratégique et développer leurs compétences à travers leur pratique, tout en se dépensant. Chaque jeu est en effet choisi pour une bonne raison, explicitée précédemment dans l'analyse détaillée de ses réinvestissements : réduction des inégalités entre les élèves, rapport de force filles-garçons inversé, recherche d'émotions, travail caché de la condition physique et de

l'explosivité, etc. Diégo prend le temps d'expliquer et de situer les avantages de chacun d'entre eux aux élèves pour qu'ils en perçoivent le sens.

Comme cela a déjà été expliqué, Diégo entretient sa motivation, notamment grâce à la mise en place de projets dans les différentes disciplines enseignées. Les « jeux traditionnels » n'y échappent pas. Même si rien n'a encore été mis sur pied, les idées ne manquent pas : « *On pourrait aussi l'envisager lors d'une journée sportive, où les élèves qui maîtrisent les jeux défient d'autres qui ne les connaissent pas. Ou alors les deux types se mélangent. Sinon, épuiser un jeu traditionnel à fond. C'est une très chouette idée. Par exemple, sur l'année, si on donne une heure semaine, avoir cinq-dix minutes à la fin où on revient sur celui-là et on revient sur les stratégies* » (9, 954). Voilà des stratégies qui investissent les élèves sur le long terme.

1.4.2. Le « climat de classe »

Il va de soi que, le climat de classe, correspondant à la « *sensibilité à* » de Diégo, est instauré dès les premières minutes du cours. Après avoir expliqué l'intérêt du cycle et les règles du premier jeu, les élèves répondent directement à la sollicitation de Diégo. Son engouement pour l'activité est contagieux. Les élèves lui font confiance et se prennent rapidement au jeu. Sa manière d'être y est pour beaucoup. Diégo est passionné et ne peut s'empêcher de vivre son cours à 100%. Il s'imprègne de l'ambiance qui règne. Il vit le cours, avec eux. Il commente par exemple ce qui se passe en direct : « *Un coup décisif... l'équipe 1 va-t-elle gagner ?* » ; « *Attention !*

Deux contre un » ; « Oui ! Bien ! » ; « Allez, on enchaîne » ; « On enchaîne. On profite de l'inattention ». Cela procure une présence dynamique et motivante pour les élèves. Il soumet malgré tout une réflexion intéressante : « Si les élèves font fonctionner le jeu et que je peux me retirer un petit peu, c'est fantastique aussi ! Le prof il s'investit dans le fait que ça fonctionne. Mais il ne doit pas toujours être au centre du jeu. Ce n'est pas un souci pour moi » (9, 1021). Le message d'Agert (1979, p. 34) renforce son discours : « Il existe des séances d'éducation physique et sportive privilégiées : celles qui commencent sans le professeur et celles qui, mises en route par lui, se déroulent sans son intervention ». Diégo se déplace également un peu partout lorsque c'est nécessaire et il ne cesse d'encourager les élèves, de les féliciter : « Bien essayé Nathan » ; « Allez, rien n'est fait, on y va » ; « Attention, on reste attentifs » ; « Bien joué » ; « Très fort Mathieu, très fort » « Bravo » ; « Excellent, bravo !!!! ». Il est amusé de voir les élèves se faire surprendre : « Voilà, superbe ! On pense qu'on a gagné et on s'arrête de crier... Finalement, on se fait avoir ».

Diégo a un contact humain très présent. Chaque élève est considéré comme une personne. Il connaît le prénom de ses élèves, les appelle même par leur diminutif (Ex. : « Max peut choisir son camp »). Il aime rassembler tous les élèves autour de lui, que ce soit pour expliquer un nouveau jeu ou pour faire le point. Il se met toujours à leur hauteur, proche, cherchant un échange, un dialogue de personne à personne. Cet aspect respectueux et relationnel est alimenté lorsque Diégo demande l'avis, est preneur des réactions des élèves, dans l'ouverture pour rediscuter du jeu plus tard. Il n'hésite pas à se remettre en question, à reconnaître une erreur, une

inégalité ou une inattention de sa part. Il met en avant la demande de légitimité et d'égalité d'un élève par rapport au nombre et insiste sur son bien-fondé : « *Bonne question pour ceux qui n'auraient pas intégré (...) C'est acquis ?* ». Il est très à l'écoute de leurs demandes, remarques, propositions. Lors d'un oubli (Par exemple, le changement de côté pour la deuxième manche), il n'hésite pas à stopper carrément la partie pour faire le point et rectifier le tir. Enfin, il montre encore une fois qu'il est dans l'ouverture et est prêt à faire un petit geste pour leur faire plaisir : « *Souhaitez-vous garder les mêmes équipes que tout à l'heure ? Ça ferait gagner du temps...* ». À travers toutes ces démarches, on se rend compte que, pour lui, la personne a plus de place que l'élève en tant que tel. Cette caractéristique joue évidemment un rôle inégalable dans l'instauration d'un climat de classe positif.

Diégo attache aussi énormément d'importance aux émotions. À travers les différents jeux, il développe le pouvoir émotionnel de chacun et éprouve de la satisfaction quand les élèves arrivent à l'exprimer. Pour cela, ils doivent se mouiller, aller devant tout le monde. Il n'est pas possible de jouer sans s'engager : « *L'esquiveur compétent, ici il n'a pas de place* » (9, 965). Il insiste d'ailleurs sur le fait de pratiquer, d'y arriver ensemble : « *Surtout créer des liens et partager des émotions. Alors ils sont actifs ensemble et la classe se soude* » (9, 898). L'exemple du jeu « Barre, baron, barette » est révélateur. Diégo lance le défi de réussir une partie avec tous les élèves en même temps. Ça ne fonctionne pas. Il demande alors aux élèves de lui faire confiance. Il est compatissant par rapport aux élèves qui expriment leur difficulté à jouer et comprendre le jeu mais il rappelle le

désir d'y arriver tous ensemble, en intégrant les notions d'auto-arbitrage et de fair-play. Il insiste sur le caractère amusant et physique du jeu une fois qu'il est compris. Suite aux échanges, il trouve des compromis, des solutions avec l'aide et l'accord des élèves.

C'est également une belle récompense pour Diégo lorsque les élèves demandent pour recommencer dès que la partie s'achève. En effet, cela prouve qu'ils prennent du plaisir à pratiquer. Les applaudissements en fin de manche sont la preuve d'un climat à son image.

2. SYNTHÈSE DU LIEN ENTRE LES SENSIBILITÉS DES ENSEIGNANTS INTERROGÉS ET LES RÉINVESTISSEMENTS D'ACQUIS DE FORMATION RÉALISÉS EN SITUATION DE TRAVAIL

On remarque aisément que la quasi-totalité des sensibilités reprises sur les cartes d'identité des quatre enseignants sont repérées au moins une fois lors des deux séances filmées. Cette observation révèle l'entrée en jeu des sensibilités lorsque les enseignants réinvestissent les acquis de la formation continue vécue par les intéressés au CUFOCEP. De tels résultats constituent, par la même occasion, une corroboration quant à la pertinence de la constitution de chaque carte d'identité, bien qu'elles aient été réalisées sur la base du premier entretien (Voir Annexe. 1).

Dès lors, dans l'optique d'une montée en généralité, nous nous sommes questionnés sur l'association possible des sensibilités et des degrés de réinvestissement. Plus précisément sur les liens entre ces deux

variables **(H.7)**. Le recours à l'un des quatre degrés de réinvestissement est-il assuré lorsque l'enseignant est sensible à tel ou tel aspect du métier ? Autrement dit, tel profil d'enseignant, en regard de ses sensibilités, réinvestit-il plus d'une telle manière ? L'on pourrait par exemple imaginer que les enseignants sensibles au mouvement des élèves réinvestissent de manière conforme pour gagner en efficacité. Ou encore que les enseignants visant à rendre les élèves acteurs et autonomes auraient tendance à laisser plus de place à l'imprévu... Bien que de tels résultats aient été riches et novateurs pour les sciences de l'intervention en éducation physique et en sport, les données récoltées ne nous permettent pas de tirer des conclusions de ce genre. Nous ne sommes pas en mesure de lier significativement des profils d'enseignants, en regard de leurs sensibilités, à tel ou tel degré de réinvestissement. Il aurait pour cela fallu filmer les enseignants sur un nombre d'heures de cours plus important afin de disposer d'éléments d'accroche ou de comparaison plus nombreux, mais également dans différentes disciplines pour juger d'un éventuel glissement de l'une à l'autre. Les prémices de résultats pourraient, dans ce cas, déboucher sur une étude à plus large échelle et être vérifiées sur un panel d'enseignants plus large dont les profils de sensibilités seraient définis au préalable.

Du reste, chez nos quatre enseignants, le réinvestissement « conforme » occupe une place majoritaire, tout au long des deux heures de cours filmées, pour des raisons déjà expliquées (enseignant novice dans la discipline en question, scénario identique à celui du formateur, discipline nouvelle et jeux riches de possibles). On peut donc lui attribuer un statut

multidimensionnel et imposant par rapport aux sensibilités. Autrement dit, en début de cycle des enseignants, malgré des contextes différents et des cartes d'identité professionnelle variées, le degré de réinvestissement « conforme » satisfait une grande part des sensibilités. Ce résultat va à l'encontre de la critique souvent négative du prêt-à-porter qui pourrait être associé au degré de réinvestissement « conforme ». En effet, sous des apparences de « copier-coller » se cachent des nécessités ou des logiques, telles que par exemple « mettre les élèves en mouvement », qui conviennent aux objectifs poursuivis par les enseignants.

Par contre, chaque comportement stratégique réalisé pour réinvestir les acquis de la formation, qu'il soit sous la dominance de la conformité, de l'adaptation, de la créativité ou de l'imprévu, est façonné par les sensibilités de l'enseignant. Ces dernières s'imposent aux sujets lors de leur intervention, au service de la « *sensibilité à* ». Les sensibilités se reflètent – de même que la lumière est réfléchiée sous l'effet d'un prisme – à travers les réinvestissements, dans le traitement du contenu enseigné. Ce n'est donc pas le degré de réinvestissement qui est important. En ce sens, les degrés perçus comme des niveaux n'ont pas lieu d'être. Ce qui importe, c'est la façon de les utiliser, la manière dont les réinvestissements sont effectués, l'approche avec laquelle ils sont amenés, la prise en compte des éléments qui gravitent autour et qui créent la complexité – et font la richesse – de l'enseignement. Cette affirmation est d'autant plus fondée qu'elle se justifie par le recours parfois quasi simultané de réinvestissements de degrés différents au sein d'un même exercice. En ce sens, le paradigme de l'énaction est un atout de taille puisqu'il vise, en

complémentarité avec le concept de « *sensibilité à* » et par l'observation directe, à déceler ce qui contraint l'enseignant à agir de telle ou telle manière. Bien que les enseignants ne puissent pas anticiper avec précision les réinvestissements, puisqu'ils se produisent la plupart du temps de manière inconsciente et qu'ils dépendent de l'environnement organisationnel changeant, les résultats montrent qu'ils peuvent cependant les expliquer ou les justifier *a posteriori*.

Comme cela a déjà été annoncé, « il n'existe pas une meilleure manière de réinvestir. La qualité se retrouve, se reconnaît dans l'utilisation des tâches au bon moment, de la manière la plus appropriée possible par rapport aux besoins des élèves »... **et en laissant les sensibilités des enseignants orienter leur intervention.** Voilà de quoi compléter notre réflexion. Le tout n'est donc pas de réinvestir en quantité mais bien en qualité. Chaque démarche de réinvestissement est unique et renferme de nombreuses subtilités que l'enseignant doit sans cesse apprivoiser pour tenter de s'ajuster au mieux à sa situation de travail et donc aux besoins des élèves.

Une récurrence mérite malgré tout d'être mise en avant. Il s'agit du recours aux encouragements, que l'on pourrait presque qualifier de « marque de fabrique » des enseignants. Leur présence est avérée chez les quatre sujets et l'on peut facilement imaginer leur pouvoir motivationnel, que ce soit pour l'investissement dans le cours, la poursuite de l'activité ou l'acceptation par les élèves de se laisser guider à travers la « *sensibilité à* » de l'enseignant.

En début de recherche, nous avons également envisagé de confronter, après analyse, les réinvestissements des deux enseignants dans leur discipline respective (acrosport ou jeux traditionnels), en regard de leur « *sensibilité à* ». Pour une même matière enseignée, nous émettions l'hypothèse qu'un style de réinvestissement (rattaché à un ensemble de sensibilités) pouvait être plus efficace que l'autre, ou encore que tel ou tel degré de réinvestissement convenait mieux aux élèves. Nous nous sommes vite rendu compte que, non seulement, nous n'avions pas les moyens de vérifier cette hypothèse, mais qu'en plus, cela n'avait pas de sens. En réalité, chaque situation vécue est tellement spécifique et dépend de tellement de facteurs extérieurs qu'il n'est pas possible d'en trouver qui soient suffisamment similaires pour les comparer.

Que l'on soit novice ou expert, quels que soient la discipline enseignée, la manière de l'aborder et l'objectif poursuivi par l'enseignant, la formation continue, telle que vécue au CUFOCEP, représente une grande source d'inspiration pour enrichir son enseignement en fonction de ses sensibilités. Cet aspect est d'ailleurs renforcé, selon les dires des enseignants, lorsqu'ils participent plusieurs fois à une même activité. La démarche de remise en question régulière révèle le caractère évolutif, et souhaitable, des réinvestissements. Sous l'effet de l'environnement organisationnel changeant dans lequel les enseignants exercent, les réinvestissements prennent le ton de l'adaptation et constituent – pour tout un chacun capable de les percevoir comme une opportunité – le secret d'une carrière épanouie, guidée par les sensibilités.

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

*« Le but de la discussion ne doit pas être la victoire,
mais l'amélioration. »*

Joseph Joubert

« De la discussion jaillit la lumière. »

Proverbe indien

Ce chapitre a pour objectif de débattre des résultats obtenus et de la méthodologie mise en place dans la présente recherche. Celle-ci se subdivise en trois points traitant respectivement (1) de l'aspect positif et de la place de la passion, (2) des effets de la recherche et (3) de ses limites méthodologiques.

1. LE POSITIF ET LA PLACE DE LA PASSION

À la lecture des résultats, le lecteur est susceptible de se demander : « mais où vivent-donc ces enseignants chez qui tout semble positif » ? Non, il ne s'agit pas d'un « tout autre monde », pour paraphraser Delvaux (2015) qui prône une « tout autre école ». Certes, la réalité quotidienne de nombreux enseignants est parfois bien éloignée de ce qui ressort de cette recherche. En effet, combien d'enseignants ne trouvent-ils pas de travail ? Combien ne trouvent-ils aucun intérêt ni aucune motivation à se former ? Combien ne réinvestissent-ils pas les acquis des stages de formation continue ? Nous ne sommes ni dupes ni naïfs ni angéliques. Bien au contraire, nous sommes conscients de cette réalité négative que l'on associe hélas souvent à l'enseignement. La visée de cette recherche prend

le contrepied de nombreuses recherches actuelles centrées sur ce qui ne fonctionne pas, sur les difficultés, les problèmes, les échecs, les déceptions, les conflits, la violence, etc. La liste est malheureusement bien longue. N'est-il pas logique, cela dit, d'aller chercher des enseignants qui prétendent réinvestir pour étudier les réinvestissements ? En effet, « qui veut étudier les ours polaires ne se rend pas à l'Equateur » (Carlier). Qui plus est, autant s'abreuver auprès d'enseignants passionnés qui sont capables de s'interroger sur leur métier et qui sont ouverts à la réflexivité. Notre posture est renforcée lorsque les enseignants eux-mêmes abordent des sujets de manière optimiste, sans que nous ne les ayons invités à le faire. C'est le cas des facteurs influençant le transfert d'apprentissages acquis dans le cadre d'une formation continue vers le milieu scolaire (Clerx, 2012) : les enseignants repèrent les aspects négatifs mais, malgré tout, le positif prend le dessus et le stage reste à leurs yeux un moment de ressourcement propice pour « recharger les batteries ». Notre posture est également renforcée lorsque les enseignants en formation sont confrontés aux balbutiements, à la recherche voire à l'artisanat chaque fois qu'ils réinvestissent de nouveaux acquis et qu'ils perdent, pour un instant, leur statut d'experts aux yeux de leurs élèves. Cela ne les empêche pas d'oser se lancer voire même de faire le choix de participer une nouvelle fois au même atelier afin de maîtriser davantage la matière.

Mais si le lecteur cherche la faille et ne la trouve guère, c'est en partie expliqué par les choix de sélection des sujets, assumés par la chercheuse. Il est clair que les résultats auraient été tout autres si nous nous étions intéressés à des enseignants qui s'apparentent à Monsieur

Mégot. Dans ce cas, la question du réinvestissement ne serait d'ailleurs même pas posée... Il y a donc un effort à faire pour ne pas directement souhaiter généraliser les résultats à d'autres enseignants. Nous laissons le soin à des études ultérieures de s'en charger. Il s'agit ici d'une recherche qui s'intéresse au réinvestissement d'acquis de formation en situation de travail, par des enseignants passionnés, expérimentés, reconnus par leurs pairs, engagés dans la profession, volontaires, qui exercent des fonctions particulières (coordonnateur d'équipe, maître de stage, membre de la commission de secteur), qui produisent des résultats avec leurs élèves, qui engagent des projets éducatifs, qui participent, impliquent leurs élèves dans des activités remarquables (Rhétos trophée), qui sont réflexifs au point d'être capables de parler de leurs pratiques, de leurs méthodes, etc. Nous montrons qu'avec un public de ce type-là, des réinvestissements se produisent. Nous ne percevons donc pas cet aspect comme un biais éventuel en termes de présentation des résultats mais bien comme un choix souhaité et c'est pour cette raison que nous avons décidé d'aborder la thématique de la passion comme sujet de discussion afin de lui octroyer la place qu'elle mérite. Elle est en effet omniprésente chez les treize enseignants. Cela n'a rien d'étonnant car, comme cela a été expliqué dans la partie théorique, la « *sensibilité à* » est de l'ordre du passionnel, du désir, de l'engagement, de la mobilisation intense. Pourrait alors se poser la question de savoir si on considère la passion comme une sensibilité *de genre* bien distincte, comme un socle sur lequel reposent les pratiques des enseignants interrogés, comme une toile de fond à la compréhension des sensibilités ou encore comme le fruit récolté de l'investissement

professionnel. Pour Brunelle et Brunelle (2012, p. 27), « la passion s'avère être la source d'énergie la plus puissante pour amener les gens à avoir une vie réussie, conforme aux valeurs qu'ils préconisent ».

À travers les propos des enseignants, nous avons repéré trois formes de passion : la « passion-motivation », la « passion-apprentissage » et la « passion-partage ». Allant d'une passion du mouvement, de l'éducation physique, du contact et du partage avec les jeunes, en passant par une passion de transmettre aux élèves tout simplement, la « passion-motivation » aboutit à un discours unanime de la part des enseignants : il leur serait impossible d'exercer s'ils perdaient cet amour de la profession – « *le plus beau métier du monde* », selon certains – qui les maintient en haleine depuis le début de leur carrière. Les propos de Brunelle et Brunelle (2012, p. 39) en attestent : « Nombre de gens remarquables en activités physiques et sportives expliquent leur réussite par un facteur qui, d'après eux, certifie les causes de leur succès : la passion (...) et ils estiment que leur vie perdrait beaucoup de sens s'ils devaient cesser de pratiquer cette activité. Cette passion est un feu sacré qui ne cesse de croître. Pour ces gens, leur passion les pousse à l'action et les y maintient ». Elle représente une source constante de motivation, de dynamisme et d'innovation. La vérité, dans ce cas-ci, sort de la bouche des enseignants : « *Eh bien, l'enseignant en éducation physique idéal, c'est d'abord quelqu'un qui aime son métier, qui est passionné* » (2, 3497) (Emilien) ; « *Passionnée, ça c'est un des étudiants de l'année passée ou de l'année d'avant, je ne sais plus, qui m'avait dit qu'effectivement, je semblais passionnée par ce que je fais. Et c'est vrai ! Toujours essayer d'améliorer, d'amener des choses*

nouvelles... De répondre vraiment le plus possible aux attentes des élèves mais en les faisant avancer. Pas seulement en leur donnant ce qu'il faut pour leur faire juste plaisir mais aussi pour les faire évoluer. Que ça rencontre leur intérêt » (2, 1207) (Babeth).

L'extrait ci-dessus introduit la deuxième forme de passion : celle relative à l'apprentissage. Deux auteurs appuient l'influence de la passion sur l'instauration d'un climat positif, inhérent à un enseignement de qualité et propice à l'apprentissage des élèves. Pour Mart et Deniz (2013, p. 188), « la passion joue un rôle important dans la création d'un environnement (d'apprentissage) positif qui mènera à un apprentissage et à un enseignement efficace. La passion peut influencer l'apprentissage des élèves. La passion inspire et stimule et, enseigner avec passion promeut l'apprentissage. La passion fait la différence dans l'enseignement efficace. Un enseignement passionné a de l'effet sur un bon apprentissage ». Ces mêmes auteurs (Ibid.) vont d'ailleurs jusqu'à considérer la passion comme un *besoin indispensable* pour prodiguer un enseignement de haute qualité qui débouche sur un apprentissage. Day (2004, p. 3) le confirme à son tour de manière catégorique : « la passion n'est pas une option. Elle est essentielle pour une grande qualité d'enseignement ».

Enfin, la passion-partage repose la plupart du temps sur une transmission « naturelle » et presque inconsciente aux élèves : « un maître ne transmet pas seulement des savoirs, il transmet aussi son rapport aux savoirs » (Meirieu, 2014, p. 41). La passion entre dans ce cas en ligne de compte. Elle représente, comme l'indique Nicolas (2014, p. 31), « la

condition *sine qua non* d'une éducation physique experte et savoureuse », aussi bien pour l'enseignant que pour ses élèves. Julien le confirme : « *Il faut être passionné, parce que je crois que si on ne l'est pas, je ne vois pas trop bien le message qu'on a à faire passer* » (2, 4638). Jouant un rôle communicatif, la passion gagne à être partagée. L'enseignant passionné dispose de ressources décuplées lorsqu'il partage sa passion et sa conviction des bienfaits de l'activité physique. Le témoignage d'Emilien est parlant : « *Et puis aussi, qu'ils voient à travers nous, que nous, on est passionné par le mouvement, qu'on adore tout ça, qu'on adore aller courir, aller nager, apprendre des gestes, gagner !* » (2, 3528). Pour Brunelle et Brunelle (2012, p. 27), il n'y a aucun doute : « Le modèle de l'intervention éducative repose sur le postulat que la "passion" est un état émotionnel suffisamment puissant pour favoriser la pratique assidue des activités physiques et sportives chez les jeunes aussi bien dans leur vie actuelle que future ». L'enseignant passionné est convaincu du pouvoir inspirant de sa passion, de l'impact qu'elle a sur les élèves et de sa capacité à la transmettre (Mart & Deniz, 2013).

Ce qu'il nous paraît important à mettre en évidence à travers ce premier point de discussion, c'est que la passion joue un rôle crucial dans la motivation de l'enseignant. Son enseignement en est alors amélioré parce qu'il est plus à même d'« entretenir sa propre flamme » et de susciter l'intérêt des élèves grâce à un contenu imprégné de convictions à visée positive et un climat de classe propice à l'apprentissage. Le partage de cette passion est la meilleure carte dont ils disposent pour éduquer les élèves aux bienfaits de l'activité physique et sportive. L'extrait d'Emilien est

en ce sens, riche de significations : « *Je suis très sensible à être reconnu comme prof d'éducation physique. Et à travers mes actions, à faire reconnaître l'éducation physique. Ça, pour moi, c'est essentiel. Je pense que je suis sur la Terre pour ça. Je ne pourrais pas faire autre chose que ça : être dans l'éducation physique. En parler, la vivre, la partager. Ça, c'est vraiment quelque chose... Je suis passionné par ça. Je suis vraiment passionné par ça. (...) Je ne me laisserai jamais de ça* » (2, 3990). Il n'y a donc pas de quoi s'étonner de la coloration positive qui transparaît dans les résultats de la recherche, par rapport à ces partenaires qui composent notre public.

Et pour conclure, tout en tentant par la même occasion de convaincre les Messieurs Mégot qui exercent encore à l'heure actuelle, l'extrait de Bobin (2013, p. 9) sur ce qu'il définit comme « l'école idéale » est tout simplement splendide : « Les enseignants font un très beau métier, mais il est devenu presque impossible, ce métier. Et plus il est devenu impossible, plus il est beau. J'ai vu parfois le visage d'un professeur grandir comme un soleil, alors qu'il parlait d'un auteur qu'il aimait beaucoup. Ça compte, ça, ça compte beaucoup après. Si vous parlez avec passion, vous faites passer quelque chose, je crois. C'est une sorte de feu intérieur. Ne pas parler au nom d'une institution, voire au nom des études que vous avez faites, mais parler avec quelque chose qui vous nourrit, vous, parce que ça, c'est immédiatement nourricier pour l'autre, c'est immédiatement éclairant, intrigant. On a envie d'aller voir. C'est-à-dire enseigner de manière impliquée, en "étant", pas en "faisant", parce que c'est votre présence qui va enseigner encore bien plus que vos mots. Si la présence est là, si elle est vraie, au lieu d'être à l'abri d'un bouclier de savoir ou d'un

programme, on peut de temps en temps faire venir juste un jaillissement d'une personne... ».

2. LES APPORTS DE LA RECHERCHE

Au-delà du cercle des chercheurs, qui en sont les premiers destinataires, nous souhaitons que cette recherche s'adresse à un public diversifié et qu'elle rayonne dans un large spectre. Nous développons les différentes avancées sous quatre angles précis, à savoir 1) les apports pour les recherches en sciences de l'intervention en éducation physique et en sport, 2) les apports pour les dispositifs de formation, 3) les apports pour la profession et 4) les apports pour la chercheure.

2.1. Les apports pour les recherches en sciences de l'intervention en éducation physique et en sport

Cette recherche recourt à des concepts « en construction » et à une approche méthodologique innovante, exposant de la sorte la chercheure au besoin de légitimation récurrent. Elle produit néanmoins des savoirs inédits qui s'adressent à la communauté de chercheurs. Nous en développons trois aspects majeurs.

2.1.1. Le concept de « *sensibilité à* »

2.1.1.1. La plus-value du concept de « *sensibilité à* »

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le cadre conceptuel et théorique, nous ne considérons en aucun cas la « *sensibilité à* » comme un

concept triomphant. Bien au contraire, nous revendiquons son statut « en construction » qui cherche, à travers les divers travaux et articles scientifiques déjà réalisés ou en cours, à trouver ses marques aux côtés d'autres concepts déjà admis ou reconnus dans les sciences humaines et sociales tels que ceux de « représentations », de « croyances », de « conceptions », etc. Nous avons fait pénétrer le concept dans le milieu de l'enseignement et plus particulièrement dans le processus de réinvestissement d'acquis d'apprentissage en situation de travail, à l'issue d'une formation continue. Après coup, nous renforçons notre intuition de départ sur le choix de la « *sensibilité à* » comme concept central de cette recherche pour comprendre et analyser les matériaux récoltés. Ce que nous qualifions de « plus-value » de ce concept par rapport aux autres est argumenté en trois points.

Premièrement, le concept de « *sensibilité à* » est de nature profondément relationnelle, comme nous avons pu le développer en faisant référence aux écrits de Claude Bernard. Il permet de comprendre la co-constitution du sujet dans ce qu'il est réellement et de son monde propre de perception et d'action. En effet, l'un ne s'envisage pas sans l'autre. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous nous inscrivons dans l'approche phénoménologie et plus particulièrement celle de l'énaction, qui nous semble la plus interdisciplinaire à ce jour. La sensibilité façonne tant l'esprit et le corps du sujet que son propre monde. Il ne s'agit donc pas d'étudier un sujet qui a des désirs, des croyances, des représentations, ou encore des conceptions d'un monde réel, externe mais bien, à travers la sensibilité, le rapport, la relation que le sujet a avec des objets de son

monde. La « *sensibilité à* » est l'individuation de la sensibilité qui s'impose au sujet.

Deuxièmement, la « *sensibilité à* » intègre de manière indissociable le cognitif, l'affectif et le moteur. Le cognitif renvoie à la connaissance du monde ; l'affectif, à des choses bonnes ou mauvaises selon la personne ; le moteur, à un rapprochement des bonnes choses à atteindre ou un éloignement des mauvaises choses à éviter, selon l'affect ressenti, lui-même fonction de la sensibilité du sujet. La composante affective, très présente dans la « *sensibilité à* », est cruciale à mettre en avant pour se démarquer des autres concepts qui, selon nous, n'en tiennent pas spécifiquement ou principalement compte. Elle renvoie aux émotions, aux désirs inconscients, aux besoins de l'individu, autrement dit, à ce qu'il est. Les affects ressentis face à un événement révèlent la manière de sentir, d'apprécier, de percevoir, de réagir qui dépendent de la sensibilité. Ce couplage est une conséquence intime ou intériorisée de ce qui importe vraiment pour l'individu.

Troisièmement, la « *sensibilité à* » est à la fois « perception » et « action ». Elle intègre des valeurs mais aussi des normes. En effet, elle ne se limite pas à l'appréciation ou à la perception du monde. La norme *fixe un cadre à l'agir*. Ceci explique pourquoi la « *sensibilité à* » s'étudie dans le vécu *in situ* et *in actu* (Récopé & al., 2014). Elle oriente l'attention de l'individu en faisant en sorte que certaines qualités d'objet soient perçues comme pertinentes à ses yeux plutôt que d'autres, ce qui engendre une orientation de ses actions, dans un domaine socioculturel déterminé

(Récopé, 2016). Il y a de ce fait un mouvement continuuel d'attraction/évitement qui assure l'équilibre ou le maintien de la dynamique interne de l'individu par rapport à sa relation à l'extériorité.

Amherdt (2005) argumente en ce sens en donnant une explication supplémentaire sur le rôle affectif et sur le rôle des émotions. Il fournit des éléments essentiels qui appuient l'existence d'une « adéquation ÊTRE-FAIRE ». Selon lui, « l'être humain est porté à l'action » (Ibid., p. 63). L'auteur fait référence à Csikszentmihalyi pour expliquer que « tous les êtres humains sont attirés par l'entropie psychique (une sorte de désordre de la pensée qui peut conduire à l'aliénation) » (Ibid., p. 64). C'est grâce à une mobilisation vers un but à atteindre que l'individu peut en quelque sorte polariser cette énergie en s'en éloignant pour se développer de manière harmonieuse et saine (Ibid.). C'est ce qu'il qualifie de « FAIRE », qui renvoie à la dimension « action » de la « *sensibilité à* ». Il s'inspire de la théorie de Maslow pour avancer que le « FAIRE » s'explique par l'« ÊTRE », qui n'est autre que l'expression des besoins liés à notre existence (physiologiques, affectifs, intellectuels, etc.) qui s'inscrivent dans un ordre rigoureux. « Lorsque nos besoins s'expriment, c'est en quelque sorte notre ÊTRE qui *parle*. Il pourra le faire en sollicitant le cerveau rationnel à travers le langage, en sollicitant aussi le cerveau émotionnel à travers l'expression de son corps et de ses émotions, ou plus généralement les deux simultanément » (Ibid, p. 64). La composante affective de la « *sensibilité à* » se comprend dans ces propos : « Lorsque l'ÊTRE rencontre le FAIRE en présence d'un stimulus quelconque, il va en résulter tout d'abord une émotion qui sera suivie immédiatement d'une réponse au plan

comportemental. Cette émotion sera révélatrice de la qualité de l'adéquation entre l'ÊTRE et le FAIRE » (Ibid.). En effet, la qualité des émotions ressenties est liée au respect de la sensibilité individuée. Selon que les émotions s'avèrent positives ou négatives, l'individu orientera ses comportements plutôt dans un sens et s'éloignera d'autres. La relation indissociable du sujet et de son monde est à nouveau mise en évidence.

Bien que l'individu soit « contraint » à percevoir, ressentir et agir par sa « *sensibilité à* », celle-ci n'est pas figée. Au contraire, au même titre que les conceptions, représentations ou croyances, elle évolue. Elle émerge « à partir de la combinaison de multiples composants de signification déjà construits » (Récopé, 2016, dia 56). Dès le moment où « elle est constituée et active, la “*sensibilité à*” contraint instantanément la signification du contexte. Il s'agit alors d'une construction de signification *actualisée/située* » (Ibid.). Dès lors, c'est la construction de nouveaux composants de signification et leur combinaison qui assure l'émergence d'une nouvelle « *sensibilité à* » (Ibid.). Il faut cependant bien garder à l'esprit que la « *sensibilité à* » évolue à notre insu, par elle-même. L'individu ne décide pas de devenir sensible à tel ou tel aspect, même s'il y a des conditions favorables qui peuvent, au fil du temps, favoriser une évolution ou un développement de la « *sensibilité à* ». Les multiples participations aux stages de formation continue en constituent un bon exemple. « Il s'agit d'une “acquisition” particulière faite dans et par la vie assurant un nouvel état global : une reconfiguration ouvrant à de nouvelles possibilités d'expérience et d'activité » (Récopé & al., 2014, p. 110). Bien que la « *sensibilité à* » soit liée à l'histoire de l'espèce, à l'histoire culturelle

mais aussi à des hasards, elle peut être manipulée par la *sensibilisation* d'une tierce personne à tel ou tel objet. À force d'être sensibilisé à un aspect particulier, se produit, sans que l'individu ne s'en rende compte, comme une évolution silencieuse, une réorganisation de l'ensemble des façons de penser, de percevoir et d'agir. Elle s'observe dans de nouvelles régularités comportementales qui attestent de l'émergence d'une nouvelle « *sensibilité à* ». Mais on ne décide pas, du jour au lendemain, de devenir un enseignant « rigolo », « à l'écoute » ou « dynamique ». De ce fait, même si des évolutions se produisent, au même titre que les représentations, croyances ou conceptions, la « *sensibilité à* » reste relativement stable. La raison s'explique par le fait que la personne, ou plus précisément l'enseignant dans cette recherche, considéré comme un être pluriel, régule les conflits permanents au sein de ses micro-identités sous l'effet du besoin de survie qu'a tout organisme vivant dans son milieu.

2.1.1.2. La composante individuelle et collective de la « *sensibilité à* »

Le concept de « *sensibilité à* » prend en compte une composante individuelle, le style, représenté par la « *sensibilité à* » de l'individu et s'exprimant à travers des régularités comportementales et une composante collective, sociale ou encore culturelle, le genre, lié au domaine socioculturel. La composante culturelle est cruciale dans l'étude de la « *sensibilité à* » sachant que chaque culture est fondée sur ce qui est considéré par les individus s'y référant comme des pratiques valorisées ou à valoriser. Ou à l'inverse comme des pratiques à éviter. Elles renvoient aux sensibilités *de genre* idéales décrites dans les résultats. Et pourtant les

résultats montrent que des enseignants d'une même communauté, partageant les mêmes valeurs de leur culture, n'ont pas la même « *sensibilité à* ». La « *sensibilité à* » est en ce sens la manifestation de la norme la plus importante et la plus régulière que le sujet a construit dans un domaine socio-culturel particulier. Elle est la plus fondatrice des relations entre le vivant et son monde et ceci explique pourquoi non seulement les sujets appartenant à une même culture n'ont pas la même « *sensibilité à* » mais également, à l'inverse, qu'un même sujet n'exprime pas les mêmes sensibilités dans des contextes différents.

2.1.1.3. Expertise vs « *sensibilité à* » pour filtrer l'information en formation continue

Nos résultats démontrent que la « *sensibilité à* » du stagiaire est à l'origine du filtrage du contenu avec lequel il est en contact lors de la formation et qui constitue l'information retenue et à assimiler pour réinvestir les nouveaux acquis. Se pose alors la question de savoir si ce filtrage ne relève pas également du degré d'expertise du stagiaire-enseignant. Il nous semble y avoir une relative indépendance entre ces deux aspects. En effet, si l'on s'en réfère à Récopé (2016), on peut s'appuyer sur l'exemple des meilleurs joueurs de volley du monde qui, pour certains, ne sont pas forcément sensibles à l'« enjeu de rupture » alors qu'en général, les experts sont sensibles à cet enjeu. Par contre, un débutant absolu peut y être sensible. Dans le cas de notre recherche, les enseignants participants sont jugés « expérimentés et passionnés » et pourtant, ils n'ont pas les mêmes sensibilités et de ce fait, ne captent pas

l'information de la même façon. Certes, l'expertise permet de valider certains aspects mais ne permet pas de capter plus, ou mieux, le discours du formateur.

Notre posture est radicale en ce sens que la « *sensibilité à* » est, selon nous, le seul élément qui organise le filtrage de l'information. Le filtre représente ce qui importe au stagiaire dans ce qu'il entend et retient. C'est la compatibilité qu'il perçoit, qu'il sent, qu'il apprécie spontanément, entre ce qui lui importe et ce que dit ou fait le formateur. À l'inverse, c'est l'incompatibilité par rapport à ce qui est en désaccord avec sa « *sensibilité à* » qui fait en sorte, à son insu, qu'il ne capte pas un autre type d'information.

2.1.2. Réflexions sur le réinvestissement

2.1.2.1. Mise en garde sur la démarche de réinvestissement

Dans le cadre conceptuel et théorique, nous nous sommes positionnés en distinguant le concept de transfert à celui de réinvestissement. Nous nous sommes inspirés du second qui nous apparaît être plus en lien avec ce qui constitue notre objet de recherche, faisant plus fidèlement état des constats observés chez les enseignants. Nous avons également mis en avant que les formateurs jouent un rôle prépondérant dans la démarche de réinvestissement chez les stagiaires. Il convient dès lors de se questionner, en référence aux sensibilités, sur le fait que les formateurs facilitent le réinvestissement chez les stagiaires en fonction de ce qui leur importe et les emporte mais également en fonction

de la représentation qu'ils ont du processus de réinvestissement de leurs contenus de formation. Le filtre serait donc à prendre en considération également du côté des formateurs, dans la façon dont les stratégies qu'ils mettent en place pour faciliter le réinvestissement sont façonnées par leur « *sensibilité à* » et dans leurs conceptions du réinvestissement et des moyens à mettre en œuvre pour le faciliter. Plusieurs mesures sont mises en place par les organisateurs du stage pour favoriser le réinvestissement par rapport aux attentes des enseignants telles que le large choix d'activités, la découverte d'une discipline, l'approfondissement d'une autre, etc. Quoi qu'il en soit, le réinvestissement doit être envisagé dans une perspective qui tient compte de l'à-propos pédagogique des uns et des autres, en lien avec leurs sensibilités respectives.

2.1.2.2. Transformer les croyances au sujet d'une hiérarchie dans les réinvestissements

Les résultats concernant les réinvestissements ont permis de prendre du recul par rapport à l'à priori selon lequel l'invention, la création, la transformation sont « mieux » connotées que la reproduction. Certes, la mouvance, l'amélioration ou la création sont valorisantes et donnent le sentiment d'exister. Rogers (1968, p. 248) le justifie : « la cause première de la créativité semble être cette même tendance que nous découvrons comme force curative : la tendance de l'homme à s'actualiser, et à devenir ce qui est potentiel en lui. Je veux parler de la tendance propre à toute vie humaine de s'étendre, de grandir, de se développer, de mûrir ; je veux parler du besoin de s'exprimer et d'actualiser ses capacités propres ». Les

résultats de la recherche montrent que réinvestir en adaptant les contenus ou en amenant une touche de créativité n'est pas nécessairement indispensable. Nous souhaitons en effet rappeler qu'en termes de réinvestissement, ce qui compte, c'est bien le résultat et pas les moyens mis en œuvre. Il ne faut pas nécessairement se trouver du côté du pôle « invention » tel que décrit par Bourgeois et Mornata (2012) pour être qualifié ou reconnu comme un enseignant expérimenté. En regard des données récoltées, nous sommes également en mesure d'affirmer que les réinvestissements durent dans le temps. Trois des quatre enseignants ont été filmés trois ans après leur participation à l'activité suivie au stage. L'observation des vidéos montre qu'ils utilisent encore les acquis du stage. Ils les exploitent même, et créent des projets à partir de ceux-ci.

2.1.3. L'environnement organisationnel changeant

Pour rappel, dès le départ, nous avons situé l'enseignant dans un environnement organisationnel changeant (Roussel, 2011) dans lequel l'acte d'enseigner (et donc également de réinvestir les acquis de formation) est abordé « comme une continuité se transformant en permanence, sous l'effet de sa dynamique propre et des changements dans l'environnement de l'acteur – qui dépendent pour partie de ses actions » (Durand, 2012, p. 30). Dans cette optique, nous restons d'avis que le concept de *routinisation* (Billett, 2001) joue un rôle majeur.

Afin de le vérifier, il aurait été intéressant de réaliser un entretien d'auto-confrontation avec les enseignants pour qu'ils puissent cibler, à partir des vidéos-mêmes, les passages dans lesquels ils estiment s'adapter

à la situation d'enseignement, par leurs réinvestissements. Il aurait également été complémentaire de repérer les routines mises en place pour en vérifier les effets développés par Clermont (1997) dans le cadre contextuel.

Sans avoir poussé la réflexion dans cette optique-là, Clerx (2014a) a réalisé un entretien d'auto-confrontation avec le seul des quatre enseignants ayant réinvesti les acquis de la formation dans l'année qui a suivi sa participation au stage. Il énonce, à tout le moins, plusieurs avantages à cette démarche, visant à une amélioration de son intervention. Le fait de se voir permet, selon lui, de faciliter l'évaluation de la séance par rapport à ce qui marche ou pas. La vidéo donne en effet beaucoup d'indications. C'est de ce fait une manière « express » pour découvrir comment agir plus efficacement par rapport à une situation précise mais aussi de constater ce qui plaît aux élèves. En plus de sa carte d'identité professionnelle, la vidéo fait ressortir son style, la manière dont il fait passer ses messages, dont il anime ses séances. Enfin, il affirme détecter plus facilement les routines et acquérir plus vite de l'expérience. Cette réflexion nous conforte dans l'hypothèse émise ci-dessus.

2.2. Les apports pour les dispositifs de formation

Les résultats relatifs à cette recherche sont susceptibles d'intéresser les acteurs de la formation initiale de l'enseignement de l'éducation physique et ont avantage à être connus de ceux de la formation continue.

2.2.1. Les apports pour les dispositifs de formation initiale

L'apport principal de nos travaux de recherche renvoie à la création des « cartes d'identité professionnelle ». Leur utilisation, au service des futurs enseignants pourrait constituer un pas déterminant vers leur professionnalisation. Bien que les sensibilités *de style* identifiées dans les cartes d'identité représentent exclusivement les conceptions du sujet à propos de son rôle d'enseignant, elles fournissent un outil intéressant à mettre à profit pour analyser *a posteriori* ses propres pratiques. Cela suppose évidemment une information, une communication à plus grande échelle et qui soit relayée par des instances en concertation (Secteur EDPH, conseillers pédagogiques, formateurs en formation initiale et en formation continue, maîtres de stage, inspection, concepteurs de programmes).

L'étude réalisée par Malaise (2016) dans le cadre de son mémoire de master a mis au point un dispositif pour les étudiants de master de la FSM¹, en finalité didactique. Il consiste à créer la carte d'identité professionnelle des étudiants de manière à ce qu'ils l'utilisent lors de leurs stages. La carte d'identité illustre la connaissance précoce d'eux-mêmes en tant qu'enseignants, y compris et surtout dans leurs atouts plutôt que dans leurs manques. Elle permet d'ajuster leurs interventions grâce à la prise de conscience de leurs sensibilités *de style* idéales. De manière à répandre la technique, il conviendrait de simplifier le dispositif, en ciblant au sein du questionnaire existant les passages les plus révélateurs des sensibilités. Le questionnaire serait alors complété par écrit par les intéressés. Ces

¹ FSM : Faculté des sciences de la motricité (Université Catholique de Louvain – UCL).

derniers relèveraient les mots-clés révélateurs de ce qu'ils sont, de ce qu'ils ressentent, de ce qu'ils vivent en tant qu'enseignants. Ils assembleraient le tout sous la forme d'un schéma qui correspondrait à leur « carte d'identité professionnelle » des sensibilités. De la sorte, ils pourraient faire émerger les savoirs cachés dans leur propre agir professionnel (Schön, 1993). La technique maîtrisée leur permettrait de reproduire l'exercice à différents moments de leur carrière, en fonction d'événements marquants ou en référence aux différents stades du curriculum conatif de Bui-Xuân. Ce serait l'occasion de se recentrer sur ce qui leur tient vraiment à cœur, ce qui les anime.

2.2.2. Les apports pour les dispositifs de formation continue

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, le stage de formation continue du CUFOCEP, depuis lequel nous avons évalué les réinvestissements réalisés par les enseignants, est rattaché à un organisme supérieur : le CECAFOC¹. Les résultats obtenus sont révélateurs de l'efficacité du dispositif de formation mis en place en éducation physique en ce sens qu'il répond aux deux enjeux suivants : celui de « production », qui vise à rendre l'enseignant plus compétent dans l'exercice de son métier et celui de « création », pour lequel il est « acteur de changement » en faisant évoluer ses pratiques, et par là même son métier (Gérard, La Vendhomme & Roegiers, 1997). Nous avons cependant repéré des améliorations ou imaginé des pistes pour augmenter les retombées positives de la formation.

¹ Centre Catholique pour la Formation en cours de Carrière.

La première piste serait de s'orienter vers une « formation pluri-séquentielle » (Ibid.) qui favoriserait l'échange et le retour sur les pratiques effectivement réalisées. Petit et al. (2012) ont mis en avant différents outils au service de la formation pour faciliter le processus de transfert et donc indirectement les réinvestissements des acquis. Ils abordent eux aussi cette piste : « Organiser une séquence post-formation axée sur le transfert » (Ibid, p. 54) dans laquelle il est question de se réunir pour discuter des différentes applications concrètes. Cette démarche se réalise à demi-mesure par l'intermédiaire du dispositif FORFOR, se déroulant sur quatre demi-journées chaque année en janvier. L'idée serait de pouvoir étendre la formation du stage du CUFOCEP à des moments de rencontre et d'échange sur les réinvestissements effectués dans la discipline suivie en formation. Le Décret sur la formation continue des enseignants prévoit, en Belgique francophone, uniquement six demi-journées de formation obligatoires. Imaginons si nous nous calquions sur le fonctionnement québécois : entre 15 et 17 journées de formation par an ! (Laruelle, 2009).

Le deuxième piste consisterait à créer, à partir du site du CUFOCEP, un blog sur lequel stagiaires et formateurs pourraient échanger leurs pratiques, témoigner de leurs expériences de réinvestissement, demander et trouver des pistes à partir de propositions de collègues. Il se construirait alors un réseau de bonnes pratiques sur le métier, des arts-de-faire (de Certeau, 1990) ressortiraient et mettraient en valeur le travail des enseignants. Petit et al. (2012, p. 53) imaginent une procédure qui est du même ordre d'idée : « soutenir les échanges entre les participants en leur communiquant la liste des adresses mails des participants et celle

reprenant les adresses mails des formateurs ». L'objectif est d'inciter les stagiaires à ne pas rester bloqués face à une difficulté.

La dernière piste serait d'analyser les manquements ou les améliorations possibles dans l'intervention des formateurs. Dans une situation idéale, le formateur qui aurait connaissance des « cartes d'identité professionnelle » des stagiaires participant à sa formation pourrait axer son intervention en essayant de *satisfaire* les sensibilités de chacun. De la sorte, l'information résonnerait davantage et les bénéfices retirés en seraient plus grands.

De manière générale, à partir des résultats obtenus, plusieurs préconisations peuvent être formulées au profit de la formation d'adultes. Il conviendrait en premier lieu de changer le regard qu'ont les professionnels sur la formation en les sensibilisant à l'utilité de s'inscrire dans un « plan de formation », qu'il soit personnel ou collectif (plusieurs collègues qui participent). Une deuxième préconisation serait d'inciter les professionnels à participer régulièrement à des formations pour entretenir une dynamique positive, et, pourquoi pas, participer à la même formation plusieurs fois de suite afin de se perfectionner. Enfin, la dernière préconisation consisterait à instaurer un climat de confiance entre les stagiaires et les formateurs, notamment en faisant appel à des personnes de terrain, qui vivent la même réalité que les stagiaires.

2.3. Les apports pour le métier d'enseignant

La lecture des résultats est une occasion de voir ce qui se fait, de se rendre compte de la richesse que les enseignants détiennent dès lors qu'ils sont sollicités à la communiquer. Elle met en avant la construction de sens qui intervient lorsqu'ils enseignent et permet d'apprécier le travail effectué de manière précise. L'apport majeur se retrouve dans la réflexivité sur le métier. Une telle démarche engage des effets positifs sur les enseignants et donc, indirectement sur le métier d'enseignant. C'est ce que Durand (2013, p. 7) expose : « from a personal development perspective, actors' participation in research on practices reveals an opportunity for transformation in their activity. They derive developmental benefits by allowing themselves to be observed during this practice, by rendering the practice more accessible and understandable to the analyst, and by participating in the use of various methodological tools to express their experience, intimate selves or subjectivity ». La méthode utilisée au sein de cette recherche doctorale est confirmée par les propos de Vinatier (2009, p. 155), qui s'inspire du cadre-outil, *People at Work*, développé par Samurçay et Rabardel (2004). Elle traite en effet de l'évolution du sujet et de son monde propre : « il y a dans toute activité humaine deux faces : une activité productive et une activité constructive. La première relève de la transformation du réel, la deuxième relève de la transformation de l'homme par lui-même (...) Une de nos hypothèses fondamentales est de penser que si l'on travaille à la compréhension de l'activité déployée par un professionnel dans le cadre de son activité productive, alors on lui donne

des outils pour qu'il s'approprie la part d'implicite de son activité professionnelle et développe son pouvoir d'action ».

Afin de nourrir cette réflexion à partir de notre recherche, une liste succincte de questions a été envoyée aux quatre enseignants du corpus 2, plusieurs semaines après l'entretien de corroboration. L'objectif était de récolter leurs ressentis sur l'implication dans la recherche et les bénéfices qu'ils estimaient avoir retirés au niveau professionnel. Ils avaient la liberté d'y répondre ou non (voir annexe 17). L'orientation des réponses est révélatrice d'une réflexivité bien présente chez les quatre sujets. Comme le confirme Vinatier (2009, p. 156), « il est tout aussi nécessaire, de pouvoir mettre en mots ce que la personne a construit dans son activité de travail, dans la mesure où il s'agit de schèmes. Ces schèmes renvoient à une organisation de l'activité du sujet. Mise à distance avec l'acteur par une activité de verbalisation, elle devient instrument de son émancipation (...) Elle convoque la nécessité de développer, chez le sujet, une posture réflexive vis-à-vis de son travail ». Les enseignants sont bien conscients des apports réflexifs issus de leur implication dans la présente recherche. Nous les synthétisons à travers les six points suivants.

Premièrement, les enseignants considèrent comme une opportunité le fait d'avoir été filmés et analysés de la sorte. Cela leur a permis d'avoir du recul sur ce qu'ils font, de mettre le doigt sur des choses à améliorer mais aussi sur ce qui fonctionne bien. Ils regrettent d'ailleurs que l'entièreté du cycle n'ait pas été filmée.

Deuxièmement, la « carte d'identité professionnelle » est perçue comme la mise en mots d'une pensée parfois confuse, une découverte des socles sur lesquels repose leur enseignement. Elle clarifie ce qui apparaît comme intuitif, leurs savoirs cachés dans l'agir professionnel. Dans l'ensemble, bien qu'ils soient conscients de l'idéal de leur « carte d'identité professionnelle », ils perçoivent une cohérence entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font, autrement dit, les nombreux comportements qu'ils mettent quotidiennement en place et qui sont façonnés par leurs sensibilités. En ce sens, la « carte d'identité professionnelle » permet d'analyser leur enseignement et de repérer d'éventuels manquements. Qui plus est, les enseignants évoquent le désir de connaître les cartes d'identité de leurs collègues non pas dans le but de se juger les uns les autres mais bien de s'inspirer de ce que les autres font, de ce qu'ils sont pour s'améliorer ou s'ouvrir à d'autres sensibilités. Ils sont demandeurs, curieux, intrigués de connaître ce qui se fait chez les collègues. Ils ont en effet bien compris le message universel que fait passer Saint Exupéry : « Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente » (Lettre à un otage).

Troisièmement, les entretiens de corroboration ont permis aux collègues concernés de voir leur propre marge de progression. L'interprétation de la chercheuse offre une prise de conscience plus affinée des valeurs qui les mobilisent et des méthodes qu'ils utilisent pour les transmettre. L'entretien confirme leurs choix et constitue l'occasion d'envisager d'autres pistes.

Quatrièmement, deux enseignants abordent les degrés de réinvestissement en termes d'ouverture ou de découverte d'une autre manière de réfléchir son enseignement.

Cinquièmement, selon les enseignants, la participation à la recherche est vécue dans sa globalité comme un moment de réflexion, de prise de recul, de remise en question. Elle incite à franchir des étapes, à se dépasser. Pour un des quatre enseignants, la recherche a permis de faire le point sur l'évolution de ses sensibilités dans sa carrière, en lien avec l'évolution de l'image qu'il avait du « bon enseignant d'éducation physique ».

Sixièmement, l'implication dans l'étude fait prendre conscience qu'il y a toujours moyen de s'enrichir au fil de la carrière et que le CUFOCEP y contribue pour beaucoup. Cela renforce d'ailleurs l'idée de participer une deuxième fois à la même activité pour se perfectionner.

Nous souhaitons revenir sur l'une des démarches méthodologiques mise en place au sein de la recherche. Elle concerne la création du DVD récapitulatif de la formation dans les deux activités filmées. Son but premier, à destination des enseignants, était de fournir un outil d'aide potentielle aux réinvestissements. Bien que nous n'ayons pas exploité les DVD par manque de stimulation chez les enseignants, il nous semble que ce projet mériterait d'aboutir de manière à en évaluer les bénéfices en termes de réinvestissement. En cas de résultats positifs, il pourrait alors être envisagé de reproduire la procédure pour les autres disciplines, au fil des éditions de formation continue. Un répertoire serait alors créé et mis à

disposition des enseignants. Ce projet permettrait de maîtriser davantage les subtilités de chaque activité et d'inciter les stagiaires à pratiquer et s'investir durant le stage plutôt que de se soucier de prendre des notes.

2.4. Les apports pour la chercheure

Il nous tient à cœur d'aborder de manière très succincte les bénéfices retirés pour la chercheure elle-même. Elle s'est en effet créé un réseau de personnes, issues de milieux divers, s'est imprégnée de leurs savoir-faire au service de l'enseignement. Cette expérience lui a été profitable tant au niveau humain qu'au niveau professionnel, riche de l'accumulation des nombreuses expériences du métier des enseignants.

3. LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

Abordons à présent deux limites majeures dans la recherche. La première a trait à l'épaisseur du dispositif méthodologique mis en place. La seconde discute précisément la technique d'identification de la « *sensibilité à* » des enseignants participants, en comparaison avec les multiples recherches menées par Récopé et ses collègues.

3.1. L'épaisseur méthodologique

L'ampleur du dispositif de recueil, de traitement et d'analyse des données est lourde, indiscutablement. Cela génère des résultats copieux, denses, et parfois difficiles à assimiler, donnant l'impression d'être « tirés en longueur » en raison d'extraits qui s'accumulent. Et pourtant, cela semble incontournable si l'on en croit Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-

Sullerot (1999, p. 9) : « les effets concrets d'opérations de formation sur les cultures et pratiques professionnelles, le rapport au travail, l'exercice du métier, indépendamment de la mobilité sociale ou professionnelle, ne sont quasiment pas étudiés empiriquement. Cela renvoie à la redoutable difficulté méthodologique d'un tel projet, particulièrement en ce qui concerne les enseignants ». Cette difficulté s'explique en partie par l'association de deux logiques de recherche (compréhensive et d'analyse de l'activité) et par l'importance accordée au dispositif de corroboration. Pour rappel, quatre temps de prise de données ont été nécessaires pour disposer des différents matériaux, lesquels ont ensuite été associés les uns aux autres pour répondre aux questions de recherche. Cet aspect impose à la chercheuse une rigueur scientifique élevée, de manière à minimiser les biais de récolte, de traitement et d'analyse ou d'interprétation des matériaux. Cela étant, même si cette méthode a ses difficultés intrinsèques, la chercheuse a tenté d'innover et sa démarche est renforcée par les propos de Jankélévitch : « Pour commencer, il faut simplement commencer. On n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage ». La voie est désormais tracée. Libre aux futurs intéressés de l'emprunter pour la rendre moins sinueuse, notamment en épurant ou simplifiant la démarche de création de la carte d'identité pour la rendre accessible à un public plus large.

Bien que le dispositif soit déjà très exigeant, si une recherche similaire était engagée, nous pensons qu'il serait pertinent de filmer trois séances : une en début de cycle, une au milieu et une en fin de cycle pour vérifier la stabilité ou la fluctuation dans les réinvestissements. L'idéal

serait évidemment de filmer l'entièreté du cycle et même de vérifier la permanence de sa « *sensibilité à* » dans l'enseignement de disciplines différentes

3.2. La technique d'identification des sensibilités

La technique utilisée par la chercheuse pour identifier la « *sensibilité à* » des enseignants diffère de celle pratiquée par Récopé et ses collègues. En effet, ces derniers observent d'abord le milieu d'un œil expert pour en faire émerger les régularités comportementales et ensuite, à travers ces régularités, repérer les sensibilités. Plusieurs raisons expliquent notre choix méthodologique. Afin de bien resituer le cadre, un rappel s'impose. Notre démarche est inversée. En premier lieu, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs sur la base d'un questionnaire préconçu. À la suite de plusieurs étapes intermédiaires, nous avons créé une « carte d'identité professionnelle » pour chaque enseignant révélant leurs sensibilités *de style* idéales et leur supposée « *sensibilité à* », identifiées par la chercheuse à l'aide des verbatims. Une analyse de l'activité, à travers des observations en situation de travail, a été réalisée lorsque les enseignants réinvestissaient les acquis de la discipline suivie en formation. De là, grâce à une prise de distance, ont été identifiées les régularités comportementales propres à chaque individu, mises en lien avec leurs sensibilités. Tout au long de la démarche la chercheuse ne perd pas de vue que la « *sensibilité à* » se révèle fidèlement *in situ* et *in actu*, lorsque l'enseignant interagit avec son milieu. C'est en ce sens que nous nous inscrivons dans l'énaction. En regard ce constat – le fait que la « *sensibilité*

à » s'exprime dans l'action –, nous percevons la plus-value par rapport aux concepts de croyances ou représentations.

Comme nous l'avons bien développé au sein des résultats, particulièrement dans la partie relative à l'expression des sensibilités à travers les stratégies comportementales, c'est en situation que notre être sensible se révèle vraiment, même s'il peut s'esquisser lors d'un entretien. Nous avons en effet pu remarquer que les stratégies comportementales observées ne correspondaient pas forcément de manière préférentielle à ce qui apparaissait comme prépondérant dans la carte d'identité des enseignants. Cela renvoie à l'idéal de l'identification des sensibilités *de style*, à partir des entretiens, c'est-à-dire hors situation. Il serait judicieux désormais d'aller vérifier sur un échantillon d'enseignants plus large l'apparition de telle ou telle sensibilité en regard des quatre régularités que nous avons identifiées. La tendance se confirmerait-elle ? Il serait alors peut-être possible de généraliser en affirmant que lorsque l'enseignant se comporte de telle manière, c'est parce qu'il est sensible à tel objet.

Compte tenu de ces éléments, il aurait évidemment été plus « naturel » de mettre sur pied un dispositif d'observation des sujets pour en déceler les régularités comportementales et, à partir de là seulement, déterminer leur « *sensibilité à* ». N'ayant pas pu nous offrir le luxe d'observations prolongées, nous avons imaginé l'alternative des entretiens préalables, permettant de deviner ou de se faire une idée ce qui leur tenait à cœur. Le premier avantage du questionnaire est d'avoir pu vérifier, en confirmant ou infirmant, sur un court laps de temps d'observation, ce qui

compte réellement pour eux et ce qu'ils mettent en place lorsqu'ils réinvestissent. La prise de conscience, par les enseignants, de leurs sensibilités, confrontée à leur réalité de terrain via l'entretien de corroboration, fournit l'opportunité de se rendre compte que leurs actions, leurs pratiques ne correspondent pas nécessairement à leur discours. Dans cette optique, l'entretien d'autoconfrontation aurait pu être encore plus révélateur. Le deuxième avantage du questionnaire renvoie à la démarche réflexive entreprise par les enseignants pour parler de leur métier. Il est intéressant de remarquer que les enseignants eux-mêmes contrent l'effet « représentations » et s'expriment, à de nombreuses reprises, sur des situations vécues, évoquent des anecdotes, font référence à ce qu'ils vivent au quotidien, à des moments qui les ont marqués. On se trouve alors dans ce cas en plein cœur d'inscriptions affectives, sachant que l'affectivité est le « symptôme » ou la conséquence intime de la « *sensibilité à* », de ce qui importe vraiment. Les affects ressentis face à un même événement rendent bien la manière de sentir, d'apprécier, de percevoir, de réagir et dépendent donc de la « *sensibilité à* ». Dans ce cas, on s'approche de l'énaction.

Ce constat nous amène à nous remettre en question par rapport à la création du questionnaire, sachant qu'il est à la base de plusieurs étapes-clés de la recherche. En effet, avec du recul, nous nous rendons compte qu'à de nombreuses reprises, nos questions étaient certainement trop directes, ne laissant parfois pas l'occasion à l'enseignant de laisser s'exprimer ses affects. Il aurait été plus cohérent, par rapport au concept de « *sensibilité à* », de poser des questions plus ouvertes de manière à

laisser parler l'appréciation, la perception des enseignants pour que les choses importantes apparaissent sans qu'on ait à les y inciter de manière directe. En fonction des réponses, il aurait alors été possible de détecter les sensibilités. Cette approche, plus « naturelle », est néanmoins davantage confrontée à la seule interprétation du chercheur et amène un biais à ne pas sous-estimer.

CONCLUSION GÉNÉRALE

« Une conclusion, c'est quand vous en avez assez de penser. »

Herbert Albert Fisher

Loin de nous l'idée d'être lassés de cette problématique. En revanche, il est une qualité de pouvoir s'arrêter à un moment donné pour faire le point sur le chemin parcouru. Au même titre que le processus d'entraînement traditionnel de tout sportif, la réalisation d'une thèse comporte des phases de travail dont l'intensité et la fréquence augmentent progressivement. L'objectif transitoire étant atteint, un moment de *récupération* s'impose. Comparable à la phase de *surcompensation*, cette étape est indispensable pour prendre du recul et se donner les moyens d'assimiler des connaissances nouvelles, dans le but de repartir de plus belle par la suite. Nous voici donc arrivés à destination, au terme de cette recherche. Il convient désormais de mettre en exergue l'essentiel à en retenir.

La présente recherche doctorale a la caractéristique première de placer l'enseignant au centre de ses préoccupations. En situation de travail, cet individu est confronté à un *environnement organisationnel changeant* (Roussel, 2011) qui nécessite d'apprendre continuellement de ses actions, de s'adapter, de s'ajuster autant et aussi bien que possible de manière à répondre favorablement aux variations, perturbations, imprévus qui rythment son intervention. Au fil des années, l'enseignant acquiert de l'expérience et construit sa propre *connaissance ouvragée* (Tardif &

Lessard, 1999), en vivant à répétition toutes sortes de situations liées au milieu du travail. C'est ainsi qu'il met en place ce que Billett (2001) appelle la *routinisation*, qui consiste à se décharger positivement lors de l'exécution de tâches précises pour pouvoir se concentrer sur d'autres paramètres, d'autres apprentissages. Précisément, les différents aspects cités s'amplifient lorsque l'enseignant s'inspire d'apports extérieurs tels que ceux issus des stages de formation continue.

C'est en effet à partir d'une démarche de réinvestissement des acquis de formation que le sujet transforme et enrichit ses pratiques. Mais cette transformation ne se produit pas par enchantement. Elle nécessite une appropriation, une assimilation de l'information captée et retenue par l'enseignant. Comme nous l'avons démontré, chaque situation vécue est rythmée par la « *sensibilité à* » un objet particulier dans un univers socioculturel précis. Les échanges permanents qui se produisent entre l'individu et son monde propre le contraignent à s'emporter pour certaines choses et à être indifférent à d'autres. Le domaine de la formation n'y échappe pas. En ce sens, la « *sensibilité à* » des enseignants joue le rôle de filtre par rapport aux multitudes d'excitations (cognitives, affectives, motrices) qui leur parviennent lors de la formation continue : certaines sont rendues préférentiellement pertinentes à leurs yeux. Nous avons montré que l'« effet sensibilité » se poursuit lorsque les enseignants réinvestissent les acquis de stage. Tel un prisme, la « *sensibilité à* » oriente et façonne les pratiques, à partir des nouveaux savoirs assimilés, avec comme cible principale, le mieux-être des élèves. Il y a donc un réel intérêt à prendre conscience de ses propres sensibilités, de ce qui nous importe et

ce pour quoi on s'emporte, de manière à comprendre nos comportements, nos modes de fonctionnement et à tenter de nous créer des conditions favorables à leur expression. C'est en effet, logiquement, dans des situations où nous pouvons laisser s'exprimer nos sensibilités que nous sommes les plus pertinents. Cette mise en évidence plaide pour une prise en compte des singularités de chacun, tant en recherche qu'en formation.

Tout organisme de formation continue d'enseignants a la caractéristique de rassembler des personnes issues d'un même milieu professionnel pour qu'elles partagent des savoirs au profit des élèves. Notre recherche s'y est intéressée. En outre, elle s'est focalisée sur le lien avec l' « après-formation » pour mettre en évidence une dynamique positive associée aux réinvestissements, présente tant chez les formateurs que chez les stagiaires eux-mêmes. Elle donne à voir une réflexivité riche et diversifiée chez ces partenaires. Mise au jour par la démarche privilégiée d'une recherche qualitative, la réflexivité des enseignants mériterait d'être entretenue pour optimiser le réinvestissement, quel que soit le niveau d'expertise, la discipline suivie en formation et les raisons de leur intérêt pour celle-ci. Que ce soit au sein des équipes éducatives locales, dans la démarche d'accompagnement des conseillers pédagogiques ou lors des visites d'inspection, la préoccupation pour les questions liées au réinvestissement pourrait être amplifiée et coordonnée. Pour ce faire, le plan de formation de chaque établissement scolaire est un outil à valoriser. Mais plus que tout, il est indispensable que chaque enseignant puisse se sentir libre d'éprouver des émotions différentes de ses collègues dans pareilles situations. C'est ce que nous pourrions appeler le « métissage des

sensibilités ». Celui-ci se répercute à travers les multiples réinvestissements réalisés par les enseignants. Ce que la recherche a pointé au niveau individuel pourrait percoler au sein du collectif de l'équipe pédagogique. Car c'est là que s'implantent les innovations pédagogiques et didactiques au sein des établissements scolaires, qui sont par la suite, institutionnalisées dans les programmes, véritable caisse de résonance de la culture du métier d'éducateur physique.

En privilégiant le concept de « *sensibilité à* », la présente recherche montre qu'il est possible d'articuler idéal et réalité. Elle prend ainsi une dimension épistémique en produisant de nouveaux savoirs et une dimension transformative au profit des partenaires engagés avec la chercheuse. Avec de tels partenaires, enseignants passionnés et réflexifs, la démonstration de « faisabilité » est faite. Effectivement, l'option de promouvoir une éducation physique au service de la communauté nécessite de faire appel – dans un premier temps du moins – à des enseignants passionnés et de mettre d'abord en avant ce qui fonctionne. Atteindre le plus grand nombre est une tout autre démarche. Mais quoi que l'on fasse, il y a un intérêt majeur à œuvrer par des voies diverses à valoriser la notion de jeu, de plaisir dans les formations et tout autant dans les gymnases. Le plaisir crée le mouvement, motive, et assure une participation active et volontaire. Et puis, personne ne résiste au plaisir d'avoir appris.

C'est à travers les quatre idées fortes suivantes que nous concluons cette recherche. On ne peut **enseigner** qu'à partir de ce que l'on est, guidé

par ses sensibilités. Il est souhaitable de **se former** en vue d'une amélioration de soi et de son enseignement. En conséquence, tout **réinvestissement** finit par bénéficier aux élèves. De même, **l'apprentissage en situation scolaire** concerne tant les élèves que les enseignants, par les subtilités de leurs interactions.

BIBLIOGRAPHIE

- Agert, P. (1979). *Raccourcis sur l'éducation physique et le sport et la pédagogie de notre temps*. Rouen : CRDP.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4^{ème} édition). Bruxelles : De Boeck.
- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E. & Durand, M. (Eds.) (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. PUF : Paris.
- Altet, M. (2000). Former – apprendre en formation continue : un travail interactif de médiation et de négociations en situation. In G. Carlier, J.-P. Renard, L. Paquay (Eds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, pp. 145-153. Bruxelles : De Boeck.
- Amherdt, C. H. (2005). *La santé émotionnelle au travail*. Paris : Les éditions Demos.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-aller*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Baldwin, T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, pp. 63-105.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage*, pp. 65-91. Paris : PUF.
- Barth, B.-M. (2004). Le transfert des connaissances : quels présupposés? Quelles implications pédagogiques? In A. Presseau & M. Frenay (Dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*, pp. 249-284. Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.

- Bernard, C. (1877). *La sensibilité dans le règne animal et dans le règne végétal*. Paris : Baillière.
- Bernard, C. (1885). *Leçons sur les phénomènes de la vie communs aux animaux et aux végétaux* (2^{ème} Ed.). Paris : Baillière. En ligne : http://www.archive.org/stream/leonssurlesph01bern/leonssurlesph01bern_djvu.txt, consulté le 23 septembre 2016.
- Bernard, C. (1937). *Pensées, Notes détachées*. Introduction et notes par L. Delhoume. Paris : Masson.
- Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Paris : PUF.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Austria : Allen & Unwin.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*. Vol. 26(2), pp. 1-18.
- Bobin, C. (2013). Une balle de soleil qui tape le cœur. *Entrées Libres*, n° 79, pp. 8-9.
- Bourgeois, E. (Ed.) (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes. Education et formation*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (2011). *Apprentissage et formation des adultes. Education et formation*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. & Durand, M. (Eds.) (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. & Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre un travail. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail*, pp. 33-52. Paris : PUF.

- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage*, pp. 13-38. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. (2015). Postface. In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique*. PUL : Louvain-la-Neuve.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Bracke, D. (2004). Un modèle fonctionnel du transfert pour l'éducation. In A. Presseau & M. Frenay (Eds.), *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, pp. 78-106. Sainte-Foy : Presses de l'université Laval.
- Brunelle, J. (2000). Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires. In G. Carlier, J.-P. Renard & L. Paquay (Eds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, pp. 83-109. Bruxelles : De Boeck.
- Brunelle, J.-P. & Brunelle, J. (2012). *Susciter la passion pour les activités physiques et sportives*. Sherbrooke : Philia.
- Buyse, A. (2011). Les mouvements inductifs et déductifs et le développement professionnel dans la formation des enseignants. In P. Maubant & J. Clénet (Eds.), *Quand la formation des adultes s'invite au débat sur la formation des enseignants*, pp. 267-307. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. & Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF.
- Carlier, G. (2000). Un dispositif aux fonctions plurielles. In G. Carlier, J.-P. Renard & L. Paquay (Eds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, pp. 251-262. Bruxelles : De Boeck.

- Carlier, G., Renard, J.-P. & Paquay, L. (Eds.) (2000). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck.
- Carlier, G., Gérard, P., Obsomer, R. & Renard J-P., (Eds.) (2002). *Innovations pédagogiques et formation continue en éducation physique*. Bruxelles : De Boeck.
- Carlier, G. & Renard, J-P. (Eds.) (2004). *Formation continue. Expertise des formateurs et identité professionnelle des formés en éducation physique*. Editions Modulaires Européennes : Cortil-Wodon.
- Carlier, G., Bouthier, D. & Bui-Xuân, G. (Eds.) (2006). *Intervenir en éducation physique et en sport. Recherches actuelles*. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Carlier, G. & Renard, J.-P. (Eds.) (2007). *Plaisir, innovation et réflexivité. La formation continue en éducation physique*. Louvain-la-Neuve : PUL
- Carlier, G. & Clerx, M. (2012). Le plaisir de participer à un stage de formation continue. Un élément constitutif de l'identité professionnelle des étudiants en éducation physique. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx & C. Delens (Eds.), *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et des novices*, pp. 23-41. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Carlier, G. (2011). Plaisir d'enseigner : la quête du Graal. In G. Haye (Ed.). *Le plaisir*, pp. 99-118. Paris : Editions EP&S.
- Carlier, G. (2015). *Lexique des concepts d'intervention en éducation physique*. Document de travail non publié. Louvain-la-Neuve : IACCHOS.
- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. & Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF.
- CECAFOC (2012). *Rapport d'activités de l'année 2010-2011*. Bruxelles : SeGEC.

- Charlier, E. & Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Clermont, G. (Ed.). (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Clerx, M., Carlier, G & Delens, C. (2011). Plaisirs, apprentissage et réflexivité. *Revue EP&S*, n° 348, pp. 36-38.
- Clerx, M. (2012). *Facteurs influençant le réinvestissement des acquis d'une formation continue en éducation physique*. Document de travail non publié. Louvain-la-Neuve : IACCHOS.
- Clerx, M., Carlier, G. & Pire, J. (2013). *Les arts-de-faire des formateurs du stage du CUFOCEP*. Montréal : Colloque du CRIFPE.
- Clerx, M. (2014). *La formation continue en éducation physique : « Faire, apprendre et transférer » au CUFOCEP. Analyses croisées du DVD « Les dieux du stage » par des experts*. Saarbrücken : Editions universitaire européennes.
- Clerx, M. (2014a). *Evaluation des effets positifs perçus par un enseignant ayant réinvesti les acquis d'un stage de formation continue : l'utilité de l'entretien d'auto confrontation*. Document de travail non publié. Louvain-la-Neuve : IACCHOS.
- Clerx, M. (2014b). Le rôle du chercheur dans la médiation des savoirs. Le cas de l'éducation physique. *Mosaïques*, n°11 – actes, pp. 90-104. Villeneuve d'Ascq.
- Clerx, M. & Carlier, G. (2015). *Le double triangle didactique « formation continue-école » pour comprendre le processus de réinvestissement des acquis d'un stage de formation*. Document de travail non publié. Louvain-la-Neuve : IACCHOS.

- Clerx, M. (2015a). Les sensibilités à des enseignants en éducation physique. Le prisme du réinvestissement des acquis d'une formation continue en situation de travail. In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraire du développement professionnel des enseignants d'éducation physique*, pp. 111-142. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Clerx, M. & Carlier, G. (2015b). Une éducation au plaisir de pratiquer : ça se maintient en formation initiale et continue des enseignants. In P. Gagnaire et F. Lavie (Eds.), *Une pédagogie de la mobilisation en EPS*. Paris : Editions EP.S.
- Clerx, M. (2016). Faire, apprendre et transférer en formation continue. Le cas de l'éducation physique et Belgique francophone. In B. Calmettes, M.-F. Carnus, C. Garcia-Leblanc & A. Terrisse (Eds.), *Didactique et formation des enseignants. Nouveaux questionnements des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants*. p. 241-248. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Clot, Y ; & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, pp. 7-41. Paris : CNAM.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens d'autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. In Y. Clot, B. Prot & C. Werthe, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, n°146, pp. 17-25. Paris : Education permanente.
- Clot, Y., Prot, B. & Werthe, C. (Dir.). (2001). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, n° 146, Paris : Education permanente.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Creton, J. (2007). *Travail des prescriptions et activité de travail du directeur d'école primaire*. Université de Provence : Aix-Marseille.
- Cyrulnik, B. (2016). *Ivres paradis, bonheurs héroïques*. Paris : Odile Jacob.

- Darcos, X. (2003). Où voulons-nous aller ?, In L. Ferry. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, pp. 135-156. Paris : Odile Jacob.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. New York : Routledge Falmer.
- Delvaux, B. (2015). *Une tout autre École*. Pensées libres. Louvain-la-Neuve : Girsef.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- De Ketele, J.-M. (1983). *Méthodologie de l'observation*. Louvain-la-Neuve : Laboratoire de pédagogie expérimentale.
- de La Garanderie, A. (2013). Plaisir de connaître. Bonheur d'être. Une pédagogie de l'accompagnement. Lyon : chronique sociale.
- Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en éducation physique*. Paris : Revue EP.S.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *Handbook of qualitative research* (3^e Ed.). Thousand Oaks : Sage.
- Derrider, F. (2015). *Analyse de l'activité du formateur en « acrosport scolaire » lors du stage du CUFOCEP 2012*. Mémoire de master en sciences de la motricité non publié. Louvain-la-Neuve : UCL-FSM.
- Deschenaux, Ph., & Bourdon, Ph. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. Recherches qualitatives, Québec : ARQ. En ligne : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/pdf/Nvivo_2.0.pdf.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill.

- Devos, C. & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 3(12), pp. 9-46. DOI : 10.3917/savo.012.0009.
- Dewey, J. (2006). *Logique (La théorie de l'enquête)*. Paris : PUF.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan, pp. 392-431.
- Dugas, E. (Coord.). (2008). *Jeu, sport et éducation physique. Les différentes formes sociales de pratiques physiques*. Gémenos : AFRAPS.
- Dugas, E. (2008a). Jeux et sports en EPS : un choix inégal ? In E. Dugas (Coord), *Jeu, sport et éducation physique. Les différentes formes sociales de pratiques physiques*, pp. 115-126. Gémenos : AFRAPS.
- Dumez, H. (2010). La description : point aveugle de la recherche qualitative. *Le Libellio d'AEGIS*, Vol. 6 n°2, p. 28-43. En ligne : <http://crg.polytechnique.fr/fichiers/crg/publications/pdf/2013-05-01-1744.pdf>, consulté le 17 juin 2016.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail*, pp. 15-32. Paris : PUF.
- Durand, M. (2013). Human activity, social practices and lifelong education : an introduction. *International Journal of Lifelong Education*, 32(1), pp. 1-13.
- Durand, M. (2015). Préface. In G. Carlier (Ed.). *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique*. PUL : Louvain-la-Neuve.
- Eraut, M. (2008). *How professionals learn through work*. Surrey : SCEPTRÉ.

- Faïta, D & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon & F. Saussez. (Eds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, pp. 17-40. Québec : PUL.
- Fargier, P. (1997). *Pour une éducation du corps par l'EPS*. Paris : ESF.
- Fejes, A. & Nicoll, K. (2013). Perspectives internationales de la recherche en éducation et formation des adultes. *Savoirs*, 3(33), pp. 117-133. DOI : 10.3917/savo.033.0117.
- Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Fleitz, T. (2004). Formation continue et transformation des pratiques enseignantes : le rapport à la formation. *Savoirs*, 1(4), pp. 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.
- Fourez, G. (1990). *Eduquer. Ecoles, Ethiques, Sociétés*. Paris : De Boeck.
- Frenay, M. (1996). Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois (Éd.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, pp. 37-56. Bruxelles : De Boeck
- Frenay, M. & Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois et G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, pp. 123-135. Paris : Presses Universitaires de France.
- Frenay, M., Raucent, B. & Wauters, P. (Dir.) (2006). *Les pédagogies actives : enjeux et conditions*. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (Eds.) (2013). *Plaisir d'agir / Envie d'apprendre en EPS. Pistes pédagogiques pour l'enseignant*. Document de travail. Cournon d'Auvergne : AEEPS.

- Gal-Petitfaux, N. (2006). Les collaborations praticien-chercheur dans l'analyse de pratiques : quels outils, quels effets ? In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân. (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport. Recherches actuelles*, pp. 14-23. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (Dir.). *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, pp. 137-168. Montréal : Editions Logiques.
- Gérard, F.-M., La Vendhomme, E. & Roegiers, X. (1997). *La formation continue : pour quoi ? comment ? avec qui ?* Louvain-la-Neuve : BIEF. En ligne, http://www.bief.be/docs/publications/formation_continue_070227.pdf, consulté le 15 septembre 2016.
- Glaser, B. G et Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Hardy, A.-C. (2011). Donner, recevoir et rendre : réflexion sur les règles de l'échange sociologique. *Revue Interrogations*, N°13, Le retour aux enquêtes. En ligne, <http://www.revue-interrogations.org/Donner-recevoir-et-rendre>, consulté les 14 janvier 2016.
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning*. San Diego, CA : Academic Press.
- Haye, G. (Ed.). (2011). *Le plaisir*. Paris : Editions EP&S.
- Heutte, J. (2014). Persister dans la conception de son environnement personnel d'apprentissage : Contributions et complémentarités de trois théories du self (autodétermination, auto-efficacité, autotélisme-flow). *Sticef*, vol. 21, pp. 149-184. En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/14-heutte-epa/sticef_2014_NS_heutte_14p.pdf consulté le 23 septembre 2016.
- Huberman, A. M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et précision. *Revue française de pédagogie*, 80, pp. 5-16.

- Huberman, A. M. & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Jean, A. & Etienne, R. (2011). *L'analyse des traitements des imprévus au service du développement professionnel des enseignants*. Présentation au colloque international INRP sur le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle, les 16, 17 et 18 mars 2011 : Lyon.
- Jonnaert, P. & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Kennedy, M. M. (1983). Working knowledge. *Knowledge : creation, diffusion, utilization*, 5, pp. 193-211.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Laruelle, O. (2009). *Les politiques de formation continuée des enseignants. Une approche comparative*. Namur : PUN.
- Lavie, F. & Gagnaire, P. (2014). (Eds.). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Saint-Mandé : AEEPS.
- Lecomte, J. Carlier, G. & Renard, J.-P. (2002). *Impact d'un dispositif centralisé de formation continue en éducation physique sur les pratiques et les identités enseignantes*. STAPS, 3, pp. 71-87. Bruxelles : De Boeck.
- Madelrieux, S. (2010). Le pragmatisme et les variétés de l'expérience. In L. Perreau. (Dir.). *L'expérience*, pp. 111- 131. Paris : vrin.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Mart, C.T., & Deniz, T. (2013). Teaching with passion: The role of passion in learning and teaching. *Indian Journal of Applied Research*, 3 (5), pp. 188-189, En ligne : <http://www.theglobaljournals.com/ijar/file.php?val=MTQzNA>, consulté le 26 mars 2015.

- Mascaret, N. (2012). *N'oublions pas les bons profs*. Paris : Anne Carrière.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. G. & Smith, D. A. F. (1986). *Teaching and learning in the college classroom : A review of research literature*. National center of research to improve postsecondary teaching and learning. Michigan : educational resources information center (ERIC).
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Midol, N. (2000). Quand la formation s'inscrit dans une perspective de mondialisation sur le triptyque corps – espace – temps. In G., Carlier, J.-P., Renard & L. Paquay (Eds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, pp. 201-219. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de la CfB. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : CfB.
- Ministère de la CfB. (2003). *Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire*. Bruxelles : CfB.
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF éditeur.
- Mucchielli, A. (Ed.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Musard, M., Loquet, M. & Carlier, Gh. (Eds.). (2010). *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherche et fondements théoriques*. Paris : ARIS et Éditions EP&S.
- Nicolas, F. (2014). *Les sensibilités des enseignants en éducation physique. Un concept singulier à caractère commun*. Mémoire de M2 en sciences de la motricité. Louvain-la-Neuve : FSM-UCL.

OCDE. (Ed.). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former, retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.

Paquay, L. (2000). Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants..., in G., Carlier, J.-P., Renard & L. Paquay (Eds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, pp. 155-197. Bruxelles : De Boeck.

Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée, In G. Carlier, J.-P. Renard & L. Paquay (Eds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, pp. 263-278. Bruxelles : De Boeck, pp. 263-278.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : Insep.

Perreau, L. (Dir.). (2010). *L'expérience*. Paris : vrin.

Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html#copyright, consulté le 15 septembre 2016.

Perrenoud, P. (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html, consulté le 15 septembre 2016.

Peters, S. (2012). *Transfert des acquis de formation : Modélisation de l'impact de variables liées à l'apprenant, au design pédagogique, et à l'environnement de travail*. Thèse de doctorat. Liège : ULg.

Petit, E., Albarello, L., Grzyb, A. & de Viron, F. (2012). *Vingt-trois outils pour l'amélioration des dispositifs pédagogiques de formation continue*.

- Louvain-la-Neuve : IUFC. En ligne : https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/formationcontinue/documents/FDP_Transfert_2012_PDF.pdf, consulté le 13 septembre 2016.
- Petitclerc, J.-M. (2012). *La pédagogie de Don Bosco en douze mots-clés*. Paris : Editions don Bosco.
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Éditions Payot.
- Presseau, A. & Frenay, M. (Dir.) (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- Quidu, M. (Ed.). *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques. Les sciences du sport en mouvement*. Paris : L'Harmattan.
- Raymond, D., Butt, R. L. & Yamagishi, R. (1993). Savoirs professionnels et formation fondamentale : approche autobiographique. In C. Gauthier, M. Mellouki & M. Tardif (Dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, pp. 137-168. Montréal : Editions Logiques.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Récopé, M. (Ed.). (2011). Activité, expérience, incorporation. *Travail et apprentissages. Revue de didactique professionnelle*, n°7. Dijon : Raison et Passions.
- Récopé, M., Fache, H. & Fiard, J. (2011). Sensibilité, conceptualisation et totalité [activité-expérience-corps-monde]. In M. Récopé. (Ed.), *Activité, expérience, incorporation. Travail et apprentissages. Revue de didactique professionnelle*, n°7, pp. 11-44. Dijon : Raison et Passions.
- Récopé, M., Rix-Lièvre, G., Fache, H. & Boyer, S. (2013). La sensibilité à, organisatrice de l'expérience vécue. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E.

- Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage*, pp. 11-133. Paris : PUF.
- Récopé, M., Rix-Lièvre, G., Kellin, M. & Boyer, S. (2014). Une appropriation singulière par les staps du principe de l'énaction. In M. Quidu. (Ed.), *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques. Les sciences du sport en mouvement*, pp. 94-115. Paris : L'Harmattan.
- Récopé, M. & Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux. Les méandres de la sensibilité. In G. Carlier. (Dir.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique*. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Récopé, M. (2016). *Sens, sensibilité et compétence*. Colloque du Management des Situations Extrêmes. Des expéditions polaires aux organisations orientées "exploration", du 14 au 21 juin 2016 : Cerisy-La-Salle.
- Robert, F. (2010). Merleau-Ponty. L'expérience. In L. Perreau. (Dir.), *L'expérience*, pp. 201-223. Paris : vrin.
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. R. (1972). *Réinventer le couple*. Paris : Robert Laffont.
- Rogers, C. R. (2001). (Trad. H.-G. Richon). *L'Approche centrée sur la personne. Anthologie de textes présentés par Howard Kirschenbaum et Valérie Land Henderson*. (1989). Lausanne : Éditions Randin.
- Roussel, J.-F. (2011). *Le transfert des apprentissages en milieu organisationnel : réflexions, perspectives et nouvelle taxonomie*. Document de travail non publié: Sherbrooke : Faculté d'éducation.

- Roussel, J.-F. (2011 a). Gérer la formation : Viser le transfert. Conférence : UNamur. En ligne : https://www.unamur.be/det/pfc/gfc/pdf/conference_roussel2011, consulté le 25 septembre 2016.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèle pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, pp. 163-187. Toulouse : Octarès Editions.
- Schils, M. (2013). *Analyse de l'activité du formateur en "jeux traditionnels" lors du stage CUFOCEP 2012*. Mémoire de master en sciences de la motricité non publié. Louvain-la-Neuve : UCL – FSM.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Serres, M. (2014). *Pantopie : de Hermès à Petite Poucette*. Essai le Pommier. Paris : Broché.
- Smyth, J. (1992). Teacher's Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), pp. 267-300.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Editions Logiques.
- Tardif, M. & Lessart, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Tilman, F. & Grootaers, D. (2006). *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Chronique Sociale. Bruxelles : Couleur Livre.
- Tousignant, M. (1989). *Vers l'identification de critères d'évaluation et de moyens d'améliorer la qualité d'une recherche qualitative*. Québec : Université Laval.

- Tochon (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Veillette, A.-M., Boudreault, V. & Roy, B. (2005). *Enquête de plaisir : pour une définition populaire du plaisir de pratiquer une activité physique chez les adolescentes et les adolescents du Québec*. Québec : Université Laval.
- Verhoeven, M. (2015). *Mutations de la forme scolaire et nouveaux rapports à l'apprentissage*. Conférence FEADI-FESeC-UCL sur « Les nouveaux rapports au savoir. Enseigner et apprendre dans un monde en mutation. », le 22 avril 2015 à Louvain-la-Neuve.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
- Yvon, F. & Saussez, F. (Eds.). (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : PUL.
- Yvon, F. & Durand, M. (Eds.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Zeitler, A. (2006). *Apprentissage et interprétation des situations. Le cas d'apprentis enseignants de voile*. Thèse de doctorat. Paris : CNAM.

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tabl. 1 : directives du décret missions de 1997.....</i>	<i>21</i>
<i>Tabl. 2 : chronologie méthodologique et objectifs de la recherche</i>	<i>117</i>
<i>Tabl. 3 : treize enseignants constituant le premier corpus de la recherche</i>	<i>128</i>
<i>Tabl. 4 : familles de sensibilités, triées par couleur</i>	<i>132</i>
<i>Tabl. 5 : exemple des unités de sens émergeant du verbatim de Julien..</i>	<i>133</i>
<i>Tabl. 6 : nœuds issus de l'analyse nvivo 11^{plus}</i>	<i>141</i>
<i>Tabl. 7 : profil du second corpus de la recherche (quatre enseignants issus du premier corpus)</i>	<i>145</i>
<i>Tabl. 8 : moment de prise de données en regard de la participation au stage dans l'activité réinvestie</i>	<i>146</i>
<i>Tab. 9 : encarts du tableau servant à l'analyse des degrés de réinvestissement et à leur interprétation en regard des sensibilités de l'enseignant.....</i>	<i>149</i>
<i>Tabl. 10 : les différents degrés de réinvestissement à la suite d'une participation à un stage de formation continue.....</i>	<i>151</i>
<i>Tabl. 12 : liste de la « sensibilité à » des treize enseignants</i>	<i>189</i>
<i>Tabl. 12 : schéma synoptique du contenu enseigné lors du stage de formation continue en « acrosport scolaire » et en « jeux traditionnels » et leur réinvestissement par les stagiaires (a, j, b, d)</i>	<i>292</i>
<i>Tabl. 13 : code de couleurs utilisé pour le marquage de fréquence des extraits correspondant aux termes de la carte d'identité professionnelle</i>	<i>354</i>

LISTE DES FIGURES

<i>Fig. 1. : schématisation du cadre conceptuel et théorique.....</i>	<i>30</i>
<i>Fig. 2 : le double triangle didactique formation continue – école (clerx & carlier, 2015).....</i>	<i>63</i>
<i>Fig. 3 : distinction des concepts de transfert et de réinvestissement à partir du double triangle didactique.....</i>	<i>64</i>
<i>Fig. 4 : facteurs influençant le réinvestissement en éducation physique (Clerx, 2012), inspiré du modèle de Devos et Dumay (2006)</i>	<i>72</i>
<i>Fig. 5 : schématisation du concept de « sensibilité à », en regard d'un enseignant qui réinvestit les acquis d'une formation continue</i>	<i>91</i>
<i>Fig. 6 : aperçu dynamique et systémique de la méthodologie</i>	<i>116</i>
<i>Fig. 7 : critères de sélection des 13 enseignants du premier corpus</i>	<i>124</i>
<i>Fig. 8 : exemple de la carte d'identité professionnelle des sensibilités de Julien</i>	<i>135</i>
<i>Fig. 9 : résumé des critères de sélection qui ont permis de former le second corpus de la recherche.....</i>	<i>142</i>
<i>Fig. 9 : quadrant du réinvestissement, en fonction de la discipline enseignée et du niveau de maîtrise de celle-ci</i>	<i>155</i>
<i>Fig. 10 : aperçu des « cartes d'identité professionnelle » des treize enseignants interrogés</i>	<i>161</i>
<i>Fig. 11 : carte d'identité professionnelle des sensibilités d'Antoine</i>	<i>163</i>
<i>Fig. 12 : carte d'identité professionnelle des sensibilités de Babeth.....</i>	<i>164</i>
<i>Fig. 13 : carte d'identité professionnelle des sensibilités de Barbara</i>	<i>166</i>
<i>Fig. 14 : carte d'identité professionnelle des sensibilités de Diégo.....</i>	<i>167</i>
<i>Fig. 15 : carte d'identité professionnelle des sensibilités d'Emilien</i>	<i>169</i>

<i>Fig. 16 : carte d'identité professionnelle des sensibilités d'Eliot.....</i>	<i>170</i>
<i>Fig. 17 : carte d'identité professionnelle des sensibilités de Grégoire</i>	<i>172</i>
<i>Fig. 18 : carte d'identité professionnelle des sensibilités de Julien</i>	<i>174</i>
<i>Fig. 19 : carte d'identité professionnelle des sensibilités de Mia.....</i>	<i>175</i>
<i>Fig. 20 : carte d'identité professionnelle des sensibilités de Nathan</i>	<i>177</i>
<i>Fig. 21 : carte d'identité professionnelle des sensibilités de Paul.....</i>	<i>178</i>
<i>Fig. 22 : carte d'identité professionnelle des sensibilités de Pat.....</i>	<i>180</i>
<i>Fig. 23 : carte d'identité professionnelle des sensibilités de Samuel</i>	<i>181</i>
<i>Fig. 24 : synthèse des nuages de mots issus de cartes d'identité professionnelle des enseignants interrogés</i>	<i>194</i>
<i>Fig. 25 : nœuds issus de l'analyse nvivo 11^{plus}, relatifs aux sensibilités de genre idéales des 13 enseignants d'éducation physique.....</i>	<i>199</i>
<i>Fig. 24 : positionnement d'Antoine dans le quadrant du réinvestissement.....</i>	<i>306</i>
<i>Fig. 25 : positionnement de Julien dans le quadrant du réinvestissement.....</i>	<i>319</i>
<i>Fig. 26 : positionnement de Barbara dans le quadrant du réinvestissement.....</i>	<i>328</i>
<i>Fig. 27 : positionnement de Diégo dans le quadrant du réinvestissement.....</i>	<i>337</i>
<i>Fig. 30 : carte d'identité professionnelle d'Antoine, marquée par la fréquence des extraits en lien avec chaque sensibilité</i>	<i>355</i>
<i>Fig. 31 : carte d'identité professionnelle de Julien, marquée par la fréquence des extraits en lien avec chaque sensibilité</i>	<i>361</i>
<i>Fig. 32 : carte d'identité professionnelle de Barbara, marquée par la fréquence des extraits en lien avec chaque sensibilité</i>	<i>368</i>

***Fig. 33 : carte d'identité professionnelle de Diégo, marquée par la
fréquence des extraits en lien avec chaque sensibilité373***