

---

## **Symposium : "Rapports au (x) savoir (s) : du concept aux usages ",**

**Rapport au savoir et enjeux de savoir pour des  
enseignants d'EPS : « Une médiation aisée pour situer le  
sujet : d'un rapport au savoir »**

**André Terrisse**

*AP3E LEMME (E A 3692)  
Université Paul Sabatier, Toulouse  
ERTe 46, GRIDIFE,  
IUFM Midi-Pyrénées, Toulouse  
terrissage@cict.fr*

---

*RÉSUMÉ. Si la citation de Jacques Lacan sert d'intitulé à cette intervention, c'est pour mettre en évidence l'origine conceptuelle, trop souvent méconnue, du rapport au savoir d'une part, et pour en déduire, d'autre part, des éléments de compréhension des pratiques d'enseignement de l'EPS. En effet, plusieurs travaux au LEMME, dans l'équipe AP3E, montrent combien l'analyse du rapport qu'entretient un professeur d'EPS avec le savoir enseigné en classe permet de le situer en tant que sujet enseignant et rend, du coup, plus intelligible sa pratique pour le chercheur dans la mesure où cette position lui facilite l'accès aux raisons de son acte*

*MOTS-CLÉS : rapport au savoir, analyse des pratiques d'enseignement ; didactique de l'EPS, posture clinique, sujet enseignant, psychanalyse.*

---

## 1. Introduction

La citation de Lacan où se trouve la référence à la notion de rapport au savoir sert de support à cette intervention (Lacan, 1966). Bien qu'on la trouve aussi dans un autre passage des Ecrits, notamment dans la « science et la vérité » (Terrisse, 2002), cette référence va nous servir de « guide » pour voir en quoi elle est pertinente comme outil d'analyse dans les recherches en didactique de l'EPS que nous avons mené dans l'AP3E du LEMME (Université Paul Sabatier, Toulouse). Ce groupe, d'« Analyse des Pratiques d'Enseignement et de leurs Effets sur les Elèves », s'inscrit dans une option de « didactique clinique » (Terrisse, 2006). En effet, pour décrire les pratiques d'enseignement de l'EPS, deux types de référence sont utilisés, dans la mesure où nous nous inscrivons à la croisée de la didactique et de la clinique :

- les concepts spécifiques à la didactique, comme la transposition et le contrat didactique, de même que la notion de rapport au savoir,
- les concepts spécifiques à la clinique psychanalytique, comme celui d'après coup, d'identification ou de sujet divisé, (notamment par son inconscient).

Dans ce groupe de recherche, nous tentons de rendre compte des différentes formes que prend le savoir, de sa conception en amont (avant la classe), aux multiples « arrangements » que lui fait subir l'enseignant d'EPS, du fait de sa confrontation à l'épreuve de la classe, jusqu'à l'utilisation que peut en faire un élève, lorsqu'il doit s'en servir dans une situation qui l'exige. Dans ce cadre de la didactique clinique, nous prenons soin d'attribuer à l'enseignant sa part de responsabilité, en nous intégrant notamment sur sa conception de l'APSA (Activité Physique Sportive ou Artistique), la façon qu'il a de transmettre le savoir, enjeu didactique des séances d'EPS et les différents « arrangements » qui ne peuvent pas ne pas se produire, du fait de la contingence de la situation didactique.

Ainsi, nous prenons au sérieux une remarque de J Beillerot, quand il annonce que « toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra s'affranchir du soubassement psychanalytique » (Beillerot, 1996).

Pour autant, d'autres auteurs ont déjà envisagé cette relation :

- d'une part, « l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (Bautier, Rochex, 1998),
- d'autre part, « ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (Blanchard-Laville, 2001).

Le rapport qu'entretient un sujet au savoir enseigné révèle au chercheur l'enjeu que constitue pour lui ce savoir, notamment dans les entretiens d'après coup qui ont pour fonction de rendre explicite l'implicite, dans la mesure où ce passage à l'explicitation est possible par l'enseignant, au moment de l'entretien.

## **2. Problématique : le rapport au savoir comme révélateur de la position du sujet**

La notion de rapport au savoir n'a pas qu'une seule définition et une seule référence, comme le soulignent très justement C Laterrasse et E Brossais (Laterrasse et Brossais, 2006). Cette notion est aussi utilisée par B Charlot, en psycho sociologie, par Y Chevallard en didactique (Jourdan, Terrisse, 2004), par le CREF de Nanterre en psychanalyse et par le laboratoire P C S de Toulouse 2, en psychologie sociale, (qui situe la problématique du rapport au savoir au cœur des processus de subjectivation et de personnalisation). Plusieurs travaux de recherche ont été développés à partir de ces références. Mais, à notre connaissance, peu de travaux, en dehors de ceux de l'équipe de Nanterre, utilisent la référence psychanalytique pour l'analyse des pratiques d'enseignement. Cette équipe se réfère à différents courants de la psychanalyse, comme Klein, Winnicott ou Mendel. Leurs chercheurs n'utilisent pas, à notre connaissance, explicitement la référence lacanienne.

Nous proposons, dans cette communication, une deuxième lecture des travaux de l'AP3E, problématisée par la question posée plus haut : en quoi l'analyse du rapport au savoir d'un enseignant d'EPS permet elle de « situer le sujet », soit de préciser sa position subjective à l'égard de ce savoir, ce que sous entend la notion de rapport au savoir, et ainsi de tenter d'accéder à l'explication de son acte.

Nous avons conscience que l'entreprise est délicate pour au moins deux raisons :

- la première est de considérer que les travaux que nous exploiterons ne sont pas directement orientés par la psychanalyse, lacanienne de surcroît. Si ce groupe de recherche s'identifie comme un groupe de « didactique clinique », c'est qu'il a pour objet de mettre en lumière la singularité de l'enseignant, dans ses pratiques et dans ses conceptions, voire dans ses divisions, avec comme références théoriques le croisement de la didactique et de la clinique ;

- la seconde est de préciser que les recueils des données qui seront utilisées ici, certes ont été prélevés dans le cadre des travaux de la didactique clinique, mais n'ont pas été orientés par la référence psychanalytique par leurs auteurs, docteurs ou doctorants du LEMME. En effet, se proposant de décrire avec la plus grande rigueur le déroulement de séances d'EPS, certains chercheurs ont été interrogés par des événements qui leur ont été difficile à expliquer par les seuls concepts de la didactique, comme le fait de changer de situation didactique alors qu'elle est efficiente.

## **3. Option conceptuelle : la didactique clinique**

Comme nous l'avons déjà précisé, elle a la particularité de croiser le champ scientifique de la didactique et celui de la psychanalyse, croisement qui a fait l'objet de débats très vifs dans la communauté des didacticiens, comme en témoigne

l'ouvrage « Regards croisés sur le didactique » (Blanchard-Laville, Chevallard, Schubauer-Léoni, 1996).

Le champ de la didactique sert à rendre compte de l'évolution du savoir, à suivre le fil du rapport au savoir dans ses différentes phases, à travers les concepts de transposition et de contrat didactique. En effet, le rapport qu'entretient un enseignant au savoir détermine la façon dont il « traite » la pratique sportive ou artistique dans un contexte scolaire. On peut considérer que ce traitement puisse être plus ou moins proche de sa référence sociale ou sportive en fonction de plusieurs facteurs, dont sa propre pratique de l'activité et, bien entendu, le contexte dans lequel il enseigne (ZEP ou pas), ainsi que le niveau de la classe. D'autre part, ce rapport découle de la manière dont il va « négocier » ce savoir avec sa classe, modalité souvent très personnelle, dépendante de son rapport à l'activité physique utilisée dans son enseignement, qui peut être sa spécialité, ou, au contraire, une activité méconnue, qu'il n'a, par exemple, jamais pratiquée et quelquefois peu enseignée. Cette donnée est importante à connaître de la part du chercheur, dans la mesure où elle conditionne le « rapport au corps » de l'enseignant, élément constitutif de son rapport au savoir, dans la mesure où, en EPS, les savoirs sont, le plus souvent, « incorporés » par les professeurs d'EPS au cours de leur formation initiale ou leur formation sportive antérieure.

Le second champ de références, celui de la clinique, nous permet d'avoir une conception du sujet enseignant, organisée à travers ses divisions entre :

– ce qu'il veut faire (son idéal) et ce qu'il peut faire (la contingence de la situation d'enseignement, (Brousseau, 1998),

– ce qu'il enseigne et ce qu'il peut en dire. De nombreux travaux montrent en effet, que l'enseignant n'a pas toujours conscience de ce qu'il réalise en classe, ce que nous traduisons par la formule « à son insu ». Elle rend compte du fait que, comme tout sujet, il ne peut pas tout dire, ou, pour reprendre une formule de Lacan, le symbolique ne recouvre pas tout le réel (Chémama, 1995) ;

– ce qu'il voulait faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. On observe, effectivement, des décisions qui ne semblent pas répondre à des motifs « didactiques », mais à des raisons qui s'inscrivent dans l'histoire personnelle de l'enseignant, comme, par exemple, un événement traumatique dans la vie professionnelle d'un enseignant qui l'amène à privilégier un savoir personnel à un certain moment.

Ainsi, la découverte fondamentale de Freud, soit les processus inconscients à l'œuvre chez chaque sujet, est considérée ici comme constitutive d'une théorie du sujet enseignant et peut donc s'observer dans les pratiques d'enseignement, à travers les différentes divisions qui s'y manifestent. Ainsi, nous tentons de voir, dans cette communication, en quoi cet outil théorique que sont les « divisions » du sujet enseignant nous permet d'accéder à son rapport au savoir, sous la forme de manifestations de l'inconscient. Nous faisons l'hypothèse que cette lecture facilite l'accès à l'intelligibilité de ses pratiques.

#### 4. Conséquences méthodologiques : le choix des données.

Le choix des données recueillies est orienté, dans ce texte, par la problématique de cette communication :

– en quoi le rapport qu'entretient un enseignant avec le savoir enseigné permet il de « situer le sujet », soit de rendre compte de sa position subjective à l'égard de ce savoir ?

– En quoi le rapport qu'entretient un enseignant avec le savoir enseigné permet il de rendre intelligible sa pratique d'enseignement ?

Nous souhaitons préciser en quoi ce rapport dit quelque chose du sujet, auteur et responsable de ce rapport, même si c'est à son insu.

Les données qui seront utilisées ici proviennent, pour la plupart d'entre elles, des entretiens d'après coup des recherches effectuées en didactique clinique, car, dans ce cas, le chercheur revient sur ce qui s'est passé, en proposant à l'enseignant de donner les raisons de son acte, soit une modification de situation ou un aménagement, souvent non prévus dans la préparation de la séance.

D'un point de vue méthodologique, elles sont recueillies par les chercheurs selon une modalité « temporelle », faisant l'hypothèse que rendre compte de l'activité professionnelle d'un enseignant d'EPS exige de le suivre « pas à pas », tout au long de sa pratique, sans pour autant confondre le temps de l'enseignant avec celui du chercheur, selon trois phases distinctes :

– le « déjà-là », qui tente de préciser la conception qu'il a de l'APSA et la façon dont il va la traiter dans son enseignement. Ce déjà-là est construit par son expérience de pratiquant ou de professeur.

– « l'épreuve » qui consiste, pour le chercheur, à identifier les savoirs transmis par l'enseignant, au cours de la séance, sous la forme d'enregistrements audio et visuels des situations utilisées, puisque ce moment consiste à « éprouver » le savoir prévu à la réalité de la classe.

– « l'après coup », qui permet au chercheur de revenir sur le décours de la séance, à partir d'entretiens qui, comme leur nom l'indique, se situent bien après les entretiens post séance, quelque fois un ou deux ans après.

Pour répondre à la question posée par cette communication, nous avons fait le choix de n'utiliser que des données recueillies au cours de ruptures de contrat didactique, analysées toujours « après-coup ». Ces ruptures concernent le moment de l'épreuve, soit celui où l'enseignant change de situation, contrairement aux négociations sur le savoir à enseigner qui se sont déroulées avec le chercheur avant les séances d'EPS, soit lorsque l'enseignant modifie les variables de la situation, donc le savoir en jeu dans cette situation, alors que rien, du côté de l'activité d'apprentissage des élèves, ne justifie cette modification.

C'est à proprement parler le lieu d'une analyse clinique, soit le moment où « ça ne marche pas », en référence avec ce qui aurait dû se passer si l'enseignant n'avait pas modifiée la situation. En outre, l'expérience nous montre que c'est souvent dans

ces moments de rupture que l'enjeu didactique du savoir se dévoile, au-delà de ce qu'en peuvent dire les enseignants, justement par son manque (Lacan, 1963).

### 5. Exemples d'enjeux de savoir révélés par l'acte de l'enseignant.

Nous utiliserons plusieurs cas de travaux en didactique clinique, empruntés à des chercheurs différents, pour montrer en quoi cette méthode d'analyse peut servir dans plusieurs cas.

Dans ces travaux, Marie France Carnus analyse la transmission d'un élément clé de la gymnastique sportive, l'ATR en classe secondaire, à travers l'étude de quatre enseignants (Carnus, 2001). Pour l'un d'eux, elle pointe une rupture de contrat didactique avec le script négocié, quand l'enseignante A « *modifie sa prévision sans « envisager » explicitement et à aucun moment, les conséquences de ses décisions modificatrices des contenus d'enseignement* ». Le chercheur observe que la modification du milieu didactique (en particulier l'adjonction d'un tapis) change profondément la nature du savoir alors même que l'activité d'apprentissage des élèves ne le demandait pas. Les raisons de cet acte se trouvent dans les annexes lorsque l'enseignante justifie son geste : « *en les aidant, certains, je les ferais avancer plus vite* », remarque certainement juste. Ainsi, elle ne pouvait pas supporter qu'elle n'y soit pour rien dans ce qu'il leur arrive. En tant que sujet, elle revendique sa place et sa responsabilité, quitte à ne pas favoriser l'apprentissage en autonomie prévu pour ces élèves, puisque selon G Brousseau, le savoir doit être caché pour être découvert. Il nous semble qu'ici, le changement de savoir signe la présence du sujet qui, par son acte, impose sa responsabilité en tant que sujet. Dans ce premier cas, nous observons « le retour du sujet » enseignant qui, malgré le choix concerté d'une position laissant aux élèves suffisamment d'adidacticité (d'autonomie et de responsabilité dans leur recherche) pour apprendre, rompt le contrat passé avec le chercheur pour y être pour quelque chose dans le déroulement de la séance et donc dans les réussites supposées des élèves.

Le deuxième exemple est très similaire. Denis Loizon, dans sa thèse, note qu'un professeur de judo, M D, qu'il observe pour repérer les variables didactiques qu'il manipule, change lui aussi de situation pour des raisons qui échappent, dans un premier temps, au chercheur (Loizon, 2004). Ce professeur, en effet, arrête les jeunes judokas, toujours dans la même situation, pour leur donner des conseils et les manipuler jusqu'à obtenir la position corporelle qu'il recherche. Pourquoi utiliser cette variable « position », jamais énoncée par ce professeur au cours des entretiens préalables ? Ici aussi, l'entretien d'après coup, longtemps après l'enregistrement de ces séances, soit plusieurs mois après, donne un début de réponse au chercheur : « *parce que moi-même, étant jeune, j'ai beaucoup souffert du dos...c'est quelque chose que j'apprends à tout le monde* ». Ainsi, une raison personnelle, lié à un accident corporel de jeunesse, peut être un « traumatisme » pour lui, justifie cette transmission d'un savoir particulier, et apparemment très personnel. Le professeur le justifie d'ailleurs en ces termes : « *pour moi, c'est un savoir important en judo* » (p 98), ce que ne retrouve pas le chercheur dans les ouvrages d'enseignement du judo.

Ce savoir personnel signe l'expérience de ce professeur et permet de le distinguer d'un savoir « officiel », commun à d'autres enseignants de judo. Pour ce professeur, nous pourrions même penser que le savoir, c'est lui, dans sa conception de l'activité judo, dans le respect morphologique de ses élèves, dans l'idée qu'il se fait de sa fonction d'enseignant, voire dans la stratégie qu'il tente de transmettre à ses jeunes judokas... ce qu'il développera dans la suite des entretiens.

Le troisième exemple se rapport à une étude des pratiques déclarées par des enseignants stagiaires. Isabelle Jourdan, dans sa thèse, montre en quoi la notion de rapport au savoir révèle des logiques de professionnalisation chez les étudiants et les professeurs stagiaires d'EPS à l'IUFM de Midi-Pyrénées (Jourdan, 2005). Une enseignante débutante, qu'elle nomme « Juliette », lui fait part du choix de cette profession par un processus d'identification. Pourquoi a-t-elle choisi ce métier ? « *Je suis entourée d'enseignants, inconsciemment, ça a valorisé le fait de devenir enseignante* ». Dans la suite de l'entretien, elle met en évidence le fait que ce processus d'identification la « modèle » dans sa pratique, au point que son oncle, celui qui a déclenché son choix, lui dit un jour : « *arrête. t'es plus étudiante* » (p 393). Ainsi, le rapport de conformité à un modèle qui soutient sa pratique, et donc les savoirs qu'elle délivre, est tout d'un coup rompu au profit d'une recherche de singularité, peut être d'originalité, dans son activité professionnelle, à partir de la remarque de son « modèle », qui a eu des effets dans sa pratique professionnelle, attestée par l'analyse des entretiens d'après coup. Dans ce troisième cas, c'est le processus de « contre identification » qui fournira à la professeur stagiaire les moyens de son émancipation et changera significativement son rôle d'enseignante, en particulier sa dépendance à l'égard des « savoirs officiels » (ceux qui doivent être enseignés).

Enfin, le quatrième exemple est emprunté à Gyslaine Lestel, qui dans sa recherche, note une plainte incessante de la part de l'enseignante expérimentée qu'elle observe dans sa classe (Terrisse, Lestel, 2005). Cette plainte se présente sous la forme d'une parole constamment réitérée : « *Je manque de temps* », et ce, pour les deux APSA enseignées, qui font l'objet de son étude comparative. Dans l'entretien d'après coup, cette enseignante donne une raison à cette phrase : « *Je manquais de temps au lieu de te dire que c'est le contenu qui me manquait* » (p 78). Dans ce cas, elle était confrontée à l'enseignement d'une APSA qu'elle ne connaissait pas assez pour l'enseigner dans de bonnes conditions et qui lui a posé des difficultés de conception et de mise en oeuvre de contenus à ses élèves. Ce cas ne présente pas une rupture de contrat didactique, comme les trois autres, mais le rapport de discontinuité que cette enseignante manifeste dans l'enseignement de cette APSA révèle l'inquiétude d'un sujet soumis, devant témoin, à l'exercice difficile pour un enseignant d'un non savoir portant sur une activité enseignée. Enfin, dans ce dernier cas, l'affect que représente la plainte, qui est une récurrence chez cette enseignante dans ses enseignements, sa « signature » (Blanchard-Laville, déjà citée), éclaire le chercheur sur sa signification, un défaut de savoir, (toutefois constitutif à tout sujet).

## 6. Conclusion

Nous espérons avoir montré combien l'analyse du rapport qu'entretient un enseignant avec le savoir qu'il a la charge de transmettre, tout particulièrement dans la pratique professionnelle de l'enseignement de l'EPS, révèle son « être » de sujet, dans ce qu'il a de personnel, d'enfoui, voire d'angoissé et explique, en grande partie les choix didactiques (en terme de savoirs) qu'il effectue.

La référence d'où nous sommes partis : « *Une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir* » (Lacan, 1966) nous semble ainsi pertinente pour effectuer la relation entre le rapport du sujet au savoir et l'enjeu que constitue, pour lui, ce savoir, permettant aux chercheurs d'accéder à l'intelligibilité des pratiques enseignantes.

D'autres travaux de l'AP3E pourraient fournir d'autres exemples de situations où l'analyse du rapport de l'enseignant au savoir renseigne le chercheur sur l'enjeu que constitue, pour l'enseignant, ce savoir.

Ces exemples ne valent évidemment que dans le cadre de cette mise en relation : rapport au savoir/ sujet enseignant/enjeu de savoir.

Il nous semble, qu'au terme de cette analyse, certes limitée, nous pourrions envisager que le rapport qu'entretient un enseignant au savoir le spécifie en tant que sujet et permet, de ce fait et dans l'après coup, d'accéder aux raisons de son acte.

## 7. Bibliographie

- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. Dans Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan
- Blanchard-Laville, C, Chevallard, Y, & Schubauer-Léoni, M. (1996). *Regards croisés sur le didactique*, Grenoble : La pensée Sauvage Editions.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage Editeurs.
- Carnus, M.-F., (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'E.P.S. en gymnastique : une étude de cas croisés*. Thèse de l'Université Paul Sabatier.
- Chemama R (1995), *Dictionnaire de la psychanalyse*, Larousse, Paris.
- Lacan, J. (1963). *L'angoisse*. Paris : Le Seuil.
- Lacan J (1966), *Ecrits*. Points Seuil. Paris.
- Laterrasse, C, & Brossais, E. (2006). Le rapport au savoir. In J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des Sciences et des pratiques de l'Éducation*. Paris : Dunod.



- Loizon D, (2003), « *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en E.P.S.* ». Thèse de l'Université Paul Sabatier.
- Jourdan, I, & Terrisse, A, (2004). Rapport au savoir et professionnalisation en EPS : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées. *Pratiques psychologiques 10*, 153-167.
- Terrisse, A. (2002). Le rapport au savoir et recherches en didactique de l'EPS. *Troisièmes journées franco-québécoises des didactiques*. La Sorbonne, Paris.
- Terrisse, A. (2006). Le sujet en didactique de l'EPS : conditions et conséquences pour la recherche, *Premières journées A Durey*. GEDIAPS, Paris XII, Val de Marne.
- Terrisse, A. & Lestel, G. (2005). Le poids de l'expérience dans la didactique de l'EPS, Le cas d'une enseignante « expérimentée ». *Premier colloque international des Sciences du Sport de Tunisie*. Hammamet, Tunisie.