
Rapport au savoir des enseignants débutants en EPS : deux études de cas

Isabelle Jourdan

*ERTe 46 -GRIDIFE
IUFM Midi-Pyrénées 56 avenue de l'U.R.S.S
F - 31078 TOULOUSE
magicj@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ. Dans le contexte de la formation initiale en éducation physique et sportive (EPS), nous nous intéressons à la façon dont l'étudiant s'approprie le savoir, lui confère du sens et comment il se construit professionnellement lors de ses premières expériences d'enseignement. La notion de rapport au savoir est notre outil conceptuel pour cerner cet "ensemble de relations" (Charlot, 1997). Suivant une démarche clinique d'étude de cas, nous présentons ici l'étude de deux entretiens de recherche d'une étudiante en première année d'IUFM et d'un professeur stagiaire en deuxième année d'IUFM, analysés suivant deux rubriques construites a priori : rapport au savoir et logique professionnelle. Les discours nous montrent des similitudes et des différences que nous nous sommes attachés à mettre en évidence.

MOTS-CLÉS : Rapport au savoir, logique professionnelle, enseignants débutants, formation initiale, EPS, analyse des pratiques déclarées, étude de cas, didactique clinique.

1. Introduction

Si la formation initiale des enseignants a pour double objectif d'amener les étudiants et les professeurs stagiaires à un haut niveau de formation disciplinaire et de les « professionnaliser » (Bourdoncle, 1991 ; Altet, 1994 ; Lang, 1999) , il est important de ne pas oublier qu'ils entrent à l'université avec leurs expériences, leur vécu, leur histoire. La spécificité de la discipline EPS, l'ancrage praxéologique de ces savoirs, nous a conduit à étudier le rapport au corps des formés en nous centrant sur « l'objet de savoir » APSA¹. La particularité de cet acronyme est qu'il recouvre tout à la fois des savoirs et des pratiques et qu'il s'agit pour les formés, dans cette alternance IUFM / stage en établissement, d'apprendre et de transmettre ces savoirs, ces pratiques, ces « savoir-pratiques ». Dans ce contexte, nous nous intéressons à la façon dont les étudiants et les professeurs stagiaires vivent leur formation, à la façon dont ils s'approprient les savoirs, et comment cela se répercute sur leurs pratiques professionnelles.

Cette recherche s'inscrit dans une double lignée, didactique et clinique, une articulation entre savoir, sujet et institution. Dans ce cadre, il est difficile de dire que la formation est un "état" (être en formation) mais plutôt un cheminement qui se construit en permanence. Nous la considérons comme un processus, entendu comme la construction dans la durée d'un sujet par lui-même.

2. Le rapport au savoir

Le cheminement d'accès au savoir du sujet renvoie au rapport du sujet au savoir c'est-à-dire la manière dont il crée des liens avec ce qu'il sait et la manière dont il en retire du sens. « Il n'est de savoir que dans un rapport au savoir » (Charlot, 1997).

Plusieurs groupes de recherche font référence à la notion de rapport au savoir.

– L'équipe de Nanterre, avec les chercheurs du CREF de l'Université de Nanterre - Paris X (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996 ; Blanchard-Laville, 2001), valorise, à travers son histoire, le désir du sujet comme constitutif de son rapport au savoir. Cette approche est caractérisée par sa dimension clinique où, selon la théorie psychanalytique, conscient et inconscient divisent le sujet. De ce point de vue, le rapport au savoir est porteur de « l'histoire psychique de l'individu » et il permet la création de nouveaux savoirs singuliers : « Le rapport au savoir pour un sujet tient à la nécessité d'analyser sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens » (Beillerot, 1989).

– L'équipe de recherche ESCOL de l'Université de Saint Denis – Paris 8 analyse « le rapport au savoir d'un sujet singulier dans un espace social. » (Charlot,

¹ Activités Physiques Sportives et Artistiques.

1997). Cette approche se caractérise par sa dimension psychosociale centrée sur une "sociologie du sujet" et questionne la singularité de l'élève dans sa mobilisation face à l'école et aux apprentissages demandés. Charlot parle de rapport à l'apprendre et précise que « par rapport au savoir [il] désigne le rapport à l'apprendre, quelque soit la figure de l'apprendre - et non pas seulement le rapport à un savoir-objet, qui ne représente qu'une des figures de l'apprendre » (Charlot, 1997).

- Une troisième approche, anthropologique, de Y.Chevallard de l'IUFM de Marseille, (Chevallard, 1989) privilégie l'entrée par le savoir (objet de savoir), en rapport avec l'institution porteuse de ce savoir. « En conséquence, un individu concret ne peut entrer en rapport avec un savoir qu'en entrant en relation avec une ou des institutions » (Chevallard, 1989). Le sujet au sein d'une institution est « assujéti au contrat institutionnel : il est dès lors un "sujet" de l'institution » (Chevallard, ibid.). Ainsi, parler de rapport au savoir revient à évoquer et à cerner la relation qu'entretient le sujet avec l'ensemble des savoirs institutionnels (qu'ils soient liés à la discipline ou à la pratique professionnelle) et non institutionnels, auxquels il est confronté ou qu'il a appris, et la place du sujet (topos) qu'il y prend, ou plus exactement qu'il choisit de prendre, dans une mise en tension sujet / savoir / institution.

Nous faisons le choix d'adopter un triple ancrage théorique, clinique, psychosocial et anthropologique, où il ne s'agit pas d'avoir une position « syncrétique » (Caillot, 2001), mais tout comme Charlot, de considérer « qu'il n'y a pas à "choisir" entre ces versions (Beillerot, Charlot, Chevallard). Certes, elles peuvent entrer en débat, voire en contradiction, sur tel ou tel point. Certes, le fait de recourir à la notion pour travailler tel ou tel problème amène à privilégier telle ou telle entrée et à présenter et construire la notion avec tel ou tel point d'appui. Mais sur le fond, les questionnements, les modes d'entrée, les concepts et les méthodes se croisent plus qu'ils ne se heurtent ». (Charlot, 2000).

3. Questions de recherche

Notre objet d'étude porte sur la façon dont les étudiants et les professeurs stagiaires se construisent professionnellement et la notion de rapport au savoir est notre outil conceptuel pour opérationnaliser cette problématique. Il s'agit de cerner comment ils utilisent, transforment les savoirs appris en formation dans l'acte d'enseignement-apprentissage et de mettre en relation leur rapport au savoir et les logiques professionnelles déclarées. Par logique professionnelle, nous désignons l'itinéraire personnel et singulier que chacun mène pour construire sa professionnalité², c'est-à-dire la façon dont l'étudiant et le professeur stagiaire prennent place dans ce processus de construction professionnelle. Ce terme renvoie

² Professionnalité que nous définissons en référence à Bourdoncle (Bourdoncle, 1991) comme étant l'acquisition des savoirs praxéologiques mis en œuvre pour agir efficacement.

à la dynamique du sujet dans ce moment crucial de ses premières expériences professionnelles. L'enseignant agit dans un nouage entre ce qu'il est (son propre rapport au savoir), la place institutionnelle qu'il occupe (et désire occuper) et ce qu'il enseigne eu égard à des objectifs institutionnels (assujettissements) mais aussi subjectifs et personnels.

Au final, la question posée est la suivante : quel lien existe-t-il entre le rapport au savoir des étudiants et des professeurs stagiaires et leurs logiques professionnelles déclarées au cours de leurs premières expériences professionnelles ?

4. Méthodologie

4.1. Techniques de recueil des données

Compte tenu de notre posture clinique, notre option méthodologique est d'étudier le rapport au savoir du sujet engagé dans la situation, c'est-à-dire « dans la relation entre la situation donnée et ce que le sujet produit » (Beillerot, 1996) et en donnant « la parole à ceux qui sont engagés dans les situations et les pratiques [...] tout en sachant que nul n'est transparent à lui-même et que dire sa pratique, c'est toujours la mettre en mots et donc l'interpréter, la théoriser » (Charlot, 1997).

Nous avons fait le choix de l'entretien semi-directif de recherche qui présente à nos yeux, deux avantages. D'une part, le sujet garde la liberté de parole quand il est interrogé sur un thème particulier et d'autre part, le chercheur peut recueillir des informations orientées vers les buts poursuivis. La question de départ de ces entretiens est délibérément très large et reprend celle du bilan de savoir utilisé par l'équipe ESCOL, « instrument inventé lors de la recherche sur les collèges. Ils [les bilans de savoir] ne nous indiquent pas ce que l'élève a appris (objectivement), mais ce qu'il nous dit avoir appris quand on lui pose la question, dans les conditions où on lui la pose » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) : « Depuis que vous êtes entrés à l'UFR-STAPS, vous avez appris plein de choses, en cours, chez vous, dans les établissements, sur les stades, en ville et ailleurs. Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour vous ? ». Les questions guides portent sur la thématique des savoirs appris durant la formation à l'UFR-STAPS et à l'IUFM, le rapport à la formation, la place des APSA dans la formation, des stages pratiques, ce qui a motivé le désir d'être enseignant et pour clore l'entretien, une question sur les attentes du sujet.

Les entretiens ont eu lieu à l'IUFM, en fin d'année scolaire (juin 2002). Ils ont duré quarante cinq minutes environ, ont été enregistrés et intégralement retranscrits.

4.2. Techniques d'analyse des données

Nous avons analysé les entretiens suivant deux rubriques, construites *a priori*, qui rendent compte de notre question de recherche : rapport au savoir et logique professionnelle. Nous avons procédé à plusieurs lectures successives : tout d'abord, une lecture "flottante" pour avoir le sens général exprimé par l'interviewé de son vécu en formation universitaire et initiale, puis nous avons isolé tout ce qu'il disait du rôle des APSA et de la façon d'envisager et/ou de vivre sa pratique professionnelle et personnelle. Ces extraits sont organisés pour « construire le cas » (Bardin, 1998). Ce travail d'analyse et de découpage du texte, « *travail de sérateur* » (*id.*), consiste à sélectionner « des unités de sens » (*id.*) qui représentent des épisodes significatifs de ce qu'énonce le locuteur pour rendre compte de sa position subjective. Nous avons mis des étiquettes qui, au fur et à mesure, colorent chaque cas. Chacune d'entre elles caractérise un aspect du rapport au savoir pour lequel nous apportons « la preuve » par une citation du sujet.

5. Deux études de cas³ : Cécile et Gérard

5.1. Cécile, étudiante en première année d'IUFM : « la connaissance pratique et théorique »

Cécile est admissible à l'issue des écrits. Elle a déjà passé les oraux la semaine qui a précédé l'entretien. Elle sera reçue au CAPEPS dès sa première tentative. Elle a tout juste 23 ans, possède son BAFA⁴ et a encadré à ce titre, quelques centres de vacances en place d'animatrice.

5.1.1. Rapport au savoir et aux APSA

– Le concours : « *on fait ce qu'ils attendent qu'on fasse* ». Cécile met en place des stratégies pour avoir le CAPEPS. Il s'agit de répondre aux exigences institutionnelles, parce que « *c'est du bachotage de toute façon le CAPEPS [...] c'est un écrit qui se dit professionnel mais c'est ... pour moi c'est du ... c'est faux, ... on fait ce qu'ils attendent qu'on fasse* ». Cécile s'engage, pour le temps du concours, dans un rapport utilitaire en s'appropriant des savoirs utiles pour avoir le CAPEPS. Il n'y a pas rejet de la théorie, mais des stratégies d'économie et de gestion du temps, « *la première année, on est pris par le temps* ». Cécile vit là un paradoxe : la qualification (avoir été reconnue par l'institution en partie apte puisqu'elle est admissible à l'issue des écrits) "contre" la compétence (la maîtrise dans les APSA et

³ Je ne présente dans cet article qu'une partie des résultats d'une recherche menée dans le cadre de ma thèse (Jourdan, 2005) dans laquelle six cas ont été étudiés : trois étudiants et trois professeurs stagiaires en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi Pyrénées. Les deux cas choisis ici l'ont été d'une part pour leur statut, PLC1 et PLC2, et d'autre part pour leur rapport au savoir et leur logique professionnelle bien différenciés et singuliers.

⁴ BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur.

« savoir enseigner ») car « *quand on a le CAPEPS, on n'est pas forcément un bon prof* ».

– Pratiquer en place de débutante : « *je vais être confrontée aux mêmes questions* ». Pour Cécile, la pratique de l'APSA est vécue en place de débutante. « *Le vécu, c'est que finalement on va passer par les situations dans lesquelles les élèves vont passer certainement ... puisque moi je suis débutante, donc bon d'accord, je suis débutante peut-être adulte mais ... je vais avoir les mêmes difficultés que ... qu'un débutant ... Bon peut-être pas exactement les mêmes difficultés mais je vais être confrontée aux mêmes questions puisque je ne connais pas du tout l'activité ... mêmes questions et à mon avis mêmes difficultés* ». Cécile se définit comme une « débutante adulte », mais nous voyons que cette différence de statut n'existe plus au niveau du corps : « mêmes questions - mêmes difficultés ». Il y a dans ce rapport expérientiel, un isomorphisme entre son propre vécu et celui des élèves. Il y aurait un corps débutant « universel », standard pour tous. Ce ressenti « commun » lui permet de comprendre l'élève « *parce que moi, je l'ai déjà vécu* ».

– Maîtriser les APSA : « *on est plus sûr de soi* ». Cette connaissance pratique et didactique est d'autant plus importante qu'elle se donne à voir aux élèves : « *pour les élèves, il faut savoir ... il faut savoir quoi* ». Ce rapport de maîtrise aux APSA s'inscrit dans une problématique du être vu (et jugé). Face aux élèves, il est nécessaire pour Cécile d'être « le corps supposé savoir », il faut qu' « *ils voient que l'on est compétent quelque part* ». De plus, cela la sécurise dans sa place d'enseignante : « *de bien connaître l'APS, ça donne une aisance ... on est plus sûr de soi* ». L'aisance dans l'activité met Cécile en confiance « *je me suis sentie bien* » et elle est à faire voir, « *je pense que c'est important pour les élèves de voir que le prof aussi il sait faire du patin* ».

– La culture et l'identité professionnelle : « *appartenir bien plus au corps d'EPS* ». Les années universitaires qui précèdent l'entrée à l'IUFM ont permis à Cécile d'avoir « *une base de culture générale* » qui participe à la construction de son identité professionnelle. « *Après, tout ce que j'ai fait en STAPS, en histoire et tout ça, c'est ... c'est bien mais c'est ... c'est nécessaire parce que c'est important pour être acceptée au sein de ... enfin ... au sein des profs d'EPS* ». L'utilisation du terme « être acceptée » laisse penser que, pour Cécile, c'est en quelque sorte un passage obligé qui lui ouvre une porte d'entrée pour être reconnue par les pairs. Aussi, l'histoire de la discipline (l'écrit 1⁵), « *ça donne le sentiment d'appartenir bien plus au corps d'EPS, des profs d'EPS, qu'au corps des profs en général* ». Cette culture est « incorporée », « *je pense qu'il y a un minimum de culture générale que j'ai appris qui est resté vraiment en moi et que je ne me rends pas compte et qui est en moi* ». Nous voyons ici comment l'identité professionnelle s'élabore par une

5

L'écrit 1 du CAPEPS est un écrit d'histoire de l'EPS de 1960 à nos jours.

assimilation des « savoirs culturels » caractérisant une culture professionnelle commune, pour ainsi se constituer en tant que professeur d'EPS.

– Le corps et l'identité sociale : « *je me dois presque de faire du sport* ». Cécile éprouve la nécessité de pratiquer un sport en regard des jugements que l'on pourrait porter sur elle : « *je me dois presque de faire du sport [...] par rapport à ... pas aux élèves parce que les élèves, ils savent pas de toute façon ... par rapport pas qu'aux autres profs, par rapport aux autres gens que je vais pouvoir rencontrer, je serais en porte à faux par exemple, si je suis prof d'EPS et que je fais pas de sport ... ça, par exemple, je pense que je le vivrais mal (rires)* ». Le terme « presque » atténue la force des propos, mais nous voyons bien que Cécile est très attachée à l'image professionnelle qu'elle peut, doit montrer à son entourage en tant que professeur d'EPS, un rapport identitaire aux APSA, le corps, image de soi social.

5.1.2. Rapport au savoir et aux APSA et logique professionnelle

– L'autoréférence : « *si je ne l'ai pas fait, je ne peux pas savoir pourquoi* ». Nous avons vu que Cécile a besoin de vivre l'activité pour comprendre ce que cela signifie corporellement d'être débutant, « *pourquoi, à ce moment-là, les élèves ils ont une difficulté* ». Dans ce rapport expérientiel aux APSA, il s'agit professionnellement de faire référence à son propre vécu pour pouvoir enseigner car « *si je ne l'ai pas fait, je ne peux pas savoir pourquoi et vraiment j'aurais du mal à enseigner* ». Cécile opère une transposition expérientielle sur les élèves de ce qu'elle a vécu elle-même en place de débutante : « *je me sers de ce que j'ai vécu* ».

– Le vécu pour démontrer : « *on n'est pas obligé mais...* ». Montrer qu'elle sait faire est important car les élèves ainsi "reconnaissent" l'enseignant qui doit pouvoir être capable de répondre à leurs demandes de démonstration : « *On n'est pas obligé de montrer mais si un jour on veut et on ne peut pas parce qu'on ne sait pas faire ... Les élèves ils sentent, ça j'en suis sûre [...] Peut-être les petits un peu moins, mais en lycée à mon avis, on n'a pas le droit ... A mon avis, quand il y a un flottement, ils le sentent ...* ». Cécile ne dira pas ce qu'elle n'a pas le droit de ne pas faire, sans doute de montrer aux élèves sa propre incapacité, pour son estime de soi, de montrer aux élèves qu'elle ne sait pas, « *les élèves, ils sentent* ». Car la spécificité de l'EPS est là : l'enseignant ne peut pas se cacher derrière la "validité" d'un savoir, celui-ci étant une pratique corporelle posant de plus la problématique professionnelle du "geste juste" à montrer. L'« en – je » du corps est à ce niveau essentiel dans la place à prendre du « corps supposé savoir » : « *il faut leur montrer qu'on sait ! (rires)* ».

– Maîtriser les APSA : « *établir une bonne relation péda (gogique)* ». Professionnellement, l'enjeu est d'instaurer avec les élèves une « *bonne relation pédagogique* ». C'est la maîtrise de l'activité qui le permet car « *finalement, il y aura des problèmes relationnels si je ne maîtrise pas ma matière* ». Il y a une relation de cause à effet entre le fait de bien maîtriser les activités d'un point de vue pratique (le « être vu ») et théorique (le traitement didactique de l'APSA qui permet de définir avec justesse les contenus d'enseignement) et l'installation d'un bon climat de classe

avec les élèves : *« je pense que la relation pédagogique, elle passe bien si j'ai un bon ... une bonne connaissance de l'activité [...] il faut maîtriser les APS ... bien connaître sa matière ... ça permet d'établir une bonne relation péda (gogique) avec les élèves ».*

– Le dilemme : *« du coup, je ne m'occupais plus des autres ».* Il faut que la relation soit bonne et l'angoisse naît de cette non maîtrise de la relation : *« je veux dire, j'étais trop obsédée par ce qui n'allait pas [...] je voyais que les élèves qui me perturbaient quoi. Ca, je ... ça c'est sûr qu'au début, je ne voyais qu'eux, alors qu'ils n'étaient pas beaucoup beaucoup, mais je ne voyais que cela. Et du coup, je ne m'occupais plus des autres ».* Cécile se retrouve face à un dilemme, une tension intrinsèque entre se consacrer exclusivement à ces quelques élèves et les autres, centrer son attention sur quelques ‘‘perturbateurs’’ ou bien sur la classe entière. Elle est amenée *« à faire des concessions [...] c'est un peu normal qu'ils parlent »* mais aussi à faire en sorte *« qu'ils se calment aussi les élèves ».*

Mais malgré toutes ces précautions, Cécile s'est trouvée en échec avec un élève : *« même en connaissant l'activité, je n'arrivais pas. Il y en a un, je n'ai pas réussi ».* Cet échec est douloureux à se remémorer et pose la limite de sa logique professionnelle qui place en relation de cause à effet une bonne maîtrise de l'activité (didactique et pratique) pour une bonne relation pédagogique : *« je ne pouvais plus rien faire pour lui ... enfin, je ne pouvais pas plus rien faire pour lui, mais il y avait aussi les autres élèves quoi ... parce qu'il était complètement braqué ».* La réalité impose un écart avec ce qu'elle a appris et planifié pour sa leçon et la réalité : *« parce que c'est vraiment là qu'on voit ... Bah que les élèves, ils ne font pas tout ce que l'on veut ! (rires) ... Ils ne font pas tout ce qu'on a envie qu'ils fassent ! ».* Elle met un terme à l'échange en nous disant : *« je ne pouvais plus »*, suivi d'un long silence.

– L'identification : *« la passion du métier ».* Professionnellement, Cécile s'inscrit en réaction à ce qu'elle a vécu : *« j'allais en EPS, pour moi, je n'ai rien appris en cours d'EPS ... ça c'est sûr, j'ai toujours eu des profs ... on courait autour de la cour, ils étaient assis, le chrono à la main ».* De même à l'IUFM, *« il y a eu un cours de foot ... ça nous servira à rien quoi ... parce que on nous file des ‘‘polycopes’’ mais moi les ‘‘polycopes’’ ... je peux aller voir le bouquin, ce qu'il faut, c'est qu'on m'explique, c'est un vécu quoi tout simplement ».* Cécile se construit professionnellement dans des contre-identifications de son passé d'élève et d'étudiante : c'est ce qu'elle ne veut pas être, un enseignant non investi.

A cela s'ajoute une forte identification de Cécile à sa mère, enseignante de mathématiques : *« je pense que c'est ma mère qui a contaminé tout le monde ! (rires) et c'est vrai qu'elle a la passion du métier quoi ... on voyait que ... qu'elle s'investit pour ses élèves quoi [...] En fait, c'est presque elle qui passe le bac pour ses élèves, c'est ça que je veux dire. Quand on s'investit ... elle y est à fond quoi. A mon avis, ça doit être une grande satisfaction personnelle, voilà ».* Cécile tend vers cet idéal là et l'investissement fait partie intégrante de son identité professionnelle.

5.2. Gérard, professeur stagiaire en deuxième année d'IUFM : « la pratique et la réflexion »

Gérard a été reçu au CAPEPS par "repêchage", sur liste d'attente, et intégré au mois de novembre 2002 en deuxième année d'IUFM. Il échouait au concours pour la troisième fois. C'est le plus âgé, 27 ans. Avant d'entrer à l'UFR-STAPS, il a fait une maîtrise de biologie. Il parle beaucoup et rapidement.

5.2.1. Rapport au savoir et aux APSA

– L'ouverture : « *élargir ma palette de ... de compétences* ». Quand Gérard nous parle de sa formation universitaire, il se situe à un niveau professionnel d'enrichissement : « *le plus important, c'est de m'avoir permis de ... d'élargir ma palette de ... de compétences [...] ça m'a permis aussi de m'ouvrir sur des choses qui a priori m'intéressaient moins* ». Cette ouverture et cette polyvalence, « *avoir un petit aperçu* », « *être sensibilisé à plusieurs APS* », sont d'autant plus importantes que « *ça fait partie de notre culture* ». Gérard emploie le pronom personnel « notre ». La formation est, tout comme Cécile, vécue dans cette dynamique personnelle traversée par une dimension identitaire professionnelle que nous détaillerons plus loin.

– L'imprévisible : « *j'ai appris à me tromper* ». A la première question, Gérard nous répond tout de suite : « *c'est à me tromper* ». Il réalise « *que tout ce que je savais entre guillemets, c'était un peu remis en cause [...] Je me suis vite rendu compte qu'il fallait peut-être que je passe moins de temps à prévoir ... mais par contre plus de temps à prévoir l'imprévisible* ». En place d'enseignant, il prend conscience de l'écart entre sa planification (qui met en jeu ses savoirs antérieurs) et ce qu'il enseigne. Il retient de son conseiller pédagogique que « *personne ne détient la vérité, on a des certitudes mais après ça peut être remis en question* ». Le sujet « *supposé savoir* » est ainsi remis en cause et les savoirs professionnels se résument à la gestion de l'imprévisible, du contingent de l'acte d'E/A (Terrisse, 2001).

– La vécu corporel pour mieux se connaître : « *plus on va progresser sur la connaissance de soi* ». A l'IUFM, Gérard a pu découvrir des activités nouvelles « *riches et intéressantes* » comme « *certaines techniques sur le corps, sur ... la relaxation, sur les ... toutes ces méthodes sur soi qu'on n'a ... auxquelles on n'est pas du tout confronté* ». Cette polyvalence de pratiques lui a permis de mieux se connaître, et mieux se connaître lui permet de progresser : « *moi je suis sur la connaissance et bon... plus on est confronté à des situations, plus on est confronté à ... plus on va progresser sur la connaissance de soi et plus on va se connaître et plus on va prendre du plaisir dans les activités où on n'est pas bon* ». Gérard s'inscrit dans une dynamique de développement personnel et de connaissance de soi.

– Le corps chargé d'émotion : « *on touche essentiellement aussi à ... à l'affectif et au relationnel* ». Pour Gérard, il faut connaître l'APS « *physiquement, émotionnellement, affectivement et ... euh didactiquement* ». Le corps est perçu dans sa totalité : motrice, cognitive et affective. Cette dernière dimension est pour lui la

plus importante *« parce que justement, on ne touche pas uniquement au cognitif et on touche essentiellement aussi à ... à l'affectif et au relationnel ... en plus du moteur évidemment »*. Le corps vécu inscrit l'élève dans une réalité d'être: *« l'élève, il peut se cacher derrière une façade ... au niveau affectif et relationnel dans d'autres disciplines, chose qu'il ne peut pas faire en EPS ... comme il y a ce rapport à cet affect et au corps ... »*.

– L'identité professionnelle: *« j'ai fait professeur d'éducation physique »*. Gérard souligne à plusieurs reprises la spécificité de l'EPS à travers la prise en compte des dimensions affectives et émotionnelles de la discipline dans les apprentissages. Il se différencie des autres disciplines: *« c'est pourquoi j'ai fait professeur d'éducation physique et pas professeur de biologie par exemple »*. Gérard est enseignant d'EPS *« parce que justement on ne touche pas uniquement au cognitif et on touche essentiellement aussi à ... à l'affectif, au relationnel ... en plus du moteur évidemment »*. Son identité professionnelle s'inscrit en continuité de son rapport au corps.

5.2.2 Rapport au savoir et aux APSA et logique professionnelle

– Gérer l'imprévisible: *« je m'adapte »*. Face à l'imprévisible, dans un rapport au savoir où, nous l'avons vu, le sujet supposé savoir est remis en cause, Gérard se construit professionnellement: *« c'est-à-dire que je prévois s'il pleut, je prévois si ... euh ... il y a un autre collègue qui est là ... je prévois ... au lieu d'avoir un terrain de foot, si j'en ai qu'un ... des élèves qui se disputent »*. Son adaptation à la contingence de la situation l'amène à s'organiser différemment et surtout à réfléchir sur ces changements et ces nouvelles situations à mettre en place: *« maintenant ce que je prévois c'est ... c'est pas de tirer une situation mais c'est de tirer autre chose quoi, c'est-à-dire ... une autre façon de le faire, une autre façon de la présenter, peut-être avec la même situation mais une autre façon de la présenter ... je m'adapte ... mais j'essaye de réfléchir et de prévoir comment je peux m'adapter »*.

– L'affectif, l'émotion et la connaissance de soi: *« tout ce qui est ressenti quoi »*. Pour Gérard, le corps est porteur d'émotions, de sensations, d'affects, et c'est cela, avant tout, qu'il désire transmettre: *« moi, je pense que c'est primordial ... tout ce qui est émotion, sensation euh ... tout ce qui est ressenti quoi »*. Nous avons vu, que pour lui, il faut connaître l'activité didactiquement et émotionnellement puisque, comme il nous dit, il enseigne *« un appui tendu renversé avec les sensations »*. Ce n'est pas l'objet ATR qui est important mais les sensations qui vont autour. Il s'agit de transmettre *« surtout autre chose, comme je disais, l'affectif, le relationnel ... transmettre quelque chose de fort ... des émotions ... apprendre à se connaître et tout ça quoi »*. Ainsi, son objectif est de *« les aider à mieux se connaître, mieux connaître les autres, mieux connaître son corps, mieux connaître son ... si je suis un garçon, mieux connaître le ... le sexe masculin, mieux connaître le sexe féminin, les différences, les similitudes ... »*.

– La mission : « nous, en EPS, on est obligé de le connaître (l'élève) ». La prise en considération de cette dimension relationnelle et affective est essentielle pour Gérard : il se sent investi d'une mission, celle de connaître parfaitement l'élève et d'avoir une relation de confiance avec lui. Le professeur compétent est celui qui « cerne les élèves qu'il a ...mais qui cerne sur le côté moteur évidemment, mais qui cerne aussi sur le côté affectif– cognitif ». Il se différencie des autres enseignants : « on peut faire des apprentissages beaucoup plus importants que dans d'autres disciplines » parce qu'en EPS, l'élève, « il ne peut pas se cacher [...] Nous, en EPS, on est obligé de le connaître ». Nous retrouvons l'assise identitaire et le « nous » signe son appartenance au corps des enseignants d'EPS : « un professeur d'EPS compétent, à mon avis, c'est quelqu'un qui n'omet pas ce côté-là quoi ».

6. Conclusion

L'analyse clinique de ces deux entretiens nous a permis d'en savoir plus sur la nature et quelquefois la genèse du rapport au savoir du sujet et de ses logiques professionnelles qui, selon son histoire singulière, les savoirs à s'approprier, le contexte de l'acte d'enseignement/apprentissage, semblent être traversés par une dimension identitaire où les modèles identificatoires des proches familiaux ou d'enseignants côtoyés sont très présents⁶.

Nous avons pu repérer une cohérence entre leur rapport au savoir et leurs logiques professionnelles. Blanchard-Laville, en référence à la psychanalyse, montre que l'enseignant (en mathématique) « est amené à mettre en scène son propre rapport au savoir au mathématique » et que celui-ci est « fortement ancré dans l'histoire personnelle de chacun [...] Ce n'est donc pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (Blanchard-Laville, 2001). Ainsi transparait dans la transmission de ces savoirs sur le corps toute l'expérience de l'enseignant. Il s'agit à la fois d'enseigner des contenus d'enseignement de différentes APSA mais aussi « quelque chose de leur rapport profond personnel à ce type de savoir et ce qu'il avait représenté pour eux » (Rochex, 1996). C'est ce qui nous fait dire que le rapport au savoir et le rapport aux APSA sont un révélateur des logiques professionnelles.

L'activité enseignante est à concevoir comme « une activité de création, de conception et d'élaboration qui interrogent les savoirs théoriques acquis pour les réapprendre, les retraduire autrement, les convertir » (Altet, 2004). Enseigner des activités physiques et sportives revêt la discipline scolaire qu'est l'EPS, d'une

⁶ Ce processus d'identification est à prendre dans le sens premier qu'en donnent Laplanche et Pontalis : « Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci ». (Laplanche et Pontalis, 1988).

originalité et d'une spécificité propres. Elle met en jeu inévitablement un rapport personnel au savoir mais aussi un rapport à soi corporel, une mise en « je » du corps.

7. Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2004) L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants, in Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P., *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beillerot, J. (1989). *Voies et voix de la formation*. Paris : Editions Universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Caillot, M. (2001) Y a-t-il des élèves en didactiques des sciences ? Ou quelles références pour l'élève, in A. Terrisse, (Ed.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2000) La problématique du rapport au savoir, in A. Chabchoub, (dir.), *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*. Tunis : ATRD.
- Charlot, B., Bauthier, E. & Rochex J-Y., (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Armand Colin : Paris.
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université Joseph Fourier, Grenoble 1, 26 juin, Document interne n°108.
- Johsua, S. (1998). Peut-on vraiment expérimenter, et à quelles conditions ? in C.Hadji, J. Baille, et al., *Recherche en Education. Vers une nouvelle alliance, une démarche de preuve en 10 questions*. Bruxelles : De Boeck.
- Jourdan, I. (2005). *L'évolution du rapport au savoir comme "révélateur" de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi Pyrénées*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Sabatier Toulouse III.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1988) *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Rochex, J-Y. (1996). *Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui*. *Revue EPS*, 262, 96-98.
- Terrisse, A. (2000). *Recherches en sports de combat et en arts martiaux : état des lieux et perspectives*. Paris : Ed Revue EPS.