

# **Le poids de l'expertise et de l'expérience dans les pratiques d'enseignement en Education Physique et Sportive : Etude de cas contrastés en Savate Boxe Française**

**André Touboul**

Doctorant au Lemme, EA 3692, Equipe AP3E, Université P. Sabatier, Toulouse III,  
[touboul@cict.fr](mailto:touboul@cict.fr)

## **Résumé**

L'étude visait à rendre compte du double impact de l'expérience et de l'expertise sur le processus décisionnel des enseignants d'EPS. La méthodologie d'ingénierie didactique a été utilisée en référence aux travaux d'Artigue (1990) pour analyser les décisions des enseignants d'EPS en Sports de Combat et plus spécifiquement en Savate Boxe Française (SBF). Pour l'étude, des moments significatifs du processus enseigner/apprendre ont été retenus, notamment dans les situations dans lesquelles les élèves ont des difficultés d'apprentissage. Les résultats montrent le passage de l'intention à la décision chez deux enseignants, l'un expérimenté en enseignement et expert en SBF, l'autre novice en enseignement et non spécialiste en SBF. Ils mettent en évidence, « après coup », par une démarche réflexive clinique, les caractéristiques différenciatrices, les remaniements et la part d'insu que ces pratiques contrastées véhiculent.

## **1. Introduction**

Cette étude en Education Physique et Sportive (EPS) est de rendre compte par le biais de l'analyse des pratiques d'enseignement de la Savate Boxe Française (SBF), de l'influence des compétences professionnelles sur le processus décisionnel des enseignants, considéré comme « un élément dynamique de la transformation du savoir à enseigner en savoir effectivement enseigné » (Carnus, 2001), ce dont rend compte le concept de « transposition didactique » (Verret, 1975).

Cet article s'inscrit dans le cadre fixé par le thème du colloque de Clermond-Ferrand en 2007. Il s'intéresse aux savoir faire didactiques mis en jeu en SBF et à leurs effets sur l'apprentissage des élèves ; il interroge sur le rapport qu'entretient l'enseignant au savoir, en tentant d'accéder aux causes de ce rapport, le plus souvent liées à la conception de l'APS, aux valeurs, aux croyances mobilisées, et à l'expériences professionnelle acquise par l'enseignant. Ce projet de recherche est né du constat des difficultés rencontrées par des étudiants en formation initiale et par des enseignants débutants, confrontés pour les premières fois à l'enseignement d'une activité qu'ils n'ont jamais pratiquée corporellement et qu'ils connaissent peu. Ce constat nous interpelle sur les compétences professionnelles nécessaires à tout enseignement et plus particulièrement sur deux de ses composantes que sont l'expérience professionnelle et l'expertise en tant que connaissance et maîtrise d'objets du savoir.

Cette production est réalisée dans le cadre des travaux menés par le groupe AP3E<sup>1</sup> du LEMME<sup>2</sup> portant plus particulièrement sur la didactique des sports de combat et des arts martiaux (Terrisse, 2000), et sur l'analyse du « processus décisionnel des enseignants » (Carnus, Sauvegrain, Terrisse, 2002).

---

<sup>1</sup> AP3E

<sup>2</sup> LEMME

Cette étude fait intervenir dans deux classes de collège de cinquième mixte d'établissements scolaires situés en zones sensibles, d'une part un enseignant expert en SBF et doté d'une solide expérience professionnelle et d'autre part un enseignant non expert en SBF et débutant en enseignement. Au-delà de la singularité des cas et du contexte particulier, la perspective didactique postule que dans tout processus d'enseigner/apprendre, les enjeux du savoir se situent dans la mise en relation d'un système enseignant et apprenant. Dans cette perspective, notre démarche consiste à « examiner un ensemble de données, afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées » (Van Der Maren, 1989). L'analyse de chacune de ces pratiques réalisée avec les mêmes analyseurs et les mêmes variables, rend compte des décisions de chacun des enseignants confrontés à la contingence de la transmission des savoirs (Brousseau, 1986). L'analyse comparée ou différentielle des deux pratiques rend compte dans un deuxième temps, des régularités et des différences révélatrices des compétences de chacun des enseignants. Notre projet n'est pas d'extraire de cette analyse un modèle expert et débutant, mais d'interroger ces pratiques. Les conditions d'émergence des didactiques respectives à chacun des deux enseignants, permettent de problématiser les analyses et de montrer la pertinence du cadre théorique. Afin d'en accroître la légitimité, et dans la perspective de prolongement de cette recherche, ce cadre d'analyse devra s'appliquer à d'autres cas.

La particularité de cette étude en didactique est d'y intégrer la dimension clinique. La compréhension du processus décisionnel mobilisé, allant des intentions aux décisions, passe par le postulat de la recherche clinique en didactique de l'EPS, que « seul le sujet peut dire quelque chose sur la part qu'il prend dans ce qui lui arrive et d'en tirer les conséquences, ce que l'utilisation de l'après coup va permettre de préciser » (Terrisse, 2001). L'enseignant est ainsi le seul à pouvoir donner les raisons de ses décisions, parfois prises dans l'urgence et à son insu. Ainsi s'impose une référence psychanalytique du sujet, qui a posteriori peut fournir au moyen de la verbalisation, des données explicatives sur les raisons de ses décisions et des tensions et les divisions auxquelles il a pu être soumis. L'observation des pratiques met en évidence que les « décisions » sont à comprendre dans une « tension », entre les déterminations institutionnelles, les « contraintes didactiques et celles que porte le sujet lui-même, avec son histoire, sa connaissance de l'activité envisagée, sa formation antérieure, son vécu expérientiel.

Ce concept de division que Freud nomme « spaltung » constitue un repère théorique important à l'analyse des pratiques.

## **2. Cadre conceptuel et notionnel**

Largement utilisé dans le champ de l'éducation, le terme de compétence professionnelle interroge sur la construction et la transmission des savoirs. Quelque soit le domaine d'activité envisagé, « est compétent, celui qui dispose d'une grande variété de procédures pour traiter les situations auxquelles il est confronté et qui est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant » (Vergnaud, 1977). Au plan opérationnel une compétence remplit des fonctions spécifiques telles que : « (1) mobiliser et (2) coordonner une série de ressources variées (cognitives, affectives, sociales, contextuelles...) ; (3) traiter avec succès les différentes tâches que sollicite une situation donnée et vérifier la pertinence sociale des résultats des traitements effectués dans cette situation » (Jonnaert, 2002). Une compétence est donc : construite, située, réflexive et temporairement viable.

La pratique professionnelle est « le lieu essentiel » pour repérer la ou les compétences (Le Boterf, 1997). Dans les pratiques d'enseignement la compétence renvoie à deux sources d'influences complémentaires, qualifiées d'expérience et d'expertise.

## 2.1. L'expertise

Le concept d'expertise vient de la recherche en intelligence artificielle sur les systèmes experts. Il est fondé sur la verbalisation des procédures que les experts d'un domaine emploient pour résoudre des problèmes particuliers à leur champ de compétence. Le transfert de ce concept à l'enseignement donne lieu à des travaux en recherche cognitive, et des travaux dans lesquels l'expertise est liée aux résultats des élèves et peut se juger en termes d'efficacité mesurable statistiquement. Nous nous référons à une conception différente de l'expertise, qui envisage la façon dont se transforme et s'organise le savoir et la façon dont l'anticipation intervient sur les décisions. Quelques constats ont été retenus : « L'expert organise et planifie plus rapidement, il utilise plus librement ce qui était initialement prévu ... Il est capable de décider très vite de s'adapter très vite au contexte en apportant des solutions au problème ou à la difficulté rencontrée ... La richesse de son répertoire décisionnel lui permet d'anticiper et d'improviser avec efficacité » (Yinger, 1986).

L'expertise touche à la connaissance et à la maîtrise des objets de savoir enseignés. C'est un domaine de spécialisation souvent en lien avec le parcours de formation des enseignants. Ainsi en EPS, l'activité optionnelle qui figure dans les épreuves du CAPEPS<sup>3</sup> est une activité spécialisée dans laquelle l'étudiant candidat possède un plus grand nombre de connaissances théoriques et pratiques de nature à influencer son rapport aux savoirs dans le cadre de l'enseignement futur de cette activité.

L'expertise ou la référence experte se fonde sur le « savoir d'expert » (Joshua, 1996), qui est le savoir social de référence. Il correspond au savoir technique et aux gestes réalisés par le boxeur spécialiste. Ce savoir spécifique se manifeste au cours de l'épreuve du combat et est étroitement lié à l'intention stratégique ». (Terrisse, 1995). Ce savoir généralement authentifié dans la sphère des décideurs institutionnels, est transformé pour répondre aux nécessités éducatives et institutionnelles. Il traduit les programmes et les directives de la noosphère<sup>4</sup>. Il est, identifié en SBF dans les ouvrages spécialisés ((Legrain, 1998, Orsi, 1995, Guillaume, 1986).

Ce savoir à enseigner, est ensuite transformé par tout enseignant pour répondre à une situation d'enseignement dans un contexte institutionnel et humain particulier. « Ce savoir d'ordre technique, stratégique et éthique est essentiel et identifiable au travers de la mise en oeuvre de variables didactiques et constitue les assises de l'activité » (Loizon, 2004).

L'expertise se réfère à la fois à la pratique corporelle spécialisée, au discours sur la pratique, et à l'utilisation de savoirs, de savoir faire et de savoir y faire. Le « y » représente les modalités particulières d'adaptation aux aléas situationnels. Ces modalités reposent essentiellement sur la passion de transmettre et l'engagement qui animent l'expert. L'expertise de l'enseignant est alors considérée comme « la capacité à choisir et à user de manière optimale d'une somme de connaissances dans un domaine précis ; or l'expert est aussi celui qui a éprouvé » (Robert, 1985).

## 2.2. L'expérience professionnelle

Renvoie au parcours professionnel de l'enseignant. Elle est souvent mise en relation avec l'ancienneté dans la profession et la diversité des contextes dans lesquels l'enseignant est

---

CAPEPS<sup>3</sup> : certificat d'aptitude au professorat d'EPS .

intervenu. L'enseignant débutant inexpérimenté professionnellement peut s'avérer expert dans une activité physique et sportive.

Le savoir « d'expérience » est issu des pratiques d'enseignement effectives, du « vécu de terrain » et relève de la gestion interactive d'une classe d'élèves, et correspond au savoir faire didactique. L'expérience de l'enseignant fait aussi référence à toutes les influences qui ont marqué ses comportements, ses jugements, ses affects et qui ont laissé des traces dans sa pratique professionnelle. L'expérience de l'enseignant dans sa variabilité, n'est pas spéculative, elle se fonde sur du vécu, y compris dans l'activité enseignée. L'expérience corporelle en tant que « tireur » en SBF vient souvent alimenter le vécu d'enseignement. Certains auteurs considèrent que l'expérience se fonde sur des « savoirs d'action » (Barbier, 1996), des « connaissances en actes » (Vergnaud, 2006), des « savoirs d'expérience » (Joshua, 1996).

### **2.3. La complémentarité de l'expertise et de l'expérience**

La démarche visant à déterminer avec précision au travers des pratiques d'enseignement, la part respective d'influence revenant à l'expérience et l'expertise, semble d'une part trop complexe du fait de l'imbrication, de l'inter influence et de la complémentarité de ces concepts et dépasse les limites fixées à notre recherche dont le but est de rendre compte en termes d'adaptabilité et d'efficacité de différences entre deux pratiques d'enseignement. « Le savoir d'une pratique est un savoir qui, en fin de compte, ne peut faire la totale économie de la pratique puisqu'il en dépend étroitement ; le premier perdrait sa raison d'être sans le second » (Beillerot, 1996).

Berliner distingue ainsi différents types d'enseignants qualifiés de novice, débutant, compétent, expérimenté et expert. « Le novice utilise des règles décontextualisées sans tenir compte des interactions... le débutant commence à construire des images d'expérience, mais sans les hiérarchiser... l'enseignant compétent fait ses choix et décide en fonction du contexte... l'enseignant expérimenté a un pouvoir prédictif dans lequel l'accumulation d'histoires personnelles, lui permet de trouver des équivalences à partir d'évènements mêmes divergents... enfin l'expert a une perception de la situation qui se traduit immédiatement en interprétation opérationnelle, il a une pensée en action ». (Berliner, 1994)

Le savoir d'expert « objectivé », tel qu'il vient d'être présenté, se distingue mais ne peut être dissocié dans les pratiques du savoir « détenu » plus personnel lié à l'histoire personnelle du sujet dans une activité donnée. (Barbier, 1996).

A partir de ces caractéristiques, l'objet de notre recherche est de montrer comment se traduit dans la pratique d'enseignement le contraste entre deux intervenants qui n'ont pas le même rapport au savoir.

## **3. Cadre conceptuel d'analyse des pratiques d'enseignement**

Ce cadre d'analyse nécessite l'utilisation et l'éclairage des concepts mobilisés.

### **3.1. La transposition didactique**

Le concept de transposition didactique (TD), largement utilisé en EPS, rend compte de la nature du savoir et définit les étapes qui caractérisent la « transformation du savoir savant en savoir enseigné » (Chevallard, 1985).

Le savoir savant en EPS se fonde sur des pratiques sociales et culturelles qualifiées de « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1989). Elles sont évolutives et soumises aux diverses influences culturelles, scientifiques et idéologiques dominantes. A partir de repères historiques, nous avons retracé les moments caractéristiques de l'évolution de la SBF.

Nous nous sommes ensuite intéressés aux conditions requises pour la transformation de la SBF, en production utilisable dans l'institution scolaire, le produit de cette transformation étant le « savoir à enseigner ». Aujourd'hui l'orientation donnée et les objectifs d'apprentissage fixés, traduisent une conception fonctionnelle de l'activité, dans laquelle les contenus de formation moins formalisés que dans le passé, laissent une plus grande place à l'initiative de l'enseignant et de l'élève. La SBF à l'école est caractérisée par un combat sans risque, avec l'application des éléments techniques dans un projet tactique en augmentant l'incertitude et en développant la connaissance des élèves au travers différents rôles sociaux (combattant, arbitre, juge, délégué officiel ...)

L'étape de la transposition didactique qui est privilégiée dans cette étude, renvoie aux opérations et aux choix de l'enseignant, dans la transformation du savoir à enseigner en savoir enseigné tout en tenant compte du savoir appris par l'élève.

Rendre compte du processus décisionnel de l'enseignant aux différents moments de l'action d'enseigner/apprendre, nécessite l'analyse de l'ensemble des décisions et notamment celles prises dans l'urgence temporelle, quand l'imprévisibilité et l'incertitude événementielle sont maximales. L'intégration de l'inopiné et de la « contingence » souvent évoquée par G. Brousseau, comme une donnée du système didactique fait référence à l'issue de « l'épreuve toujours incertaine qui se joue dans la classe ». (Terrisse, 1998)

Les difficultés d'apprentissage liées à la contingence remettent en cause les bases du contrat didactique existant défini comme : « une relation qui détermine, explicitement, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable devant l'autre » (Brousseau, 1998).

### **3.2. Les ruptures de contrat didactique (RCD)**

Elles résultent souvent de la difficulté à mettre en adéquation, la culture officielle et académique dont l'enseignant est dépositaire, et les problèmes particuliers que rencontrent les élèves. Elles donnent souvent lieu à des remaniements et sont gérées par l'enseignant. Certains auteurs pensent que l'apprentissage n'est pas linéaire et que les phases de rupture, sont souvent favorables à de nouvelles acquisitions. Les ruptures de contrat didactique, deviennent ainsi le moteur du système didactique. L'analyse du mode de gestion des RCD a conduit à rechercher les causes de ces RCD et d'observer les moyens didactiques utilisés pour y remédier. Les RCD et leur mode de gestion sont un analyseur privilégié des pratiques permettant de rendre compte de la mobilisation des ressources de l'enseignant et de l'élève et d'en apprécier les effets sur l'apprentissage. « L'enseignement est de contrôler les perturbations en vue de faire évoluer le contrat ». (Chevallard, 1985).

### **3.3. La dévolution**

« La dévolution » est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » ( Brousseau, 1988). La dévolution oppose deux modèles : celui où le maître est seul responsable du sens donné au savoir et celui où le maître délègue la

responsabilité du sens du savoir à l'élève qui doit le construire à partir de ses propres connaissances La dévolution au plan opérationnel ne peut être analysée indépendamment du milieu, des situations didactiques utilisées, et des interactions qui y sont observées.

Le milieu didactique « est le lieu où s'articulent de manière dynamique tout ce qui agit sur l'élève et tout sur quoi l'élève agit. Défini comme « un système antagoniste du sujet... Il est souvent aménagé et structuré par l'enseignant pour que les acquisitions se produisent » (Brousseau, 1988). Le mode d'aménagement du milieu par l'enseignant et la façon dont il est utilisé par les élèves sont révélateurs du mode de fonctionnement didactique.

La théorie des situations didactiques qui s'est développée vers les années 60, porte sur « une modélisation de l'ensemble complexe des interactions qui s'établissent dans les situations d'enseigner/apprendre entre l'enseignant, l'élève et le savoir ». (Brousseau, 1988). « Les interactions didactiques sont des relations évolutives qui s'organisent et se développent et/ou se clôturent entre un enseignant et un élève, lui-même en interaction avec le milieu, à propos d'un contenu d'enseignement, dont on vise l'acquisition par le groupe classe » (Amade-Escot, 1998). Selon le même auteur les interactions d'apprentissage sont établies entre l'élève et le milieu, les interactions d'enseignement intègrent les interactions de l'enseignant avec le milieu et avec les élèves. L'identification de la nature des situations utilisées et des interactions, est révélatrice de la dévolution.

La situation a-didactique, par essence dévolutive, favorise les interactions d'apprentissage. C'est une « situation à très faible contrainte pédagogique, qui amène l'élève à se confronter directement à la situation-problème ; les élèves prennent l'initiative, en fonction de la contingence de la situation, de son côté le maître refuse de communiquer des connaissances » (Minder, 1997). L'adidacticité situationnelle est fonction du nombre d'interactions d'apprentissage et de la diminution ou de l'absence d'interactions d'enseignement. L'adidacticité est en relation avec les procédures ostensives utilisées.

### **3.4. L'Ostension**

Elle représente la façon de communiquer le savoir dans les situations d'apprentissage. Les procédures « ostensives » (Salin, 2002) sont des pratiques de communication d'un savoir, dans lesquelles l'enseignant fournit tous les éléments constitutifs de la notion visée. Le registre des pratiques ostensives comprend différentes formes d'ostension : L'ostension physique directe est une forme dans laquelle l'enseignant démontre et apporte ainsi à l'élève des éléments du savoir. Cette procédure est spécifique à l'EPS du fait de la dimension corporelle des savoirs en jeu. L'ostension physique indirecte consiste pour l'enseignant à montrer à l'élève ce qu'il doit faire, en utilisant la démonstration d'autres élèves. L'ostension verbale comprend les informations verbales (consignes, conseils) que l'enseignant donne directement à l'élève. Ils existent d'autres formes d'ostension (ostension déguisée ou non ostension) qui sont peu fréquentes dans notre recueil de données. Notre observation s'est focalisée sur le savoir démontré, énoncé ou expliqué.

Les procédures ostensives, leur forme, leur fréquence sont un nouvel indicateur de l'adidacticité.

## **4. Méthodologie**

L'importation en EPS de la méthodologie d'ingénierie didactique (MID) (Artigue, 1990), a rendu possible l'analyse du processus décisionnel de l'enseignant, considéré comme

le principal objet de recherche. Le processus décisionnel est défini comme « l'ensemble des déterminants, des opérations et des solutions qui conduisent à la décision du sujet qui n'est que la partie visible d'un processus intime et complexe » » (Carnus, 2001).

La MID fournit « un contexte d'observation propice à l'élucidation du fonctionnement didactique » (Amade-Escot, 1998) et conduit à différentes analyses.

**Les analyses préalables** ont mis en évidence, à partir de repères historiques, l'évolution de la Savate Boxe Française d'hier à aujourd'hui et les conditions de passage de cette activité d'un lieu de production socio culturelle, à l'institution scolaire.

Un questionnaire et un entretien initiant la recherche ont rendu possible l'émergence d'un déjà-là décisionnel situé en amont de toute décision. Le déjà là fournit des éléments explicatifs sur les motifs et les mobiles qui entraînent la décision. « Le déjà-là exerce une influence constante et latente sur les démarches décisionnelles de l'enseignant d'EPS ... et éclaire ainsi le passage de l'intention à la décision » (Carnus, 2003). Le déjà- là caractérisé par l'articulation de plusieurs strates d'intentions recouvre à la fois les intentions didactiques générales relatives à l'enseignement et les intentions spécifiques liées à l'activité, les représentations et la conception sur l'enseignement en général et celui de la SBF. en particulier, il traduit enfin le vécu expérimentiel de l'enseignant.

**Les analyses a priori** rendent compte des décisions de planification de l'enseignant en phase pré interactive, depuis la préparation de la séance, jusqu'aux derniers remaniements précédant sa mise en œuvre. Le savoir que l'enseignant a le projet de transmettre est identifié au moyen des fiches de préparation, d'un entretien initiant le cycle et d'entretiens pré interactifs.

Une grille d'observation de la trame décisionnelle a été négociée avec les intervenants. Elle sous tend les variables relatives au milieu et à son aménagement. Un deuxième groupe de variables porte sur les contenus d'enseignement, le type de situations utilisées (didactiques et/ou a didactiques), la nature de interactions (interactions d'enseignement, interactions d'apprentissage) et sur la dimension stratégique et le rapport technique/tactique. Un nouveau groupe réunit les variables qui rendent compte des formes de travail (individuel, en duo, duel ou en situation d'assaut) permettant d'apprécier, la nature de l'opposition et le degré d'incertitude liés à la logique de l'activité.

En ce qui concerne les ruptures de contrat didactique et leur mode de gestion, cette grille comporte les variables permettant d'évaluer leur nombre, de repérer les remaniements et leur efficacité. Cette efficacité est évaluée en termes d'effets constatés. Elle est complétée après-coup par des données relevant d'effets déclarés par les enseignants qui renvoient à « l'efficacité personnelle perçue par l'enseignant en regard de comportements attendus » (Bandura, 2003).

Cette grille intègre enfin les variables liées à l'ostension permettant d'observer les formes et la fréquence des procédures ostensives utilisées par l'enseignant.

**L'analyse interactive** désignée sous le vocable de « mise à l'épreuve » est la phase de la MID où sont observés au moyen de la grille des variables, le déroulement des séances 2 et 3 d'un cycle de 6 séances. Cette phase représente le moment de vérité des énoncés hypothétiques. L'observation in situ est réalisée à l'aide de deux caméras et d'un micro cravate. Elle est complétée par des entretiens avant et après les séances. Les données issues de l'observation interactive et celles recueillies à « chaud » au cours des entretiens post séances, ont été croisées afin de suivre le cheminement des variables utilisées.

**L'analyse a posteriori** se situe sur le versant vérificatoire, elle comporte une analyse intra site pour rendre compte de la variabilité intra individuelle qui traduit les décalages entre le déjà là et les intentions de planification et entre les prévisions et la réalisation effectives. L'analyse inter site permet d'apprécier la variabilité inter individuelle, c'est-à-dire les régularités et les différences entre les deux pratiques. Ces analyses sont complétées quelques semaines après le cycle par « l'après-coup » qui est issu du concept de « remaniement », (Chevallard, 1985) emprunté à la psychanalyse. L'après coup comporte un entretien clinique totalement retranscrit selon les modalités de l'Entretien Non Directif de Recherche (Blanchet, 1985). L'après-coup engage l'enseignant dans une démarche « réflexive à la fois didactique et clinique » (Perrenoud, 2001), à partir de laquelle il rend compte à « froid » de ses actes et reconsidère rétrospectivement sa logique de travail à partir d'un « retour » sur les enregistrements vidéo. Il donne son point de vue, et le discours enregistré, entièrement retranscrit et analysé, devient un substrat permettant au chercheur de comprendre et d'interpréter certaines décisions de l'intervenant, notamment celles qui sont prises dans l'urgence ou à son insu, avec la part de détermination personnelle et intime qui les caractérise. Pour mener à bien l'ensemble de ces analyses nous avons recherché la complémentarité entre les approches quantitatives et qualitatives.

## 5. Résultats et Discussion

L'enseignant **D** est non spécialiste en SBF et quasi débutant dans l'enseignement ; il a à son actif une formation de deux cycles de SBF en formation initiale, et enseigne pour la première fois la SBF.

Les contenus de SBF enseignés portent sur des exercices (pieds et poings) et leur combinaison avec riposte et parade. Ces éléments juxtaposés, sont présentés les uns après les autres à partir de quelques situations dans lesquelles **D** est plus préoccupé par l'action à venir que par l'action en cours ; Il avoue ses difficultés à « *gérer le temps : durée des situations et nombre de répétitions, et à anticiper au regard des besoins imprévisibles des élèves* ». La difficulté à anticiper, fait que **D** demeure délibérément dans son registre de planification initiale de type officiel et utilise surtout des situations individuelles et des situations « duo » de coopération, avec peu d'incertitude. L'assaut, est la seule situation qui selon l'enseignant fait appel à la dévolution. Elle est seulement utilisée pour clôturer les séances.

Les ruptures de contrat didactiques (RCD) pour lesquelles l'intervention de l'enseignant a été nécessaire, sont peu nombreuses. Leurs causes sont essentiellement liées à des difficultés d'apprentissage ou à des situations jugées trop complexes par **D**.

Les décisions modificatives consécutives aux RCD sont à forte proportion de nature technique. Dans environ 60% des cas, elles ne permettent pas aux élèves de résoudre les problèmes rencontrés. Dans 30% des cas, les élèves répondent partiellement à ces problèmes, et dans 10% des cas, les réponses sont jugées satisfaisantes.

Quelques exemples illustrent qualitativement ces pourcentages : Dans une « situation offensive pieds-poings avec parade du défenseur », l'échec de la parade par les élèves conduit l'enseignant **D** à démontrer : Il exécute une parade bloquée spécifique au Karaté (tranchant de la main), enchaînée par un « Tsuki » (coup de poing, main en supination). L'exemple suivant concerne le règlement : l'enseignant déclare: « *celui qui touche le premier* », à la place de « celui qui touche le plus de fois, sur des cibles précises »... Ces décisions même si elles n'influent que très peu sur la logique de l'activité, sont révélatrices de la difficulté de **D** à répondre dans l'urgence à des obstacles non prévisibles. A



défaut de solution immédiate, il recourt à son insu à une activité qu'il connaît mieux, le karaté.

**D** a aussi recours à des décisions échappatoires: l'esquive sur la jambe avant avec enchaînement du coup de pied direct, n'a pu être réalisée... « *cette situation n'a pas été comprise... c'était trop difficile pour eux... j'ai été confronté à des problèmes d'écoute... et j'ai remis à plus tard la reprise de cette situation de crainte d'être débordé et de ne pas pouvoir assurer la sécurité* ».

Les formes ostensives les plus utilisées sont l'ostension verbale, l'ostension physique directe (démonstration) et à un degré moindre l'ostension indirecte (démonstration faite par l'élève), elles représentent le registre essentiel de la communication du savoir de **D** ; les procédures ostensives observées ne témoignent pas d'un dialogue entre l'enseignant et les élèves, elles sont prescriptives et viennent renforcer le constat que la démarche de l'enseignant n'est pas dévolutive. Ces procédures ostensives s'inscrivent dans un contexte didactique, dans lequel les situations présentées ne comportent qu'un faible degré d'adidacticité. Les formes de travail utilisées donnent lieu à une forme de travail individuel, avec absence d'opposition et sans incertitude ; La logique de l'activité n'est pas respectée, si ce n'est dans la situation d'assaut final qui clôture la séance. Les interactions d'enseignement se substituent aux interactions d'apprentissage.

Le choix des contenus, leur mode d'organisation, les formes de travail utilisées, l'absence de dévolution, les procédures ostensives observées, les RCD et leur mode de gestion montrent que la pratique d'enseignement de **D** s'apparente à un modèle analytique à dominante technique, de type prescritif. **D** reproduit et transmet un savoir « désyncrétisé » qui correspond à « une division de la pratique théorique en champs de savoirs délimités » (Verret, 1975), donnant lieu à des pratiques d'apprentissage décontextualisés.

**L'enseignant E** a pratiqué corporellement l'activité à un haut niveau, il a une formation spécialisée et possède des diplômes et un brevet d'Etat du second degré, il a en qualité d'entraîneur obtenu avec l'élite des résultats au plan national, et possède en plus une expérience de 17 années d'enseignement.

Les décisions interactives placent **E** dans un registre à dominante stratégique, autour d'un thème central : celui « *d'être capable de toucher sans être touché* ». Il utilise des situations évolutives, opère une articulation des situations et des séances, et se situe dans une démarche de complexification progressive, notamment en ce qui concerne les enchaînements offensifs, le choix des armes et des cibles. En défense, il procède de façon semblable à propos des parades, des feintes et ripostes.

Les situations utilisées sont souvent didactiques car elles sont conçues et réalisées dans le but de favoriser les interactions de l'élève avec le milieu, laissant ainsi une grande autonomie à l'élève dans la construction de son savoir. **E** apporte beaucoup de soin et de rigueur à l'aménagement matériel et humain. Il favorise la dévolution en utilisant des situations à forte adidacticité dans lesquelles les interactions d'apprentissage s'opèrent à partir de thèmes selon une approche ludique. Il articule les trois logiques, celle de l'activité, de l'élève et sa logique personnelle et ne dissocie pas la technique de la tactique. Les formes de travail proposées sont à forte proportion des formes « duelles » c'est-à-dire en opposition contrôlée et comportant une part d'incertitude. Dans les situations d'assaut, la sécurité est recherchée au moyen du respect du règlement et des consignes. « *L'enseignement initialement guidé va progressivement vers plus d'initiative et d'autonomie accordées à l'élève* ». Ce mode de fonctionnement s'apparente à un modèle constructiviste qui laisse une grande place à l'élève dans la construction de son savoir.

Les procédures ostensives utilisées sont très variées dans un registre de communication qui privilégie l'ostension verbale et l'ostension physique directe, elles répondent à des nécessités conjoncturelles. Dans un enseignement qui vise à privilégier la dévolution, c'est-à-dire qui laisse à l'élève, la possibilité de construire de façon autonome son savoir, toute forme ostensive peut paraître superflue. Il est toutefois évident que si tout dialogue disparaît, la relation pédagogique est appauvrie. La forme de dialogue utilisée par **E** est plus incitative que prescriptive.

Les ruptures de contrat didactique (RCD) qui ont nécessité l'intervention de l'enseignant sont plus nombreuses que chez **D**. Leurs causes sont essentiellement liées à des difficultés rencontrées par les élèves concernant « *la distance, les déplacements, l'équilibre, la coordination, à la maîtrise corporelle et affective ...* ».

Les décisions modificatives consécutives aux RCD apportent des solutions adaptées aux ressources des élèves. Les effets constatés et perçus correspondent en forte proportion aux effets attendus. Ces difficultés inhérentes à l'établissement d'une « *base a priori* », c'est à dire à des objectifs planchers, sont inévitables. La base a priori ne suffit pas à elle seule à répondre à l'ensemble des problèmes d'une classe de 25 élèves. Chez **E** les RCD ne remettent pas fondamentalement en cause, le contrat didactique existant, car elles sont régulées avant la rupture, et les boucles de régulation immédiates dans le « feu de l'action », caractérisent le mode de fonctionnement et la faculté d'anticipation de cet enseignant. Un exemple illustre ce constat : Dans une situation, les élèves privilégient la protection du visage au détriment des autres zones (problème affectif, lié à la crainte d'être touchés au visage). **E** s'écarte de son scénario de planification initiale et utilise l'erreur de l'élève comme un repère de modification de l'action en cours. Il décide comme le prévoit le règlement, d'attribuer une valeur différenciée aux touches en fonction des zones (haute, moyenne, basse). « L'expert organise et planifie rapidement, il utilise plus librement ce qui était initialement prévu ... La richesse de son répertoire décisionnel lui permet de décider très vite, de s'adapter rapidement au contexte, d'anticiper, « d'improviser et de « jongler avec l'activité » (Yinger, 1979), tout en apportant des solutions adaptées.

## Conclusion

Cette recherche met en évidence au-delà de la variabilité intra individuelle, une variabilité interindividuelle en termes de particularités récurrentes, de régularités et de différences. Les résultats obtenus rendent compte d'un contraste marqué entre deux itinéraires didactiques que nous avons pu observer et comprendre au moyen du cadre d'analyse, de la méthodologie et des instruments de recueil de données utilisés. Les conditions de transmission et d'appropriation du savoir liées au choix des contenus d'enseignement, à leur organisation, à l'utilisation et à l'aménagement matériel et humain du milieu, aux formes de travail utilisées, à l'émergence et à l'articulation des logiques ( celle de l'activité, de l'élève et de l'enseignant), au type de situations utilisées et d'interactions privilégiées, à la prise en compte de la dimension stratégique, permettent d'affirmer que L'enseignant **E** expert et expérimenté, à l'inverse de l'enseignant **D** privilégie la dévolution et s'appuie sur la contingence comme moteur de l'apprentissage.

**D** en réduisant l'incertitude situationnelle et en limitant ainsi la contingence, est divisé entre le désir de mettre au premier plan l'activité de l'élève, et les contraintes didactiques dont il n'a pas l'entière maîtrise.. Comme il le dit lui-même, « *la peur d'être débordé et de ne plus pouvoir assurer la sécurité...* » l'amène à ne pas s'écarter, sans qu'il en soit très conscient, du savoir académique initialement prévu, et à adopter la démarche didactique sécuritaire

observée. Il sauvegarde ainsi son statut de détenteur du savoir, en tentant de donner aux élèves une image valorisante de lui-même. **D** n'a pas les mêmes ressources didactiques (expérience et expertise), que **E**, et ne peut mettre en adéquation sa logique pré active et ses décisions inter actives.

La capacité d'anticipation est très différente chez les deux sujets. **E** utilise des modèles de ses expériences passées pour répondre aux réalités didactiques présentes et aux exigences situationnelles changeantes. Il prend parfois des libertés, mais les remaniements opérés sont adaptés aux ressources des élèves. Le fonctionnement didactique et la gamme de procédures ostensives utilisées semblent s'inscrire de façon conjoncturelle dans un registre très varié de réponses qui visent à dynamiser, et à faire participer les élèves. Au cours d'une situation dans laquelle les élèves semblent manquer de dynamisme **E** propose et démontre un enchaînement spectaculaire extrêmement complexe pour le niveau de ses élèves. Il déclare dans « l'après coup » « être conscient de la difficulté de l'enchaînement proposé, mais pense que l'objectif visé à ce moment de la séance, est de maintenir la motivation des élèves et de leur donner envie de faire comme ceci... ».

Cet exemple au-delà de l'explication fournie par l'enseignant met en lumière l'interprétation de certains chercheurs qui considèrent que certaines réponses pulsionnelles traduisent le « désir narcissique de l'enseignant, d'afficher son savoir et d'asseoir son autorité didactique » (Buznic, 2004). Cet itinéraire décisionnel, montre une cohérence dans le mode de fonctionnement didactique et une adéquation entre la logique pré active et les décisions inter actives.

**D** plus préoccupé par la situation qui va suivre que par la situation en cours, manque toujours de temps et de recul par rapport au savoir qu'il transmet. L'absence de ressources expérientielles est un frein à l'anticipation et à la contextualisation du savoir. Son mode de fonctionnement didactique très analytique, prescriptif sans incertitude est un élément qui limite les ruptures de contrat didactiques, toutefois quand elles se produisent, **D** a souvent recours à des décisions échappatoires ou à des décisions qu'il produit à son insu.

Sans nous satisfaire des seuls résultats, notre projet nous a rapproché du sujet enseignant, de son rapport intime au savoir et de « l'intentionnalité de cet acteur » (Van Der Maren, 1996). Certaines décisions produites dans le « feu de l'action » à l'insu des enseignants, témoignent du poids de l'inconscient comme « moteur didactique » (Tochon, 1993).

Si les obstacles rencontrés par les enseignants débutants constituent des révélateurs efficaces des compétences professionnelles à acquérir ou à développer, ils mettent en évidence chez l'enseignant expert et expérimenté sa capacité à mieux les appréhender et à rendre l'enseignement et l'apprentissage, plus simples, plus intelligibles et plus efficaces.

L'étude de cas, dans ce qu'elle a de singulier, n'est pas « généralisable » et ne peut conduire à une modélisation, nous pensons toutefois que le cadre d'analyse élaboré, est applicable à toutes les pratiques de SBF, et à toute pratique d'enseignement qui s'intéresse à la compétence professionnelle des enseignants.

A l'interface de la recherche et de la formation, et en réponse aux situations auxquelles va être confronté l'étudiant en formation initiale, les résultats obtenus, suscitent un nouveau questionnement sur les procédures adaptatives et les ressources à mobiliser dans la nécessaire articulation de la théorie et de la pratique. Cette étude vise aussi à faire comprendre aux enseignants que la connaissance, si elle est nécessaire, ne suffit pas à elle seule à la transmission du savoir et à la création des conditions de la participation active des élèves. Elle a montré au moyen de l'analyse clinique, le rôle déterminant de la dimension personnelle et

intime et la place de l'engagement personnel dans le processus enseigner/apprendre. Les moments où surgissent des obstacles inopinés doivent être considérés par les enseignants, comme une opportunité au développement de leurs compétences, et comme un moyen d'échapper à la routine. L'expérience et l'expertise, sans attitude prospective orientée vers le futur, seraient insuffisantes.

## **Bibliographie**

Amade-Escot, C. (1998). L'enseignant d'éducation physique dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche, UPS, Toulouse III.

Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique, Recherches en didactique des mathématiques, pp. 283-307.

Bandura, A. (2003). L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, Paris, De Boeck, pp 12.

Barbier, J.M. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF.

Berliner, D.C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performance, in Mangieri, Block, C.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). Pour une clinique du rapport au savoir. Paris, L'Harmattan.

Blanchard-Laville C., Fablet, D. (1998). Analyser les pratiques professionnelles, Paris, L'Harmattan.

Blanchet, A. (1985). L'entretien dans les sciences sociales, Dunod, Paris.

Brousseau, G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », Recherches en Didactique des Mathématiques, pp 33-115.

Brousseau, G. (1998). Le contrat didactique : le milieu, in Recherches en didactique des mathématiques, pp 309-336.

Bru, M., Maurice, J.J. (2001). « Les pratiques enseignantes », Contributions plurielles, Les dossiers des Sciences de l'Education n°5, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Buznic, P. (2004). De l'expérience à l'enseignement, une étude de cas clinique d'une enseignante d'EPS débutante, Mémoire de DEA, Sciences de l'Education, Université Toulouse 2.

Carnus, M.F. (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés, Thèse non publiée, Université Paul Sabatier.

Carnus, M.F. (2004). La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés, limites, 5<sup>ème</sup> congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche, Paris.

- Carnus S, M.F., Sauvegrain, J.P., Terrisse, A. (2002). « Intérêt et utilisation de la Méthodologie d'ingénierie didactique dans l'analyse du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS », in *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : Concepts et méthodes*, n° 8.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*, Recherche en didactique des mathématiques n° 9.
- Jonnaert, P. (2002). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Joshua, S. (1996). *Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?*, in Raisky, C et Caillot, M., *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles De Boeck, pp 61-73
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Ed. d'Organisation..
- Legrain, P. (1998). *Boxe française : Apprentissage et enseignement*.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : Identification du savoir transmis à travers les variables didactiques, utilisé par les enseignants en club et en EPS ; Thèse de doctorat*, Toulouse, Université Toulouse 3.
- Martinand, J-L. (1989). *Pratique de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en Sciences et techniques*, in *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, n° 2, pp 23-29.
- Minder, M. (1997). *Champs de l'action pédagogique, Une Encyclopédie des domaines de l'Education*, De Boeck.
- Perrenoud, P. (1985). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris, l'Harmattan, 1994. ROBERT, P., *Dictionnaire alphabétique et analogique*.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF..
- Perrenoud D. (2001). P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135
- Rocheix, J.Y. (1994). *Les rapports aux savoirs*. CNAM.
- Salin, M-H. (2000). *Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur*, in Venturini, O., Amade-Ecot, C.
- Terrisse, A. (1991). *Pour un enseignement dialectique du combat*, Revue EPS n° 229.
- Terrisse, A. (2001). *Nécessité de la clinique en didactique de l'EPS*, Actes du Colloque, Grenoble.
- Terrisse, A., Quésada, A, Y., Sauvegrain, J.P., Hiegel, P. (1995). *Le Savoir combattre*, revue EPS n° 252, Paris.

Terrisse, A., Léziart, Y. (2005). Génèse d'un outil didactique : le contrat didactique, in Salin Clanche , P., Sarrazy, B., Sur la théorie des situations didactiques, La Pensée Sauvage, pp 407-417.

Tochon, F. (1991). *Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants, Mesure et Evaluation en Education.*

Tochon, F. (1991). L'enseignement stratégique, transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants. Editions Universitaires du Sud..

Van der Maren, J-M. (1989). Méthode et évaluation des pratiques de recherche en Education, Montreal.

Vergnaud, G. (1977). Activité et connaissance opératoire, in bulletin de l'APMEP.

Vergnaud, G. (2006). Les compétences, qu'est ce que c'est ?, Article non publié, pp 2-5.

Verret, M. (1975). Le temps des études. Thèse de l'université Paris 5, Champion.

Yinger, R-J. (1986). Teaching and Teacher Education, vol. 2, n° 3, pp. 263-282.