HAL
open science

Rapport au corps, rapport aux activité physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : Deux études de cas en formation initiale en EPS

Isabelle Jourdan

To cite this version:

Isabelle Jourdan. Rapport au corps, rapport aux activité physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : Deux études de cas en formation initiale en EPS. Aster, 2006, le corps humain dans l'éducation scientifique, 42, pp.39-60. hal-01216124

HAL Id: hal-01216124

https://univ-tlse2.hal.science/hal-01216124v1

Submitted on 15 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Rapport au corps, rapport aux activité physiques sportives et artistiques et logique professionnelle :

Deux études de cas en formation initiale en EPS

Isabelle Jourdan, Université Toulouse III Paul Sabatier, EA 3692, LEMME, GRIDIFE (ERTe 46) – IUFM Midi-Pyrénées, magicj@wanadoo.fr

Dans le contexte de la formation initiale en EPS, nous nous sommes intéressés à la façon dont l'étudiant s'approprie le savoir 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). La spécificité de la discipline EPS nous a conduit à étudier plus spécifiquement le « rapport au corps » et le rapport aux APSA des étudiants. En effet, le corps est tout à la fois porteur de savoirs, mais aussi porteur d'émotions, de désirs, de ressentis. Les APSA recouvrent des pratiques pour soi, pour enseigner, à enseigner. Quelles relations entre corps, APSA et enseignement ? Suivant une démarche clinique d'étude de cas, nous présentons ici l'étude de deux entretiens de recherche d'un étudiant en première année d'IUFM et d'un professeur stagiaire en deuxième année d'IUFM, analysés suivant deux rubriques construites a priori : rapport au corps/rapport aux APSA et logique professionnelle. Les discours nous montrent des similitudes et des différences que nous sous sommes attachés à mettre en évidence.

Depuis le rapport Bancel (1989), la formation initiale des enseignants est une préoccupation majeure de l'institution scolaire. Si elle 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. Dans ce contexte, nous nous intéressons à la façon dont ils s'approprient les savoirs, à la façon dont ils vivent leur formation et comment cela se répercute sur leurs pratiques professionnelles. L'enjeu de la

03_Jourdan.indd 39 15/06/06 14:28:39

didactique est de considérer non seulement les trois pôles (Enseignant – Savoir – Elève) mais également « *les relations au savoir, c'est-à-dire le fait qu'il y ait un enjeu de savoir qui est en cause dans la relation. Autrement dit, un point de vue au minimum ternaire* » (Johsua, 1998). Ainsi, selon cet auteur, l'analyse doit se faire en suivant « *le fil du rapport au savoir* » (*ibidem*).

La spécificité de la discipline *éducation physique et sportive* (EPS), la place du corps et des pratiques physiques qu'elle utilise, 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 : *activités physiques sportives et artistiques* (APSA). La particularité de cet acronyme est qu'il recouvre, tout à la fois, des savoirs et des pratiques et qu'il s'agit pour l'étudiant et le professeur stagiaire alternativement d'apprendre et de transmettre ces savoirs, ces pratiques, ces « savoirs-pratiques ». Ainsi, prendre en compte la dyade sujet/corps amène le chercheur à se poser quelques interrogations : quelles relations entre le sujet et le corps, entre le sujet et les APSA ? Comment le sujet s'y investit-il et comment se construit-il professionnellement ? Comment se croisent les diverses pratiques des APSA pour soi, pour enseigner, à enseigner ?

Le corps est au centre de nombreux champs de recherche et son étude est multidisciplinaire. La biologie présente un corps machine, organisé en plusieurs niveaux d'intégration avec la digestion, la respiration, la locomotion… Il est question de commandes nerveuses, de programmes, de réflexes, de techniques, de maîtrise, un corps organique. Mais qu'en est-il du corps sujet, celui des émotions, des désirs, des sensations, du plaisir ?

Ce n'est pas le corps anatomique, physiologique qui nous intéresse ici, mais le corps vécu, investi professionnellement dans l'acte d'enseignement-apprentissage, tout à la fois médiateur et outil, auteur d'actions et porteur de sens. Quels liens peut-on tisser entre corps et enseignement ? Comment s'articulent les contenus pédagogiques et didactiques choisis avec ses propres conceptions, convictions, croyances sur le corps ? Un corps éducation ? Un corps santé ? Un corps plaisir ? Un corps performance ? Ou autrement dit : quelle est la place du corps dans l'enseignement de l'EPS chez les enseignants novices ? Quelles approches didactiques du corps sont-elles privilégiées ?

Les questions du sens de la pratique et de la place du corps sont au cœur de nos préoccupations.

Dans le cadre de cet article, l'objet de recherche consiste, dans une démarche clinique, à présenter deux études de cas en formation initiale en EPS : un étudiant en première année d'IUFM (PLC1[1]) et un professeur stagiaire en deuxième année d'IUFM (PLC2). Il s'agit d'étudier leur rapport au corps et leur rapport aux APSA

1 PLC1/PLC2 : Professeur de Lycée et Collège 1re année/2e année d'IUFM.

03_Jourdan.indd 40 15/06/06 14:28:39

afin de cerner comment s'y révèlent leurs logiques professionnelles, comment ils utilisent, transforment, didactisent le corps dans l'acte d'enseignement-apprentissage. Ce terme de logique professionnelle renvoie à la dynamique du sujet dans ce moment crucial de ses premières expériences professionnelles. Il désigne l'itinéraire personnel et singulier que chacun mène pour construire sa professionnalité[2], c'est-à-dire la façon dont l'étudiant et le professeur stagiaire prennent place dans ce processus de construction professionnelle. Existe-t-il une relation entre le rapport au corps et le rapport aux APSA et les logiques professionnelles déclarées mises en œuvre ? Quelle est la nature du lien ?

1. Quelques éléments théoriques sur le rapport au savoir

La notion de rapport au savoir irrigue, depuis les dernières décennies, de nombreuses recherches dans des champs disciplinaires variés (psychologie, sciences de l'éducation, psychanalyse, sociologie de l'éducation) dont l'enjeu majeur est de ne pas considérer les apprentissages indépendamment de leur contexte biographique et institutionnel. Il s'agit d'articuler la part subjective du sujet (notamment à travers la question du sens que l'acte d'apprendre revêt pour lui) et les contraintes socio-institutionnelles présentes dans l'acte d'apprendre.

Plusieurs groupes de recherche, représentant chacun un champ et une approche spécifiques en sciences de l'éducation, font référence à cette notion de rapport au savoir.

L'équipe de Nanterre, avec les chercheurs du CREF de l'université de Nanterre – Paris 10 (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996 ; Blanchard-Laville, 2001), valorise, à travers son histoire, le désir du sujet comme constitutif de son rapport au savoir. Celui-ci est défini comme étant avant tout « *un processus créateur de savoir, par lequel un sujet intègre tous les savoirs disponibles et possibles du temps.* » (Beillerot, 1989). Cette approche est caractérisée par sa dimension clinique où, selon la théorie psychanalytique, conscient et inconscient divisent le sujet, et qui « *affirme une consistance propre au psychisme par rapport à l'organique et au social, qui s'intéresse au sujet singulier en situation* » (Beillerot *et al.*, 1996).

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 »[3] (Charlot, 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. Le sujet y est appréhendé en tant que singularité inscrite dans le jeu des rapports sociaux : « *analyser le rapport au*

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

3 Souligné par l'auteur.

03_Jourdan.indd 41 15/06/06 14:28:40

savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres » (Charlot, 1997).

Une troisième approche, anthropologique, de Chevallard de l'IUFM de Marseille, privilégie l'entrée par le savoir (objet de savoir), en rapport avec l'institution porteuse de ce savoir. Selon cet auteur, un savoir ne peut exister que par rapport à une institution, dans une société donnée. « *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).

Ainsi, la notion de rapport au savoir englobe la question de la construction de sens par le sujet en fonction de son histoire personnelle. Cela place le sujet en activité (le savoir comme processus), dans son intimité (le savoir comme constitutif du sujet) et dans une extériorité (le savoir comme préexistant au sujet).

En utilisant ce terme de rapport au corps et de rapport aux APSA, nous nous référons à ces différentes approches du rapport au savoir. Il ne s'agit pas d'avoir une position « *syncrétique »* (Caillot, 2001) et nous faisons nôtre la réflexion de Charlot : « *je considère pour ma part 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).

2. Rapport au corps et apsa : entre pratique corporelle et savoirs

2.1. Le corps, quels corps ?

Le corps est révélateur de ce que nous sommes, un garçon, une fille, notre âge, le temps qui passe, les rides, les cheveux blancs… Le corps apparaît comme un point de passage de toutes nos expériences, lieu de nos émotions, corps dont nous ne sommes pas maître. Merleau-Ponty affirme que « *c'est par notre corps que nous percevons le monde. Ce corps vit, agit, ressent, voit. Il est en relation avec le monde »* (Merleau-Ponty, 1976). De tout temps, le corps est un enjeu éducatif fondamental. Il symbolise la société qui vient y inscrire ses valeurs. Le corps de nos sociétés modernes est un corps à avoir et à paraître plus qu'à être. Le bien-être (la forme), le bien-paraître (les formes : *body-building*, cosmétiques), l'engouement des sports à risque (escalade, *canyoning*, saut à l'élastique…) fondent « *nos conceptions actuelles du corps liées à la montée de l'individualisme »* (*ibidem*). Le corps est un « *sismographe »* qui capte et fixe les registres culturels (Brohm, 1985).

03_Jourdan.indd 42 15/06/06 14:28:40

Mais le corps est aussi une caisse de résonance de l'affectif, et les activités physiques et sportives doivent travailler cette dimension : « *notre corps ne se confond ni avec sa réalité biologique, en tant qu'organisme vivant, ni avec sa réalité imaginaire, en tant que fantasme, ni avec sa réalité sociale en tant que configuration et pratique sociale. Il est l'assemblage des trois* » (Bernard, 1995). Ainsi, les apprentissages peuvent être vus tout à la fois selon une dimension organique avec le développement de techniques corporelles ; sociale par l'aspect culturel des APSA ; et imaginaire par la mise en jeu symbolique du corps. Lors d'un entretien avec la revue *EPS*[4], Rochex évoque le « *risque d'assécher ou d'aseptiser les activités physiques et sportives si on les réduit à de pures techniques […] sans travailler également sur leur composante imaginaire, fantasmatique […] Pas d'activité sans objet, mais pas d'activité qui ne soit celle d'un sujet* » (Rochex, 1996).

Comme nous le rappelle Terrisse, en référence à Mauss, le corps « *est un objet construit par le temps et la culture* » (Terrisse, 2001). Il décrit quatre références scientifiques du corps à chacune desquelles correspond un modèle du corps :

– la référence anatomique => un corps anatomique ;

– la référence physiologique => un corps énergétique ;

– la référence cognitive => un corps informationnel ;

– la référence psychanalytique => un corps bio-affectif ou relationnel.

C'est ce qui fait dire à Rochex que cela « *demande à travailler explicitement sur le fait que le corps n'est pas l'organisme, mais une organisation, une mise en scène signifiante et socialement construite de celui-ci à destination d'autrui (que l'on pense aux techniques de séduction) et de soi-même* » (Rochex, 1996).

2.2. Corps et enseignement : vers un corps didactisé

De même que la médecine a un savoir savant sur notre corps, nous pouvons nous poser la question de savoir si l'EPS n'incarne pas, elle aussi, une certaine forme de savoir sur notre corps, un savoir lié aux techniques corporelles des différentes APSA enseignées mais également des savoirs de gestion et d'entretien de sa vie physique future, santé, sécurité. « *C'est la diversité des environnements dans lesquels sont vécues les expériences individuelles et collectives, qui permet à l'EPS de participer de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie. En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté* ». (Programme d'EPS collèges, BO n° 29 du 18 juillet 1996).

L'enseignant possède un savoir sur le corps de l'autre et l'évolution de l'EPS a été de considérer le sujet dans sa totalité, corps et esprit. Cela se traduit dans les derniers textes officiels (BO n° 7 du 31 août 2000), par la définition des

4 La revue EPS interroge… n° 262, Ed Revue EPS, Paris, 1996.

03_Jourdan.indd 43 15/06/06 14:28:40

compétences attendues selon une composante culturelle et une composante méthodologique.

La question de fond est la suivante : comment faire le lien entre les pratiques sociales de référence que constituent les APSA et les savoirs enseignés qui identifient l'EPS ?

La transposition didactique pose la question du choix par l'enseignant des contenus d'enseignement qui tiennent compte à la fois des avancées des savoirs, des demandes du public scolaire et des exigences de l'institution scolaire. Ainsi, le corps est, si l'on peut tenter ce raccourci, didactisé dans le sens où il y a une adaptation du savoir afin de le rendre accessible aux élèves mais aussi, afin de le mettre en forme, conforme aux valeurs de l'institution scolaire, « *assujetti* » nous dirait Chevallard. Des options didactiques vont être prises mettant ainsi à jour l'identité de la discipline et ses enjeux de formation : « *l'EPS ne se confond pas avec les APS qu'elle enseigne* » (BO n° spécial 4 du 30 juillet 1987) et comme le rappelle Pineau : « *les finalités du sport et celles de l'éducation physique ne se superposent pas* » (Pineau, 1990).

Chaque enseignant, selon la formation reçue, ses croyances, ses valeurs, ses expériences, va opérer des choix, véritables filtres de son activité professionnelle, renvoyant à une conception du corps différente selon qu'il se réfère à un modèle du corps biomécanique, cognitif ou bien bioaffectif. Il s'agit bien d'opérer une transformation du corps de l'élève vers un plus d'efficacité et d'efficience, et vers un plus de connaissance de soi (développement personnel) : un corps didactisé.

2.3. Conclusion

En conclusion, nous voyons que sous cet acronyme APSA, nous avons deux angles de lecture desquels découlent des rapports aux APSA et des rapports au corps différents.

Tout d'abord, ce sont les APSA en tant qu'objet d'enseignement et « *texte de savoir* » (Chevallard, 1989). Elles sont ce que les enseignants d'EPS enseignent. Les APSA sont des pratiques corporelles sous-tendues par une multitude de savoirs (issus de la didactique, de la biomécanique, des théories de l'apprentissage…). Le corps est porteur de savoir-faire « didactisé ».

En second lieu, ce sont les APSA en tant que pratiques corporelles. Elles mettent en jeu le corps du sujet dans un contexte individuel ou collectif et sont le faire-valoir des émotions, des ressentis, du respect de soi et d'autrui. Le corps est porteur de sensations, c'est un corps ressenti et les activités « *permettent à tous les élèves de s'éprouver physiquement et de mieux se connaître en vivant des expériences variées et originale, sources d'émotion et de plaisir* » (BO n° 29 du 18 juillet 1996).

03_Jourdan.indd 44 15/06/06 14:28:40

Cerner le rapport au corps consiste alors à interroger le rapport (toujours singulier et personnel) qu'entretiennent l'étudiant et le professeur stagiaire à l'APSA en tant qu'objet de savoir et à l'APSA en tant que pratique corporelle.

Il y a là un double changement : au niveau du sujet dans le passage d'apprenant à enseignant et au niveau des savoirs dans le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné, soit la question du « *travail du professeur* » de la transposition didactique (Brousseau, 1986), tout en considérant la pratique des APSA : pour soi, pour enseigner, à enseigner.

3. Méthodologie : une démarche clinique

3.1. Recueil des données

Cette recherche, de type exploratoire, nourrit deux intentions : descriptive d'une part, compréhensive et interprétative d'autre part, pour décrire comment les choses et pourquoi les choses sont. L'objectif de la recherche est la prise en compte du sujet : « *la démarche clinique est celle qui construit en une structure intelligible, les savoirs issus d'un sujet, comme effet d'une parole articulée, comme produit d'un enchaînement de signifiants* » (Labridy, 1998).

L'analyse clinique permet de prendre en compte :

– le sujet, singulier, son histoire, sa position (*topos*) ;

– le temps, c'est-à-dire l'évolution, les changements, les modifications du (des) rapport(s) qu'entretient le sujet au savoir (*chronos*) ;

– le réel, la contingence de toute situation d'enseignement-apprentissage (*méso*), c'est-à-dire « *l'indécidable du processus dont l'issue est toujours imprévisible, même si les enseignants en prédisent un résultat heureux* » (Terrisse, 1999) et s'assurent (ou non) de l'efficience de la transmission.

Nous avons fait le choix de l'entretien de recherche semi-directif 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. Les questions guides portent essentiellement autour de 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.

03_Jourdan.indd 45 15/06/06 14:28:40

3.2. Traitement des données

Dans le cadre d'une recherche qualitative, nous procédons par étude de cas. Nous avons analysé ces deux entretiens suivant deux rubriques, construites *a priori*, qui rendent compte de notre question de recherche : rapport au corps/rapport aux APSA 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 ; Bertaux, 1997). Ce travail d'analyse et de découpage du texte, « *travail de sécateur* » (Bardin, 1998), consiste à sélectionner « *des unités de sens* » (*ibidem*) qui représentent des épisodes significatifs de ce qu'énonce le locuteur pour rendre compte de sa position subjective. Nous avons mis des vignettes qui, au fur et à mesure, colorent chaque cas.

La validité des résultats ne peut se faire qu'au regard de la cohérence interne de la recherche[5]. Il ne s'agit donc pas de parler d'administration de la preuve ou de vérification mais de validité ou mieux, comme le dit Bru, de « *démarche de validité* » (Bru, 1998). Nos questions de recherche nous ont amené à opérer des choix dans le recueil des données et les interprétations ont été réalisées au regard de nos options théoriques. Ainsi, nous ne prétendons qu'à « *une validité contextuelle locale* » (Van der Maren, 1995) et à travers les pratiques déclarées, les résultats vont s'attacher à ce que « *le plus singulier d'une expérience personnelle puisse témoigner de l'universel de toute condition humaine* » (Terrisse, 2000).

4. Résultats

Les discours mettent en évidence des similitudes et des différences. Nous exposons successivement deux cas : Gabriel, étudiant en première année. Il est admissible à l'issue des écrits et était convoqué aux oraux la semaine suivant l'entretien. Il sera reçu au CAPEPS ; Camille, professeur stagiaire en deuxième année. Elle est en stage dans un lycée professionnel.

Notre objectif est de mettre en évidence les convergences entre Gabriel et Camille, ce que nous ferons dans un premier temps, mais également les variabilités et les singularités de chacun d'entre eux, ce que nous ferons dans un deuxième temps.

5 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 sur deux ans : trois étudiants et trois professeurs stagiaires en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi Pyrénées, interviewés deux fois à un an d'intervalle, soit 1 h 30 d'entretien par sujet. Les deux cas choisis ici l'ont été pour leur rapport au corps et leur logique professionnelle bien différenciés et singuliers.

03_Jourdan.indd 46 15/06/06 14:28:40

4.1. Similitudes et convergences

• Rapport au corps/Rapport aux APSA

Gabriel

– Être débutant : « *on est passé par le niveau débutant* ».

À travers la pratique de l'activité, il est nécessaire pour Gabriel, d'avoir été soi-même débutant pour mieux comprendre les élèves : « *disons que si on a un peu pratiqué toutes les APS, forcément on n'est pas bon partout, mais on est passé par le niveau débutant, donc on a vu nous-mêmes comment on progressait* ». Dans cette place de débutant, la pensée sous-jacente est que les élèves vont vivre et rencontrer les mêmes difficultés, les mêmes ressentis. Il y aurait là, selon lui, un corps débutant universel. Cela lui permet « *de comprendre leurs problèmes et de trouver des remédiations* » car « *avec des débutants, c'est plus facile quand on l'a vécu* ».

– Le vécu irremplaçable : « *je pense que le vécu, c'est vraiment important* ».

Le corps est avant tout un corps ressenti : « *je pense que le vécu, c'est vraiment important… d'avoir ressenti les choses. C'est plus facile à expliquer aux élèves après… Faut le relier concrètement à ce que l'élève… aux problèmes de l'élève* ». C'est un corps ressenti où seules les sensations semblent être prises en compte. Ce vécu corporel n'est pas objectivé par une démarche de transposition didactique, ni mis en relation avec la théorie. Gabriel s'inscrit dans un rapport expérientiel aux APSA où il est nécessaire de vivre l'activité pour mieux comprendre les élèves et pouvoir l'enseigner.

Camille

– Le vécu en place de débutante : « *je me mets à la place de l'élève* ».

Pour Camille, la pratique des APSA lui permet de comprendre les élèves, « *de savoir, justement, moi les ayant vécues, comment normalement… enfin… je me mets à la place de l'élève quoi… ce que ça provoque chez lui […] ça va pas être tout à fait pareil mais quand même… je me situe et je vois mieux où se situe l'élève parce que moi je l'ai déjà vécu* ». Nous retrouvons ce schéma d'un corps débutant universel, où le vécu n'est « pas tout à fait pareil » mais presque, et où son propre vécu va servir de référence pour mieux observer l'élève. Ce rapport au corps est tel qu'en natation, activité qu'elle a pratiquée en club, Camille nous dit avoir « *oublié (son) vécu de débutante… les difficultés qu'on a quand on apprend* ». Il faut avoir soi-même vécu la situation proposée en position « *d'acteur* », c'est-à-dire avoir été confronté soi-même aux difficultés que vont vivre les élèves pour pouvoir les comprendre et enseigner.

• Logique professionnelle

Gabriel

– L'autoréférence : « *on sait par rapport à nous ce qui n'allait pas* ».

03_Jourdan.indd 47 15/06/06 14:28:40

Professionnellement, Gabriel s'inscrit dans une autoréférence à son vécu en formation : « *donc on sait par rapport à nous ce qui n'allait pas, comment ils (les professeurs) nous ont corrigés. Donc, ça nous aide pour après… avec les élèves, on reprend certaines choses… »*. Parce qu'il l'aura lui-même vécu, il pourra y remédier immédiatement. La singularité du sujet est ainsi gommée et il n'est question que de ressenti. Il ne s'agit pas chez Gabriel d'opérer une transposition didactique, mais une transposition expérientielle, c'est-à-dire de construire un enseignement en référence à son vécu, à ses propres sensations : « *je me rappelle quand j'étais élève »*. Cette pratique pour soi, « *ça permet d'avoir ressenti les choses »*. Elle devient une pratique à enseigner parce que « *si on l'a senti nous-mêmes de quoi ça venait et qu'on a réussi à le corriger sur nous et bah on peut… on peut le faire… on peut l'expliquer à l'élève quoi »*, d'autant plus que, en place de débutant, le corps est pensé comme universel et que l'élève va rencontrer les mêmes problèmes que lui.

Son soi professionnel est imbriqué à son soi élève à tel point que face à une activité qu'il connaît très peu, il nous dit : « *les élèves (de sixième et cinquième), ils sont au même niveau que nous, donc, on découvre avec eux un peu »*. Le « *nous »* et le « *on* » englobent Gabriel et les élèves.

Face à une activité non connue et peu vécue, Gabriel se dit être en difficulté. D'une part, parce qu'il ne pourra pas enseigner les recettes apprises grâce à son vécu, mais d'autre part parce qu'il sera « *vraiment dans l'inconnu »*. Dans cet inconnu, Gabriel ne saura « *pas quoi lui dire »* (à l'élève). Le manque de confiance et la peur s'installent. S'il se trouvait à enseigner une APSA totalement nouvelle, (la boxe française) « *je crois que j'irai dans un club dès le début, pour voir ce que c'est, pour ressentir, connaître l'activité quoi, les différents coups, la sécurité… si j'ai le temps… sinon, bah, je prends les bouquins et je recopie »*, nous dit-il.

Camille

– L'autoréférence : « *comme moi je l'ai vécu »*.

La logique de professionnalisation s'ancre dans ce rapport aux APSA où il faut avoir vécu l'activité, en place de débutant, pour comprendre les élèves. Camille nous dit avoir alors « *plus de facilités pour faire progresser (ses) élèves »*, pour donner des *feed-back* « *plus pertinents »* car plus appropriés à la « *difficulté rencontrée par l'élève […] comme moi je l'ai vécue… c'est plus facile »*. Sans cette pratique personnelle « *c'est beaucoup plus flou […] c'est difficile »*.

Face à une activité non pratiquée, Camille ne se prononce pas, « *ne sait pas »*. Elle a enseigné le rugby en se référant aux sports collectifs et nous donne l'exemple du judo : « *une activité que je connaissais pas… le jeu d'équilibre/déséquilibre, théoriquement je le comprends… maintenant je l'ai pas vécu alors, quand j'ai un élève qui me dit « madame… comment il faut que je me place… pour arriver à déséquilibrer mon adversaire ? », et bah je vais chercher en même temps que je lui montre »*. Sans cette pratique personnelle, Camille n'est « *pas tout à fait sûre de (sa) réponse »* car « *j'ai*

03_Jourdan.indd 48 15/06/06 14:28:41

pas moi vécu, donc rencontré ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire… c'est ça qui est difficile ». Camille est alors dans une logique de transposition expérientielle où son vécu corporel fait office de savoir de référence.

Quand nous lui demandons si elle a besoin « *d'avoir vécu l'activité pour l'enseigner »*, elle nous répond tout d'abord qu'elle en a déjà « *pratiquées quand même pas mal »* et que d'une activité à l'autre « *y'a des transferts possibles »*. Elle nous cite l'acrosport (de la même famille que le sol en gymnastique) et elle s'imagine « *complètement capable de l'enseigner »* en allant chercher un complément dans « *la littérature sur l'acrosport »*.

Ce vécu est important parce qu'« *une activité […] que j'ai pas beaucoup pratiquée… mais pratiquée quand même… j'arrive à en dégager les principes… essentiels pour enseigner… c'est… c'est une méthodologie de base… qui me permet aujourd'hui de pouvoir construire mes contenus d'enseignement »*. Chez Camille, une transposition didactique vient se coupler à la transposition expérientielle.

C'est pourquoi il est important pour elle de continuer à se former, découvrir de nouvelles activités et « *continuer à pratiquer soi-même, s'intéresser à d'autres activités »* dans le souci toujours de « *mieux enseigner »*, « *d'en savoir plus »* et de « *progresser professionnellement »*. À ce niveau, les stages de formation continue lui ont permis de découvrir de nouvelles activités et de pouvoir les enseigner : « *l'année dernière, j'avais demandé cirque et cette année je me suis lancée dans le jonglage avec les élèves »*.

• En conclusion

Pour Gabriel et Camille[6], la pratique, en place de débutant, permet de mieux comprendre les élèves, dans la similitude des difficultés rencontrées. Il y aurait là un corps universel, comme si le vécu corporel était le même pour tous, gommant ainsi les problématiques individuelles, affectives et émotionnelles vécues inhérentes d'une part à la spécificité de l'APSA, mais aussi à l'histoire psycho-affective de l'élève.

Professionnellement, Gabriel et Camille déclarent avoir besoin de vivre eux-mêmes les sensations en place de débutant, enseignent tous les deux en référence à leur vécu et opèrent ce que nous avons appelé une transposition expérientielle par laquelle le vécu prend place de savoir de référence. « *En fin de compte savoir comment faire et ne pas savoir faire peut être considéré comme un savoir tronqué de sa réalisation* » (Beillerot, 1996). Nous interprétons dans ce sens les difficultés, voire l'impossibilité des étudiants et des professeurs stagiaires à enseigner une activités qu'ils n'ont pas eux-mêmes pratiquée. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette autoréférence permet à l'enseignant novice de faire face à la contingence de la

6 Je tiens à souligner ici que ces deux points de convergence (l'importance du vécu en place de débutant, un corps universel et l'autoréférence) ont été mis en évidence chez les six étudiants et professeurs stagiaires interviewés.

03_Jourdan.indd 49 15/06/06 14:28:41

situation et offre des jalons de repérage essentiels pour la pallier. Dans cette transposition expérientielle, il n'y a pas de distanciation par rapport au savoir, « *ce n'est pas un Je réflexif qui déploie un univers de savoirs-objets, c'est un Je pris dans la situation, un Je qui est corps, perceptions, système d'actes dans un monde corrélat de ses actes (comme possibilité d'agir, comme valeur de certaines actions, comme effets des actes* » (Charlot, 1997).

4.2. Différences et divergences

• Gabriel : « maîtriser les APSA pour être "bon" aux yeux des élèves »

Rapport au corps/Rapport aux APSA

– La répétition : « *faut répéter, en EPS comme ailleurs, pour maîtriser* ».

Pour Gabriel, le temps, la quantité de pratique sont les conditions *sine qua non* de l'apprentissage de l'APSA parce que « *tout ce qui est répétition, c'est sûr que… ou tout ce qui est construction du schème moteur… ou pour rejoindre les approches cognitives, c'est vrai que, on le sent quoi, à force de répéter, ça devient automatique, on n'y pense plus […] faut répéter en EPS comme ailleurs pour maîtriser […] moi, je suis spécialiste tennis, c'est sûr que je vois que, plus je progresse, plus on voit de choses plus tôt et vite. Les infos, on les traite plus vite, on n'est moins centré sur la balle* ». La maîtrise de l'APSA se construit à force de répétitions par la mise en place d'automatismes qui permettent un traitement plus rapide de l'information. Gabriel est dans un rapport d'expert à l'activité, ici le tennis.

– L'exemple de la gymnastique : « *c'est morphocinétique* ».

Gabriel distingue les APSA qui font appel à des processus biomécaniques, telle la gymnastique où « *on apprend des formes* » et où « *les sensations se retrouvent plus ou moins chez les individus, c'est à peu près les mêmes quoi… Être droit, je veux dire c'est biomécanique quoi* ». La gymnastique « *c'est beaucoup plus terre à terre* ». On apprend et on reproduit des formes, c'est une activité morphocinétique. Le corps y est perçu comme à peu près identique chez tous les élèves, l'APSA est réduite à sa dimension technique et codifiée des éléments gymniques à réaliser (et à reproduire). Ces références inscrivent Gabriel dans un rapport technique à l'activité : les dimensions, par exemple d'esthétisme ou d'acrobatie de l'activité, n'apparaissent pas dans l'entretien.

– Le temps de l'expérience pour les autres APSA : « *il faut beaucoup de pratique* ».

Les autres APSA comme les sports de raquettes, les sports collectifs, la natation, « *c'est pas du tout morphocinétique… enfin au début… on rencontre à peu près les mêmes difficultés… mais… après c'est plus difficile, les sensations sont pas forcément les mêmes… faut plus d'expériences* ». Là, il ne s'agit pas de formes à reproduire mais de sensations à acquérir et « *il faut vraiment beaucoup de temps pour le sentir […] à mon avis il faut beaucoup de pratique parce que… les sensations, elles viennent petit*

03_Jourdan.indd 50 15/06/06 14:28:41

à petit… faut plus travailler sur la technique, les bases techniques… et puis après la tactique peut-être ». Pour ces autres APSA, il y a bien quelques « *bases techniques »* à travailler, mais ensuite, seule l'expérience permet de comprendre et de progresser. Seul ce vécu sur le long terme permet d'acquérir ces sensations car « *c'est beaucoup la pratique qui compte […] et puis après, il faut que tu le sentes ».* C'est une affaire personnelle, le corps est alors celui d'un sujet où le temps de l'expérience procure les sensations, ce n'est plus un corps biomécanique mais un corps de ressentis.

Ce rapport à la pratique trouve son origine dans son vécu de joueur de tennis : « *ça je l'ai ressenti moi… comme ça fait plus de dix ans que je joue au tennis… euh… plus ça va et plus je joue relâché et plus ça part vite quoi… mais à mon avis, il faut vraiment beaucoup de temps pour le sentir quoi ».*

– Le corps affectif des élèves : « *ils avaient peur du regard des autres aussi ».*

Gabriel nous énonce à propos de la gymnastique, que « *ce qui prédominait, c'était les problèmes bioaffectifs […] ils (les élèves) avaient peur de se faire mal chaque fois qu'il fallait faire une roulade […] Ils avaient peur du regard des autres aussi ».* Cette prise de conscience complexifie sa vision des choses. La gymnastique est certes une activité de reproduction de formes, mais c'est également une activité où d'autres dimensions sont à prendre en compte comme la peur et le regard des autres. « *Quand y'en a un qui passe devant les quatre autres […] plutôt que de le rater […] d'avoir honte devant tout le monde […] il le fait pas ou bien il fait exprès de faire n'importe quoi… Y'a des problèmes bioaffectifs autour quoi… Et c'est ça qui pose problème quoi ».*

– Maîtriser les APSA : « *pour son estime de soi ».*

Avoir une polyvalence de pratiques, connaître de nombreuses activités est essentiel. Il s'agit « *d'avoir une base théorique et pratique au niveau des APS »*, non seulement pour pouvoir les « *enseigner jusqu'à un niveau de classe de terminale »* mais surtout parce que « *si on est parachuté dans une classe avec une APS qu'on ne maîtrise pas, qu'on ne connaît pas, c'est vraiment difficile quoi ! Surtout si on a des élèves comme en lycée qui ont parfois un meilleur niveau que vous. Là, ça devient vraiment difficile ».* Et c'est d'autant plus important que « *si les élèves commencent à vous critiquer, c'est pas gagné […] c'est important… parce qu'après… si on se retrouve en difficulté par rapport aux élèves, c'est vraiment pas bon pour… soi quoi ! Pour son estime de soi et tout ».* Gabriel est dans un rapport de maîtrise aux APSA dans le sens où il faut être aux yeux des élèves, un corps sans faute possible, un corps performant.

Logique professionnelle

– La pratique pour sentir : « *et puis après, il faut que tu le sentes ».*

Nous avons vu que Gabriel est dans un rapport expérientiel aux APSA, où seule la pratique personnelle permet de maîtriser l'activité. Professionnellement, Gabriel conserve cette même logique et il nous donne l'exemple de la natation :

03_Jourdan.indd 51 15/06/06 14:28:41

« tu corriges un peu les trajets moteurs et puis… et puis après, il faut que tu le sentes… ces sensations… faut faire des longueurs et des longueurs et les sensations, elles viennent petit à petit quoi, on se corrige tout seul… on peut pas expliquer en natation le trajet moteur… bon, à part… "recherche loin devant et finis loin derrière" ».

Tout comme il l'a vécu en tennis, les élèves vont se corriger eux-mêmes grâce à leurs expériences successives dans l'activité. Il projette ainsi son propre rapport au corps où les sensations ne peuvent pas s'expliquer ni même s'apprendre mais s'intériorisent avec le vécu, le ressenti et les années de pratique.

– La gymnastique : « *on applique des recettes* ».

Cette activité, nous l'avons vu, occupe une place un peu à part. Gabriel s'inscrit dans un rapport technique de reproduction de formes, où le vécu corporel pourrait être identique pour tous. Professionnellement, dans un tel rapport, Gabriel applique des recettes : « *serre les abdos, tends tes pointes de pieds… regarde entre tes mains… Voilà quoi… c'est des recettes* », pour que l'élève comprenne le gainage. Le rapport expérientiel transparaît, et là aussi, il faut que les élèves « *ressentent les sensations […] ils doivent sentir que… ils sont plus gainés quoi* ». Mais « *c'est plus facile parce que… on applique des recettes et ça… ça marchera plus facilement* ». Mais la dimension affective vient contrecarrer cette logique : « *on applique des recettes, « fais-ci, fais-ça », mais c'est vrai que si l'élève il a peur et bah, il le fera pas* ». Cette dimension perturbe Gabriel car les recettes perdent de leur efficacité et trouvent ici leur limite d'action.

– Être bon : « *leur montrer qu'on est à l'aise* ».

Gabriel s'inscrit dans un rapport de maîtrise aux APSA où, professionnellement, l'estime de soi consiste à pouvoir montrer aux élèves : « *il faut leur montrer qu'on est bon sinon… leur montrer qu'on est à l'aise, qu'on connaît… ».*

Gabriel doit montrer (et démontrer) aux élèves qu'il maîtrise les APSA, signe de compétence professionnelle et qu'à ce niveau, il est irréprochable, c'est-à-dire leur montrer une image de soi sans faille. L'enjeu est de s'asseoir professionnellement par un « je qui est corps ». La spécificité de l'EPS est bien là : un enseignement où le corps se donne à voir, sous-tendu par la notion de performance, d'habileté, d'efficacité, autant d'assimilations à montrer aux élèves. Ce « être vu » a pour fonction de poser Gabriel comme sujet sachant « *en troisième et puis au lycée… c'est un peu… un peu risqué quoi* ». Être le « *sujet supposé savoir* » (Chevallard, 1985) devient ici : être le corps supposé savoir.

– Garder la face : « *faut bluffer quoi* ».

De plus, il faut « *garder la face* » (Goffman, 1974) : «… *je vais lui dire « fais-ci, fais-ça »… pour pas avoir l'air bête quoi, mais ça ne marchera pas… il va falloir que je joue le jeu de celui qui connaît […]. À mon avis, il faut jouer le jeu de celui qui connaît bien l'activité quoi… faut bluffer quoi* ». Il s'agit de bluffer « *pour lui maintenir sa motivation à apprendre* », pour que l'élève puisse se « *sentir en confiance* » et ainsi

03_Jourdan.indd 52 15/06/06 14:28:41

apprendre car sinon « *ça marchera pas* ». Le corps est montré à voir, jugé par les élèves, il est le reflet de sa compétence professionnelle dans l'APSA enseignée. Celle-ci met l'élève en confiance, ce qui, dans la pensée de Gabriel, est une condition pour que l'élève s'engage ainsi dans l'apprentissage : « *l'élève… il se sent en confiance quoi, il fait ce qu'on lui dit parce qu'il sait que le prof il connaît, donc il sait qu'il va progresser* ».

En conclusion

Deux points caractérisent Gabriel dans son rapport au corps : l'expérience, l'entraînement les répétitions, permettent de progresser et d'avoir les sensations (tennis) et la maîtrise pour « *son estime de soi* » de l'APSA enseignée.

La logique professionnelle de Gabriel se construit à partir de ces deux points. Les sensations se vivent par la pratique et ne se transmettent pas : les élèves « *s'autocorrigent* ». Il s'agit de montrer sa compétence professionnelle quitte à « *bluffer* » pour ne « *pas perdre la face* » (Goffman, 1974) et mettre les élèves (et lui-même) en confiance.

La pratique corporelle est ce qui fonde son rapport aux APSA. Il y a bien « *quelques techniques de bases* » mais seules la pratique et les répétitions permettent de « *sentir* » et ainsi de progresser dans l'activité. Dans ce rapport expérientiel, il n'y a pas de didactisation de l'APSA. Pour la gymnastique, il y a les recettes et pour les autres APSA, comme les sports collectifs et la natation, ce sont les sensations qui priment. Gabriel nous résume : « *j'enseignerai les recettes que j'ai apprises, les bases que j'ai apprises… les situations que j'ai vécues* ».

Gabriel est engagé dans un rapport de maîtrise qui est d'autant plus important que celle-ci est liée à la problématique d'être auprès des élèves le sujet supposé savoir. Il s'opère un glissement du sujet au corps : il s'agit d'être alors le corps supposé savoir et pouvoir « *garder la face* » (Goffman, 1974) c'est-à-dire « *donner une bonne image de soi* » (*ibidem*). C'est essentiel car, effectivement, « *personne ne peut se rabaisser et déprécier ses qualités* » (*ibidem*). Dans cette place à prendre, « *seul le maître peut maîtriser le futur […]. L'enseignant peut savoir ce que l'enseigné peut apprendre. Le maître n'est pas seulement « supposé savoir » : il est « supposé anticiper » si une relation d'enseignement doit se nouer* » (Chevallard, 1985).

• Camille : « l'enrichissement et le plaisir »

Rapport au corps/Rapport aux APSA

– Le plaisir : « *là où je prenais le plus de plaisir* ».

La formation dans les APSA a été pour Camille source de plaisir : « *c'était les meilleurs instants et les instants en plus qui étaient à la fois là où je prenais le plus de plaisir et là où j'avais l'impression d'apprendre vraiment quelque chose* ». Le corps plaisir est une dimension importante de la pratique. Avec la danse, Camille vit ce rapport au corps : « *moi j'adorais l'expression corporelle, moi ma spécialité sportive, c'était la*

03_Jourdan.indd 53 15/06/06 14:28:41

danse quoi… donc je trouve que l'utilisation du corps dans l'espace quel que soit… j'adore ça et je trouve ça… et je trouve que c'est un formidable moyen de… d'épanouissement, y compris pour la tête ». Camille aimerait « *continuer à se former […] voilà… au niveau des APS c'est comme ça quoi… vraiment beaucoup de plaisir !* ». Et que les élèves aient du plaisir sera un de ses objectifs d'enseignement.

– Avoir vécu l'APSA pour mieux la comprendre : « *j'ai compris sa logique* ».

Dans un premier temps, il s'agit de comprendre l'activité, « *de l'avoir vécu cette activité (le rugby), je la… je l'ai comprise quoi… j'ai compris sa logique* ». La pratique, hormis le plaisir, permet « *de sentir les choses* » car « *il faut avoir les sensations pour comprendre l'APS… après c'est plus facile d'aller dans les bouquins* ». Cela apporte bien plus que « *de les lire ou que de les voir sur un schéma* ». De plus, Camille se sent « *plus à l'aise* » si elle a vécu l'activité parce que ça lui permet « *d'avoir un bagage de situations* » qu'elle va pouvoir utiliser pour son enseignement. Cette pratique d'APSA la fait « *(s)'enrichir… pour le métier… et puis, plus il y en avait justement, plus elles me permettaient de faire le lien avec la théorie quoi… la théorie liée aux APS* » : une « in-corporation » des savoirs où le corps est, tout à la fois, ressenti et didactisé. Camille conclut : « *la pratique permet de mieux comprendre la théorique… didactique… ça rime ! (rires)* ».

– La théorie et la pratique corporelle : « *je pense qu'il faut les deux* ».

En effet, pour Camille, la formation initiale lui a permis d'avoir « *un bagage de… de connaissances à la fois pratiques et théoriques… je pense qu'il faut les deux… y'a des activités que j'avais jamais faites, que j'ai découvertes à l'IUFM… la pratique et la théorie qui va avec* ». Pratique et théorie sont imbriquées et n'existent pas indépendamment l'une de l'autre. Camille emploie le déterminant « *ça* » : « *ça me permet aujourd'hui de pouvoir les enseigner aussi… ça m'a donné des outils pour comprendre les activités […] ça m'a donné aussi… un regard transversal sur les différentes activités* ». Le corps est didactisé, mis en forme et porteur de savoirs et de savoir-faire et la pratique permet l'in-corporation de ces savoirs pour enseigner.

Logique professionnelle

– Le plaisir : « *qu'ils (les élèves) prennent du plaisir* ».

Camille ayant vécu la formation dans les APSA comme source de plaisir, elle souhaite également que l'élève « *prenne du plaisir […] ait des émotions et qu'il progresse dans son corps* ». Son rapport au corps transparaît dans sa logique de professionnalisation. Le plaisir fait partie de ses objectifs et « *si je veux qu'ils prennent du plaisir dans ce qu'ils font… ça impose moi, que je… que mes choix, ils prennent en compte ça* ». Il s'agit, pour Camille, d'être en cohérence avec elle-même dans une logique professionnelle où les APSA ne sont pas une fin en soi : « *au-delà des apprentissages purement moteurs, je veux qu'il y ait des apprentissages sociaux, éducatifs, etc.* ». Cette dimension éducative de l'enseignement est très importante et les APSA sont posées comme un moyen, représentant chacune « *un modèle*

03_Jourdan.indd 54 15/06/06 14:28:41

d'organisation […] chaque activité pose un cadre, une façon de… de se situer par rapport à l'environnement, de se situer par rapport à l'autre ».

En conclusion

Deux points caractérisent Camille dans son rapport au corps. Le corps est source d'enrichissement et de plaisir. La pratique, pour soi et pour enseigner, permet une meilleure connaissance de l'activité (théorique et didactique) et une meilleure compréhension des élèves.

La logique professionnelle de Camille se construit à partir de ces deux points. D'une part, l'objectif est que les élèves s'enrichissent, grandissent et aient du plaisir. Les APSA sont un moyen d'apprentissage pour atteindre cet objectif. D'autre part, l'enseignement se construit, à la fois, à partir du travail de théorisation de l'APSA, d'élaboration des contenus d'enseignement et en référence à son propre vécu en place de débutante. La transversalité entre les APSA (pratique et théorique) permet à Camille d'enseigner des activités nouvelles.

Camille se positionne professionnellement sur le versant d'une entrée par les élèves (Dhellemmes, 1984) où les APSA sont avant tout un moyen pour socialiser et transmettre des valeurs éducatives. Son vécu personnel lui permet à la fois de vivre les sensations, de comprendre les élèves qui rencontrent les mêmes difficultés et de mieux comprendre l'activité dans une dialectique théorie-pratique. Pour elle, il ne s'agit pas de maîtriser les activités mais de les vivre et d'en retirer du plaisir et, professionnellement, d'être en harmonie avec elle-même. Camille résume ainsi : « *j'essaye de trouver une cohérence entre ma conception du monde et… ma pratique professionnelle* » et pour cela l'enseignant doit se poser des questions, s'interroger « *sur ce qu'il veut et la pertinence des moyens qu'il emploie pour atteindre ce qu'il veut* ». La sphère du privé vient épouser la sphère du public, dans une « *conjonction d'un moi intime et d'un moi professionnel* » (Roques, 2003) : « *je trouve génial de pouvoir travailler sur ce que l'on aime… transmettre le plaisir de bouger son corps* ». Le niveau personnel est énoncé et la frontière entre la sphère privée et la sphère publique est très perméable.

5. Conclusion

L'analyse clinique de ces deux cas met en évidence la spécificité de cette discipline scolaire : la nécessité des savoirs en actes, des techniques corporelles. C'est dans la transmission de ces savoirs particuliers que la professionnalité de l'enseignant prend toute sa dimension. Le choix d'un grain fin d'analyse nous a permis, par l'étude de cas, d'interroger la position subjective de chacun des sujets, de comprendre le sens et de mettre à jour la complexité des réseaux de signification, dans une démarche de validité contextuelle et locale.

03_Jourdan.indd 55 15/06/06 14:28:42

Pour Gabriel et Camille, il est nécessaire de connaître l'activité et de l'avoir soi-même pratiquée, ressentie pour l'enseigner. Il y a là un va-et-vient entre un soi professionnel enseignant et un soi élève apprenant où le vécu corporel dans l'APSA permet de comprendre l'élève. Toute la difficulté réside, pour ces enseignants novices, dans la difficulté d'enseigner une APSA non vécue : « *comment enseigner la gymnastique si je ne suis pas bon* » ? Ils n'ont comme référence que leur propre pratique et le savoir à enseigner n'est pas encore suffisamment mis à distance de ce vécu personnel, comme nous le voyons très nettement chez Gabriel : « *Je me sers de ce que j'ai vécu* ». Au niveau de l'enseignement, ce vécu fait office de savoir de référence : « *on sait comment apprendre les choses* » nous dit-il. En reprenant les travaux de l'équipe Escol qui distingue le moi empirique du je épistémique (Charlot, 2000), nous pouvons faire un glissement sur le corps avec, d'une part, le corps empirique, celui de l'expérience, du vécu, du ressenti, c'est-à-dire un corps subjectivé (imaginaire) et, d'autre part, un corps épistémique, celui du savoir, de la didactique, c'est-à-dire un corps objectivé (symbolique). C'est ce que nous avons caractérisé, à travers ces deux cas, par un rapport expérientiel et un rapport didactique au corps. Ainsi, la constitution d'un corps épistémique « *n'est pas seulement une condition de la situation didactique, c'est aussi un de ses effets* » (*ibidem*). Le travail didactique que Camille opère, l'in-corporation des savoirs, lui permet de mettre à distance son vécu, dans le sens où, à l'activité ressentie va être substitué un savoir énonçable, et d'élaborer ainsi des contenus d'enseignement : le corps est didactisé. Il s'installerait ainsi une dialectique entre un corps universel, institutionnel, sur le versant du « avoir un corps » et un corps singulier, privé, expérientiel, sur le versant du « être un corps ».

La deuxième hypothèse que nous formulons est que cette référence à son vécu, cette transposition expérientielle, permettrait à l'enseignant novice de s'engager dans l'acte d'enseignement-apprentissage et aurait une fonction sécurisante, en pensant que les élèves sont comme lui et passeront par les mêmes difficultés. Par là, nous pouvons dire qu'il pense pour l'élève. Mais la peur de la singularité de l'élève peut en être également la raison. Penser que tous les élèves sont différents est anxiogène dans le sens où les repères et les différents points d'appui disparaissent. L'EPS s'adresse au corps et chacun vit son corps d'une façon différenciée. La difficulté est de transmettre des savoirs sur le corps identiques à tous mais que chacun va s'approprier différemment dans un rapport au corps singulier. C'est sans doute aussi cela qu'il est difficile de prendre en compte : autant d'élèves que de corps différents !

Pour Gabriel, dans ce rapport à soi, cette maîtrise corporelle lui confère une plus grande aisance et le sécurise vis-à-vis des élèves : elle lui permet d'assurer sa place de sujet supposé savoir. Mais c'est aussi un « être vu », comme si la compétence professionnelle n'était identifiée qu'à cette visualisation possible de ce savoir par les élèves. Il faut faire preuve ! Le savoir, en EPS, est un savoir du corps et pas seulement un savoir sur le corps : « *C'est bien le paradoxe du corps d'être à la fois*

03_Jourdan.indd 56 15/06/06 14:28:42

image, objet et signifiant ». (Delanoé & Labridy, 1983). Ce « être vu » pose le problème de l'image de soi et de l'importance des enjeux narcissiques pour pouvoir se sentir en sécurité face aux élèves et soutenir sa place d'enseignant. Ainsi, ne pas être capable de démontrer, c'est avouer sa faiblesse. Narcisse se désagrège ! Il y a un glissement entre le savoir et le voir (pour soi et pour les autres) et l'enseignant devient le corps supposé savoir. « *La passion, non seulement d'être un maître mais en plus un maître du corps, n'est-ce pas ce qui fonderait une spécificité du professeur d'éducation physique ?* » (*ibidem*). Mais nous entrevoyons avec Gabriel toute la difficulté d'être le maître sachant et de se construire par cette maîtrise une reconnaissance de la place qu'il occupe. Nous pouvons ici faire le lien avec la nécessité, pour les étudiants et les professeurs stagiaires, de pratiquer l'activité « *pour mieux comprendre les élèves* ». L'enseignant est celui qui s'expose au regard. Or être vu, surtout quand c'est le corps qui est en jeu, c'est véritablement prendre un risque, c'est se risquer à présenter une mauvaise image de soi. « *Le paradoxe d'une position enseignante est d'arriver à exercer une loi, celle de la transmission des savoirs, sans pour autant incarner soi-même le savoir* » (Delanoé & Labridy, 1983).

Selon Pujade-Renaud (1983), le corps est mis en scène pour capter l'attention des élèves, « une théâtralisation symbolique » dans laquelle « plutôt que d'être passivement exposé aux regards, l'enseignant opère une mise en scène active du corps. Il tente de s'assurer ainsi d'une prise de possession des regards enseignés, de métamorphoser l'exposition passive en captation ». Quand Gabriel et Camille évoquent la plus grande aisance que permet la maîtrise des APSA, il nous semble pouvoir également inscrire ce rapport dans cette problématique de la relation captive à l'élève.

L'analyse des discours nous permet de repérer une cohérence entre leur rapport personnel aux APSA et les différents choix d'enseignement. 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* » (2001). Nous avons vu que les APSA recouvrent des réalités de pratique très différentes. Entre Camille qui pratique la danse et Gabriel le tennis, chacun d'entre eux entretiennent un rapport singulier aux APSA qui induit des logiques professionnelles propres à chacun. Selon Blanchard-Laville, il se crée dans cet espace clos de l'acte d'enseignement-apprentissage « *une atmosphère transférentielle* » où l'enseignant « *façonne l'espace au niveau psychique* ». Il y aurait alors comme un transfert de son propre vécu sur celui des élèves, c'est-à-dire « *transport, déplacement d'objets, de personne mais aussi de valeurs, d'investissement* » (*ibidem*). Selon elle, dans ce qu'elle nomme « *le transfert didactique* », l'enseignant, dans l'acte d'enseignement-apprentissage, est amené à s'exposer dans son rapport au savoir. En EPS, il projetterait son propre rapport au corps.

03_Jourdan.indd 57 15/06/06 14:28:42

Pour Camille, il faut dépasser les pratiques d'enseignement qui font du corps un enjeu technique, pour s'inscrire dans une culture corporelle. La technique, sans la renier, devient un moyen de transformation et non une fin en soi. Elle est dans un rapport aux APSA où il s'agit professionnellement d'enseigner « autre chose » : les émotions, la connaissance de soi, la socialisation. Ainsi transparaît dans la transmission de ces savoirs sur le corps tout le vécu 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). En cela, nous pouvons dire que le rapport au corps et le rapport aux APSA du sujet sont un révélateur de ses logiques professionnelles.

À l'issu de cet exposé et en considérant les autres analyses de cas réalisées (Jourdan, 2005), il semble que le rapport au corps et le rapport aux APSA du sujet orientent en partie sa logique professionnelle et que celle-ci s'y révèle. La pratique est double : celle de l'APSA et celle de l'enseignement. Le corps est également double : celui privé du vécu et du ressenti personnel et celui public, professionnel de l'enseignant, porteur de savoirs théoriques et didactiques, et pour Gabriel, un corps à montrer. Enseigner des activités physiques et sportives revêt l'EPS d'une spécificité et d'une originalité propres et la notion de rapport au corps et de rapport aux APSA semble être un outil intéressant pour rendre compte, par une démarche clinique, des logiques professionnelles que construisent les étudiants et les professeurs stagiaires dans leurs premières expériences professionnelles. La pratique professionnelle de l'enseignant d'EPS met en jeu inévitablement un rapport à soi corporel, un mise en je du corps.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

BANCEL D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : MEN.

BARDIN L. (1998, 9e édition). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

BEILLEROT J. (1989). *Voies et voix de la formation*. Paris : Éditions Universitaires.

BEILLEROT J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In J. Beillerot *et al. Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. p 145-158.

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

BERNARD M. (1995). *Le corps*. Paris : Éd. du Seuil.

BERTAUX D. (1997). *Les récits de vie, perspectives ethnosociologiques*. Paris : Nathan.

03_Jourdan.indd 58 15/06/06 14:28:42

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,* n° 94, p. 73-92.

BROHM J.-M. (1985). Le corps : paradigme de la modernité ? *Actions et recherches en sciences sociales*, n° 1, p. 17-19.

BROUSSEAU G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques, vol. 7.2*. Grenoble : Éd. la pensée sauvage. p. 33-115.

BRU M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver quand il s'agit d'éducation ? In C. Hadji *et al. Recherche et Education, vers une « nouvelle alliance », la démarche de preuve en 10 questions*. Bruxelles : De Boeck.

CAILLOT M. (2001). Y a-t-il des élèves en didactiques des sciences ? Ou quelles références pour l'élève. In A. Terrisse (Éd.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck. p. 141-157.

CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARLOT B. (2000). La problématique du rapport au savoir. In A. Chabchoub (sous la dir.). *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*. Tunis : Faculté des sciences de Sfax.

CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : Éd. la Pensée sauvage.

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, n° 1, 26 juin, Document interne n° 108.

DELANOÉ M.-H. & LABRIDY F. (1983). Formation des enseignants d'EPS et psychanalyse. *Revue EPS,* n° 184, p. 31-34.

DHELLEMMES R. (1984). Réflexion sur les pratiques athlétiques. *Revue EPS,* n° 188, p. 24-29.

GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.

JOHSUA S. (1998). Peut-on vraiment expérimenter, et à quelles conditions ? In C. Hadji *et al. Recherche en Education. Vers une nouvelle alliance, une démarche de preuve en 10 questions*. Bruxelles : De Boeck.

03_Jourdan.indd 59 15/06/06 14:28:42

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 3, Toulouse.

LABRIDY F. (1998). La construction clinique des savoirs en STAPS : définition, nécessité, modalités, limites et enjeux. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse. *Recherche en EPS, Bilan et perspectives*. Paris : Éd. Revue EPS, p. 67-76.

LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

MERLEAU-PONTY M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

PINEAU C. (1990). Introduction à une didactique de l'éducation physique. *Dossier EPS n° 8.* Paris : Éd. Revue EPS.

PUJADE-RENAUD C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

ROCHEX J.-Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EPS, n° 262*, p. 9-12, 96-98.

ROQUES M.-H. (2003). *Mémoire professionnel et acquisition d'une professionnalité*. Document interne du GRIDIFE, non publié.

TERRISSE A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation n° 7*, CRDP Amiens, p. 64-87.

TERRISSE A. (2000). *Recherches en sports de combat et en arts martiaux : état des lieux et perspectives*. Paris : Éd revue EPS.

TERRISSE A. (2001). *Didactique des disciplines, les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.

VAN DER MAREN J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

03_Jourdan.indd 60 15/06/06 14:28:42