

L'analyse des pratiques des enseignants d'EPS du point de vue de la didactique clinique

André Terrisse

Professeur des Universités, LEMME, EA 3692, Equipe AP3E, Université Paul Sabatier Toulouse III, GRIDIFE, ERTE 46, IUFM de Toulouse, terrisse@cict.fr

Résumé

Dans le droit fil de la communication intitulée : « Les outils utilisés par les chercheurs en didactique de l'EPS » effectuée au colloque de Dijon, cette présente contribution a pour but de préciser l'apport de la didactique clinique dans l'analyse des pratiques des enseignants d'EPS. D'une part, sera définie ce qu'est une recherche en didactique clinique, en la différenciant des autres types de recherche en didactique, et, d'autre part, sera énoncée la posture clinique, avec ce qu'elle exige comme conditions de possibilité. A partir d'exemples tirés de recherches récentes seront alors développées les conséquences théoriques et méthodologiques d'une telle posture. Cette contribution se terminera par une réflexion sur les modes de validation de cette orientation de recherche.

Mots-clés : didactique clinique, analyse des pratiques d'enseignement, professeurs d'EPS, épistémologie, sujet enseignant.

1. Introduction

Dans le droit fil de la communication intitulée : « Les outils utilisés par les chercheurs en didactique de l'EPS pour analyser les pratiques », effectuée au colloque de Dijon des 18 et 19 Mars 2005, intervention, éditée dans l'ouvrage : « Analyse des pratiques : miroir des apprentissages » par le CRDP de Bourgogne sous la direction de Denis Loizon, cette contribution prolonge la réflexion sur l'analyse des pratiques d'enseignement de l'EPS, à partir de l'orientation clinique en didactique de l'EPS (Terrisse, 2006a). En même temps, elle tente de répondre, à sa façon, à la question posée par les responsables du colloque de Clermont-Ferrand des 16 et 17 Mars 2007, qui est « d'interroger (les enseignants) à partir d'expériences vécues comme marquantes... en considérant la signification de l'agir »... ce qui est la visée de la didactique clinique (Terrisse, 2007).

En effet, la didactique clinique questionne le sens que l'enseignant d'EPS attribue à sa pratique professionnelle, analysée à partir de données théoriques didactiques et cliniques et à partir de méthodologies qui ont pour fonction de suivre et de rendre compte, au plus près, de cette activité.

Elle postule, comme d'autres recherches dans ce domaine, que l'intelligibilité des pratiques passe par l'observation *in situ* des enseignants dans leur rapport au savoir enseigné, soumis à la contingence de la transmission de savoirs à des élèves, du fait des imprévisibilités de cette transmission. Pour y parvenir, la didactique clinique de l'EPS est focalisée sur le sujet enseignant, option théorique qui postule que « seul le sujet peut dire quelque chose sur la part qu'il prend dans ce qui lui arrive » (Terrisse, 2000).

Cette orientation scientifique se caractérise par le croisement de la recherche en didactique, avec ses concepts et surtout son intérêt majeur pour la question des savoirs en EPS et d'autre part, de la recherche clinique, en faisant valoir que le sens de son activité est certes

décrite et transcrite par le chercheur, mais qu'il ne peut être donné que par l'enseignant, même s'il n'en est pas conscient lui-même au moment où il produit l'acte d'enseignement.

Bien entendu le terme de clinique ne renvoie pas ici à une thérapie : la question n'est pas de « soigner » les enseignants, si tant est que cette option ait des chances d'aboutir ! Ce terme, comme nous venons de l'écrire, indique une orientation scientifique qui se caractérise par :

a) Une visée : celle de rendre compte du devenir du savoir et des ses « remaniements » successifs entre, d'une part, l'intention du professeur, reposant sur son « déjà-là » et son rapport personnel avec l'APSA qu'il mobilise dans son enseignement, et, d'autre part, sur sa mise en œuvre dans un contexte scolaire précis et les multiples transformations qu'il subira au sein de la classe, du fait de sa nature fondamentalement imprévisible et de son statut contingent. La recherche en didactique clinique s'attachera effectivement à suivre les mutations de ce savoir, les transformations, voire les impasses que la confrontation au réel de la classe vont lui faire subir nécessairement. b) Une référence théorique, celle qui postule que l'enseignant d'EPS, comme tout sujet, est soumis à son inconscient qui le divise, par exemple entre son désir de transmettre des connaissances dans une APSA et celui de maintenir sa classe pour y parvenir. c) Un cadre méthodologique qui a pour fonction de suivre pas à pas le « fil du rapport au savoir » de l'enseignant (Joshua, 1998), en intégrant la temporalité du recueil des données sur les trois temps de l'activité de l'enseignant, sans s'y confondre, et en valorisant l'après coup, qui permet non seulement un processus de réflexion sur sa propre activité, mais qui constitue la condition de l'élaboration du savoir sur les pratiques à partir du fait que les « impressions ou (les) traces mnésiques peuvent n'acquérir tout leur sens, toute leur efficacité que dans un temps postérieur à celui de leur première inscription » (Chémama, 1995). d) Un objet de recherche, qu'il convient de décrire et de rendre transmissible, l'enseignant dans son rapport au savoir.

2. Présentation de deux études de cas

Afin de pouvoir tirer les conséquences théoriques et méthodologiques de cette orientation, nous utiliserons deux études de cas récentes du groupe de recherche en didactique clinique. Pour accéder à la compréhension, voire à l'explication des pratiques des enseignants, nous avons eu recours à une problématique de la comparaison entre une enseignante débutante (PLC2), stagiaire en deuxième année de formation à l'IUFM, et une enseignante expérimentée (vingt cinq ans d'ancienneté) exerçant toutes les deux dans des établissements scolaires proches et dans des niveaux d'études comparables. Cette recherche sur les débutants est partagée par plusieurs groupes de recherche, car elle fait l'hypothèse d'une différence fondamentale entre ces deux statuts d'enseignants et formule l'espoir, pour les chercheurs, de la mise en évidence de ce qui constitue une compétence ou des compétences professionnelles. L'intérêt serait alors non seulement de produire des connaissances sur cette richesse professorale si difficile à décrire, mais aussi, ce qui est le cas du GRIDIFE à l'IUFM Midi-Pyrénées, d'envisager d'utiliser ces connaissances dans les plans de formations des futurs enseignants.

2.1. La problématique de la comparaison.

Dans le cadre précis de l'enseignement de l'EPS, le groupe fait aussi l'hypothèse d'une différence fondamentale dans la conduite d'une même classe selon le niveau d'expertise de l'enseignant dans une APSA (Activité Physique, Sportive ou Artistique). Le niveau

d'expertise est différent de l'ancienneté, car les professeurs d'EPS sont, le plus souvent, des « spécialistes » dans une APSA, soit parce qu'ils la pratiquent depuis leur plus jeune âge, soit parce qu'ils en sont des « champions » reconnus, soit parce qu'ils l'ont présentée comme option au CAPEPS, ces différentes raisons n'étant pas incompatibles entre elles.

Ainsi, l'analyse comparative se présente sous cette forme :

	Enseignante professionnellement débutante (D)	Enseignante professionnellement expérimentée (E)
Expérience personnelle	<i>Danse</i>	<i>Badminton</i>
Pas d'expérience personnelle	<i>Lutte</i>	<i>Lutte</i>

Tableau 1 : Expériences personnelle et professionnelle chez D et E

Dans le cadre restreint de cette présentation, nous n'exploiterons qu'une partie des résultats. Nous ne retiendrons, pour cette contribution, que ce qui qualifie une recherche clinique, soit « ce qui ne marche pas », qui constitue un retour à l'étymologie du mot clinique (klinikos) « au lit du malade » (Filloux, 1983).

2.2. Une défaillance « être flag » (Buznic, 2004)

Le premier cas présenté est celui d'une débutante qui enseigne, avec la même classe, la même semaine, deux APSA, la danse dont elle est spécialiste et la lutte, qu'elle connaît peu. L'étude porte sur la différence d'enseignement entre ces deux APSA, dont elle n'a pas la même connaissance. Pour l'activité dont elle est spécialiste, elle n'hésite pas à montrer son savoir (que nous qualifierons d'ostension), sous la forme de la démonstration, car elle est confrontée à la perception souvent dévalorisée de son statut de « stagiaire ». Alors, elle utilise, pour le compenser, sa connaissance de l'activité : « *Si tu fais un truc et que tu le fais bien, c'est vrai que c'est bien aussi pour toi* ». En effet, cette « monstration » peut avoir un effet positif : « *c'est vrai la démonstration, c'est aussi leur en mettre plein la vue...* ».

La difficulté provient pour elle de l'enseignement de l'activité qu'elle connaît moins bien. Effectivement, en lutte, elle est dans l'impossibilité de montrer : « *Tu montres pas parce que t'es flag, donc tu te discrédites* ».

Nous avons retenu cette expression, qui nous paraît particulièrement « démonstrative », car elle signe ce que tout enseignant a vécu un jour ou l'autre, l'impression désagréable d'être pris en flagrant délit de ne pas savoir, alors qu'un enseignant est un « sujet supposé savoir » (Chevallard, 1985, cite Lacan).

Ainsi, ce à quoi sert la recherche clinique, qui s'attache au cas par cas comme méthodologie et qui travaille à partir de ce qui ne va pas, comme point de départ théorique, c'est de trouver des formules qui rendent compte de la position d'un enseignant singulier à l'égard d'un savoir particulier, mais qui peut s'appliquer à tout enseignant. Ici, cette professeur stagiaire découvre et exprime qu'elle est, en tant que sujet, comme tout un chacun, divisée, ici entre une place symbolique d'enseignante « sachant » et la place imaginaire qu'elle occupe, notamment aux yeux des élèves (mais peut être aussi à ses yeux), comme débutante, c'est-à-dire inexpérimentée et donc fragile.

Tout enseignant a, certainement, fait l'expérience d'un manque à savoir dans sa carrière, qui peut trouver des échos significatifs pour lui dans cette formule.

2.3. Une plainte : « le manque de temps » (Lestel, 2005).

Le deuxième cas est celui d'une enseignante expérimentée qui doit aussi enseigner une APSA qu'elle ne connaît pas : la lutte, du fait de la programmation des cycles dans son établissement secondaire et de l'utilisation rationnelle des installations sportives. Au cours de l'observation de son enseignement, dans un entretien d'après coup, qui a pour fonction, non seulement de proposer à l'enseignante un retour sur sa pratique, mais surtout une recherche de sens (et donc au travers de mots) qu'elle élabore sur ce qu'elle perçoit, longtemps après sa pratique. Elle déclare au chercheur qui lui fait remarquer l'insistance de sa plainte : « *je manque de temps* » :

Chercheur : « Alors j'aurais voulu que tu t'exprimes là-dessus : ce manque de temps »

L'enseignante expérimentée : « *Je manquais de temps au lieu de te dire que c'est le contenu qui me manquait* ».

Ainsi, cette plainte reçoit une explication qui nous permet, à nous lecteur assidu des comptes rendus de recherche, de lui donner un sens et de produire les raisons de son discours. Avec des mots différents pour ces deux enseignantes, la même difficulté est exprimée, celle d'un « manque à savoir », qui est certainement induit par la situation d'avoir à enseigner une activité méconnue (ce qui n'est pas une situation expérimentale, puisqu'elle est imposée aux enseignants d'EPS par l'institution scolaire), mais qui renvoie à l'impossible du métier d'enseignant, celui de tout savoir (Freud, 1925).

3. Les conséquences théoriques et méthodologiques de ce type d'analyse

Le lecteur attentif a pu remarquer que la présentation des cas précède les considérations à la fois théoriques et méthodologiques qu'il est possible d'en tirer. Cela ne veut pas dire que les recherches en didactique clinique ne possèdent pas de cadre théorique permettant d'orienter le recueil des données. Cette façon de présenter les données avant le cadre permet seulement de valoriser les données recueillies pour en tirer des cadres d'analyse pour les prochaines études.

Dans l'impossibilité de généraliser ce qui a été obtenu pour quelques cas précis, et surtout dans l'incapacité structurale de travailler sur des nombres pour en sortir des pourcentages ou des probabilités, la recherche clinique en didactique se propose de voir en quoi ce qui est caractéristique de la position subjective d'un enseignant singulier peut être valable pour d'autres, notamment en extrayant de ces cas des formules qui, par leur précision et leur justesse, renvoie à la fonction même d'enseignant et à ses difficultés. Ainsi, le cas intéresse le chercheur dans la mesure où il est emblématique de toute situation d'enseignement et où il permet d'en déduire des indicateurs d'analyse de la fonction.

3.1. La notion de sujet divisé.

La notion de sujet divisé, qui est empruntée à la psychanalyse (la « spaltung » de Freud : Laplanche et Pontalis, 1971), rend compte, de façon pertinente, des tensions, des contradictions qui traversent un enseignant dans l'exercice de sa profession, ne serait qu'entre une fonction symbolique, comme celle de montrer que l'on sait et une fonction imaginaire, celle de se sentir compétent. Mais ce concept renvoie à d'autres divisions, qui dépassent celle qui existe entre son désir de plaire et sa fonction d'autorité : nous voulons parler de la différence entre le désir de transmettre et les contraintes de l'institution scolaire, ou entre la

conception qu'il a d'une APSA, du fait de sa pratique personnelle et les contraintes scolaires dont il doit tenir compte, en intégrant, par exemple des exigences de sécurité en sports de combat, qui transforme le traitement didactique prévu.

Cette notion de division ne nous paraît efficiente qu'à partir du moment où elle permet au chercheur de prendre en compte et d'expliquer une transformation de l'enseignement prévu, sous la forme quelquefois d'une rupture de contrat didactique, alors que rien ne la laissait présager. Elle correspond le plus souvent à une décision didactique (de choix et de transmission d'un savoir) non conforme aux prévisions de l'enseignant mais exigée par la situation ou considérée comme telle par l'enseignant. Ce que permet cette notion en recherche, c'est de ne pas en rester sur un constat somme toute banal d'une différence entre le prévu et le réalisé, mais d'envisager les raisons de cette modification, ce que la recherche clinique nomme la « cause ». Ces divisions dépassent le contexte de la séance et renvoient à des conflits plus enfouis, moins évidents à percevoir ou à dire, reposant souvent sur la difficulté à assurer une fonction professorale qui ne soit pas idéalisée, car elle est confrontée à la réalité quotidienne de la classe et à ses exigences, celles de tenir compte des sujets élèves. Elle peut aussi se percevoir dans la différence entre une compétence affichée, quelquefois « incarnée » et des doutes sur sa capacité à transmettre ce type de savoir.

L'expression utilisée ici par la professeur stagiaire, « être flag », permet de mesurer l'importance que revêt pour elle la compétence à enseigner une APSA qu'elle ne connaît pas, qui la renvoie à un véritable déchirement entre l'idée qu'elle se fait de la position symbolique qu'elle doit occuper et son manque à savoir, puisqu'elle utilise une expression du registre de la criminalité.

Cette notion de division peut paraître forte, alors qu'elle correspond à un fait de structure. Elle peut avantageusement remplacer les expressions couramment utilisées en Sciences de l'Éducation, comme arrangements, tiraillements, dilemmes, tensions, etc... Elle correspond, pour nous, à au moins trois observations : a) l'écart entre dire et faire ; b) entre faire et pouvoir dire ; c) entre vouloir faire et ne pouvoir s'empêcher de faire.

3.2. La temporalité

Centrée sur le devenir du savoir, la recherche en didactique clinique ne peut en rendre compte qu'à la condition de suivre la pratique de l'enseignant, dans ses différentes phases, puisqu'il est le centre de son observation dans son rapport au savoir. Le recueil des données s'effectue alors selon trois phases, que nous avons plusieurs fois développées : déjà-là ; épreuve ; et après coup. Toutefois, si le chercheur, par sa méthodologie, suit pas à pas l'enseignant, sa position extérieure à la situation d'enseignement, du fait des outils qu'il utilise pour le recueil des données, et de sa posture clinique l'assigne à rechercher les raisons des actes de l'enseignant, à partir d'un double point de vue.

Le fait didactique en effet se trouve déterminé par la conjonction d'un événement (lié au contexte de la classe et de ce fait souvent imprévisible) et d'une histoire, celle de la relation enseignant élèves et celle, singulière de l'enseignant lui-même, en rapport avec le savoir enseigné. Ainsi, le chercheur se trouve dans la position d'en déterminer les causes, à la fois dans les contraintes didactiques de la transmission d'un savoir précis et dans les contraintes « internes » liées à l'histoire de l'enseignant, en tant que sujet et en tant que pratiquant ou non de cette APSA.

3.3. La position symbolique.

La formule utilisée par Y Chevallard du « sujet supposé savoir » (déjà cité), nous sert à préciser la position à laquelle est assigné un enseignant, une position de savoir dont témoignent sa formation et son salaire. Mais chaque enseignant sait, dans sa pratique quotidienne, que cette position est impossible à tenir, car d'une part, il ne sait pas tout, même dans ses domaines de prédilection, et d'autre part, cette position symbolique n'implique automatiquement pas qu'il puisse tout transmettre. Certes, la compétence professionnelle se mesure à la capacité de maîtriser, autant que faire se peut, le processus de la transmission. Il n'empêche que la position de toute maîtrise serait « inhumaine » pour le sujet lui-même, qui doute, se questionne, hésite sur différentes situations didactiques à mettre en oeuvre, et accepte plus ou moins ses « manques ».

Ainsi, cette position, qui détermine *a priori* le statut et le rôle de l'enseignant, est soumise à des contradictions. Par exemple, le professeur de judo observé par Loizon exprime un souhait, en rapport avec cette position : « *les élèves doivent sentir que tu n'as aucune faille* » (Loizon, 2004). On voit ici combien le surmoi, une des trois instances développée dans la deuxième topique de Freud, avec le moi et le ça, est ici très actualisée dans la représentation que se fait cet enseignant de sa position.

Par contre, la professeur stagiaire observée par Buznic relativise clairement le point de vue exprimé plus haut en affirmant : « *de toute façon, tu ne connais pas tout* » (Buznic, 2004). Certes, ces deux positions sont empruntées à deux enseignants différents, mais elles témoignent de la difficulté de tenir une position de tout savoir, soit de nier ses propres divisions. Devant ce pari impossible à tenir et pour sa santé mentale, il vaudrait mieux que les enseignants retiennent le conseil donné par M H Délanoe-Brousse et F Labridy : celui « d'avoir le courage de (leur) propre bêtise » (Delanoé-Brousse, Labridy, 1983).

3.4. L'après coup

Comme nous l'avons déjà développé, cette notion ne se confond pas avec une analyse *a posteriori*, même si le chercheur conduit ces entretiens après l'observation des séances. Les conditions de validité de ce type de recueil sont certes de revenir après coup sur l'activité de l'enseignant dans une démarche réflexive. Mais, d'une part, ce retour s'effectue longtemps après l'enregistrement des séances, de telle sorte que l'enseignant puisse avoir le recul temporel nécessaire à l'explication de sa conduite de classe ; mais il doit, d'autre part, s'effectuer dans certaines conditions que nous allons préciser :

a) Le laps de temps entre les observations et les entretiens sont nécessaires, mais pas suffisants. Nous prévoyons plusieurs entretiens, trois ou quatre, espacés d'un mois ou deux selon la disponibilité de l'enseignant, pour que le retour sur ce qui s'est passé puisse se réaliser. Par expérience, nous savons que ces intervalles de temps sont favorables à des « remaniements », comme en psychanalyse, qui ont pour but de se remémorer des événements passés, susceptibles d'éclairer le présent et de fournir une clé d'interprétation à la pratique de l'enseignant (Terrisse, 2006b) ;

b) La conduite de l'entretien s'apparente plus à une posture non directive que directive (en référence à Blanchet, 1985) parce que le chercheur se doit de fournir une explication au fait observé, mais la raison en incombe à l'enseignant. C'est le sens de la formule : « « seul le sujet peut dire quelque chose sur la part qu'il prend dans ce qui lui arrive ». En effet, le chercheur doit avoir des hypothèses sur ce qu'il a observé. Mais, centré sur le sujet enseignant, la recherche en didactique clinique ne peut produire des savoirs sur cet enseignant en particulier qu'à la condition que l'analyse du chercheur soit validée par l'enseignant lui-même, ce que Van Der Maren appelle « le contrôle par les acteurs » (Van Der Maren, 1995) ;

c) Enfin, le chercheur est plus sensible aux hésitations, aux silences, voire aux lapsus qu'aux affirmations péremptoires, qui rend peu compte des aléas de la conduite d'enseignement.

3.5. L'adresse

Les recherches cliniques, en didactique en particulier, postulent que l'analyse de l'enseignement repose sur une relation, d'abord humaine entre un sujet professeur et des sujets élèves. Ainsi, elles ne peuvent pas ne pas s'interroger sur une deuxième relation qui conditionne les résultats produits par la recherche, celle qui existe de manière continue entre l'enseignant et le chercheur, surtout dans la mesure où la parole de l'enseignant sert de référence aux interprétations du chercheur. En effet, dans la plupart de nos études, les chercheurs sont des enseignants qui soutiennent un doctorat et qui sont spécialistes d'une APSA, avec laquelle ils travaillent en EPS, utilisant ainsi leur compétence spécifique.

Ainsi, l'enseignant ne s'adresse pas seulement à un chercheur, mais aussi à un spécialiste « supposé » d'une APSA. Dans ces conditions, le chercheur doit s'interroger sur les données qu'il recueille, pour tenter d'en assurer au mieux la validité. Le discours de l'enseignant est adressé à un spécialiste qui vient observer l'enseignement de cette APSA dans sa classe.

Ainsi s'entend ce dialogue entre la débutante et le chercheur :

La débutante : « *Moi, ce qui m'a marquée, c'est...Enfin, je sais pas...et toi, qu'est ce que tu en penses?* »

Le chercheur : « *Ben, je sais pas trop...enfin, je t'en parlerai après plutôt si tu veux* » (Buznic, 2004)

On perçoit d'une part, la demande adressée par l'enseignante au chercheur et d'autre part la gêne de celui-ci, qui réserve sa réponse dans un temps différent du travail d'entretien.

Certaines options cliniques utilisent le terme de transfert et de contre transfert pour spécifier la relation entre l'enseignant et le chercheur (Blanchard-Laville, 1999). Sans vouloir prendre parti dans cette terminologie, qui fait référence à différentes écoles de psychanalyse, nous retiendrons que le processus de l'adresse est à analyser de la part du chercheur, afin de ne pas tomber dans la crédulité du recueil de données anonyme et désincarné. La parole est toujours adressée à quelqu'un, ce qui n'est pas anodin dans l'interprétation.

3.6. La question de la jouissance

Dans le cadre de cette relation praticien-chercheur, il y a lieu d'envisager la part qu'y prend chacun et l'intérêt qu'il en retire, au-delà des aspects imaginaires que peut ressentir un enseignant lorsqu'il est choisi pour participer à une recherche ou un chercheur qui les obtient dans l'espoir d'un gain symbolique par la soutenance de thèse ou celle d'un diplôme universitaire.

Cette question de la jouissance se pose à tout sujet, donc à tout sujet enseignant, pour rendre compte de son investissement dans l'acte d'enseignement. Nous avons, au préalable, montré combien cette question est au cœur de l'engagement du sportif de haut niveau. Sans un intérêt majeur « chevillé au corps », prêt à « aller jusqu'au bout » que nous appelions jouissance, pas d'années d'entraînement, pas d'efforts démesurés consentis, pas d'acceptations de sacrifices et de douleurs physiques et mentales endurées. La situation

d'enseignement n'est pas équivalente à celle du sportif de haut niveau, mais elle met en jeu les mêmes processus, dans la mesure où le sujet est engagé dans son acte dont il souhaite en retirer un bénéfice. Ainsi, par exemple, la professeur débutante n'envisage pas son engagement professoral sans un intérêt, au moins imaginaire, « *leur en mettre plein la vue* ». Pour l'enseignante expérimentée, ce point de jouissance est plus difficile à saisir, sauf à considérer que sa plainte de « manque de temps » renouvelée à chaque entretien rend compte du sacrifice qu'elle consent à enseigner une activité qu'elle méconnaît. La jouissance en effet n'est pas seulement un en plus de plaisir mais, comme l'exprime Lacan, elle va de « la chatouille à la grillade » (Lacan, 1966). Ainsi, cette plainte réitérée témoigne d'une insatisfaction, qui n'est pas seulement relative à la difficulté d'enseigner la lutte puisqu'elle s'exprime aussi pour le cycle de badminton, qu'elle maîtrise. Nous l'avons vu, elle atteste de la souffrance qu'elle ressent à être observée dans une position où « *elle ne maîtrise pas le contenu* », ce qui remet en cause sa compétence d'enseignante.

4. Discussion

Nous souhaitons terminer cette contribution en ne retenant que trois points.

4.1. Le sujet dans son rapport au savoir

Aborder l'analyse des pratiques d'enseignement par le biais du rapport au savoir nous semble pertinent quand on a pour ambition de rendre compte de la position subjective d'un enseignant à l'égard d'un savoir pour tenter d'expliquer son activité professionnelle. En référence à Lacan, nous pensons que le rapport qu'il entretient avec le savoir le spécifie en tant que sujet. D'ailleurs, la notion de « rapport au savoir » vient des Ecrits, où Lacan la définit comme une « une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir » (Terrisse, 2002). Par exemple, la professeur stagiaire précise sa position à l'égard de la lutte qu'elle doit enseigner : « *moi, en lutte, je suis incapable de montrer quelque chose* » (Buznic, 2004). Cette position exprimée dès les premiers entretiens va clairement orienter son activité professionnelle qui sera observée par la suite et anticipe sur la façon dont elle peut, dans ces conditions, conduire sa classe dans ce cycle.

4.2. Du cas à la structure

Nous voudrions aborder ici un problème de validation qui se pose en Sciences de l'Education. L'étude de cas est, pour les chercheurs en didactique, très intéressante car elle permet d'approfondir le rapport qu'entretient, tout au long d'un cycle, un enseignant au savoir enseigné. Mais les résultats qui peuvent en être extraits ne concernent que ce cas. Ainsi, peut-on les utiliser pour d'autres cas ?

La recherche clinique doit se donner les moyens de passer du cas à la structure, soit d'extraire du cas ce qui est valable pour tout sujet enseignant, même si chacun la met en oeuvre différemment. Par exemple, la formule d'être prise en « flag » (délit) de ne pas savoir nous autorise à considérer la façon dont chaque enseignant endosse, plus ou moins facilement, l'habit de sa position symbolique. Cette formule devient ainsi un cadre d'analyse pour tout enseignant. Ainsi, nous avons vu que dans ces deux cas présentés, la différence entre expérimentée et débutante est peu significative quand la question du manque à savoir gomme les différences de statut.

4.3. La question du corps

En nous référant à M H Delanoe-Brousse et F Labridy (1983), nous pensons que l'analyse des pratiques des enseignants d'EPS offre une particularité plus visible chez eux que chez d'autres : la question du corps. Certes, les professeurs des autres disciplines utilisent autant leur corps en classe, mais il n'est pas, comme en EPS, l'objet de transformations motrices et de monstration, alors qu'en EPS, celle-ci constitue une forme d'ostension particulièrement utilisée, souvent valorisée et constamment présente.

Si le corps est une image, visible en EPS, qui est évaluée dans les activités artistiques ou gymniques, mais qui, nous l'avons vu, peut être pris en « flag », il est aussi un « signifiant », notamment de sa position symbolique d'enseignant. Mais on oublie trop souvent qu'il est aussi objet et, à ce titre peut être défaillant... ce que révèlent les sportifs lorsqu'ils sont soumis à des blessures, des contre performances, voire des abandons. Cette conception tripartite du corps offre l'avantage pour le chercheur de pouvoir l'observer selon ces trois dimensions, qui ne sont autres que les trois constituants du sujet lui-même. Elle a permis, dans ces deux cas présentés, de montrer en quoi l'étude de l'articulation imaginaire-symbolique est pertinente, mais aussi de voir en quoi « l'objet » enseignant est fragile et offre à la recherche en didactique clinique un chantier ouvert et susceptible d'enrichir les connaissances sur l'analyse de l'enseignement de l'EPS.

Nous ne pouvons terminer cette présentation sans reprendre le questionnement des organisateurs de ce colloque. Certes, il ne nous semble pas avoir répondu à la question des « gestes professionnels », peut être parce que nous ne savons pas vraiment ce que recouvre cette expression.

Par contre, il nous semble avoir plusieurs fois montré en quoi les formules utilisées ici par les professeurs d'EPS observés rendent particulièrement compte de leurs « expériences marquantes », au point de considérer qu'elles puissent rendre compte de toute position d'enseignant, comme celle « d'être pris en flag. » ou de « manquer de temps ».

Car l'intérêt d'extraire ce type de formule, certes personnelle, spécifique d'un enseignant, « contextualisée » est de constater qu'elle est « marquante » pour eux, qu'elle fera partie désormais de leur histoire d'enseignant, mais aussi d'envisager qu'elle puisse caractériser les pratiques enseignantes : pour la première, la formule atteste de la difficulté (de la culpabilité) à soutenir une place de non savoir, pour la seconde, elle manifeste une des « embarras » des enseignants, qui est de transmettre un certain nombre de savoirs dans le temps défini par l'institution scolaire, exigence à la quelle chaque enseignant est soumis.

En ce sens ces formules sont « marquantes » pour la fonction enseignante.

Bibliographie

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

Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.

Buznic, P. (2004). *De l'expérience à l'enseignement, une étude de cas didactique d'une enseignante d'EPS débutante*. Mémoire de Master 2. Ecole Doctorale CLESCO. Université Toulouse 2.

Buznic, P. (2005). L'enseignement : une conversion de l'expérience de l'enseignant. *Colloque recherche et formation, former des enseignants-professionnels*. Nantes, Février.

- Chémama, R. (1995). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Delanoé-Brousse, M.H. & Labridy F. (1983). Formation des enseignants d'EPS et psychanalyse. *Revue EPS*, 184, 31-34.
- Filloux, J. (1983). Clinique et pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*. 64, 13-20.
- Freud, S. (1925). *Préface de « Jeunesse à l'abandon » d'A Aichhorn*. Toulouse : Privat (1973).
- Joshua, S. (1998). Peut-on vraiment expérimenter, et à quelles conditions ? in C. Hadji, J. Baille et al. *Recherche en Education. Vers une nouvelle alliance, une démarche de preuve en 10 questions*. Bruxelles : De Boeck.
- Lacan, J. (1966). Subversion du sujet et dialectique du désir. in *Ecrits*. Paris : Le Seuil.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.B. (1971). Article clivage du moi. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lestel, G. (2005). *Analyse didactique et clinique de la transmission des savoirs : une étude de cas en EPS*. Mémoire de Master 2. Ecole Doctorale CLESCO. Université Toulouse 2.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée, Université Paul Sabatier. Toulouse III.
- Terrisse, A. (2000). Epistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In A. Terrisse. *Recherches en sports de combat et en Arts Martiaux, état des lieux*. *Revue EPS*. Collection recherche et formation. 95-108.
- Terrisse, A. (2002). Le rapport au savoir : point de vue psychanalytique et recherches en didactique de l'EPS. *Colloque : Didactiques et rapports aux savoirs. Actes des 3^o Journées d'Etudes Franco-Québécoises des didactiques*. Paris Sorbonne, 17 et 18 Juin.
- Terrisse, A. (2006a). Les outils utilisés par les chercheurs en didactique de l'EPS pour analyser les pratiques. In D. Loizon. *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages*. CRDP de Dijon. 29-44.
- Terrisse, A. (2006b). L'après coup en didactique de l'EPS : procédures et effets. *Deuxième séminaire international. Méthodes de recherche en didactique*. IUFM. Villeneuve d'Ascq.
- Terrisse, A. (2007). L'analyse des pratiques des enseignants d'EPS du point de vue de la didactique clinique. *Colloque Analyse des pratiques en EPS*. Clermont-Ferrand. 16 Mars.
- Van der Maren, JM. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.