

L'enseignant, un chercheur producteur de savoir qui tend à s'ignorer : le cas de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive

Terral Philippe* & Cizeron Marc**

* Maître de Conférences, Centre Universitaire J.F Champollion, Laboratoire EIRAPS-SOI, terral@cict.fr

** Maître de Conférences, UFR STAPS Clermont-Ferrand, Laboratoire PAEDI, marc.cizeron@univ-bpclermont.fr

Résumé

Ce travail de nature sociologique tente de caractériser les savoirs professionnels des enseignants d'EPS en se focalisant sur les idées et raisonnements élaborés par ces professionnels pour décrire les situations d'enseignement et prescrire leurs actions. L'étude se fonde sur 32 entretiens et sur des observations ethnographiques menées auprès d'intervenants de profils variés. L'analyse se focalise sur les similitudes de fonctionnement de ces professionnels. Nous caractérisons ainsi une démarche de production de savoirs (appelée schème épistémique) propre aux enseignants d'EPS qui est comparée au fonctionnement des scientifiques. Nous nous attardons ensuite sur les modalités de constitution et le contenu de ce que nous nommons, par comparaison aux scientifiques, un cadre théorique. Comme nous tentons de le montrer, ce dernier doit être considéré à la fois comme stock des savoirs produits et comme un référent mobilisé dans la démarche de construction de ces savoirs.

1. Introduction : Les savoirs des enseignants et les savoirs scientifiques

1.1. La « position sociale » des savoirs

Dans le domaine de l'Education Physique et Sportive (EPS) mais également pour d'autres disciplines scolaires, Durand, Arzel et Saury (1998) font le constat de l'existence d'une conception dominante dans les centres de formation des enseignants, relevant de ce que Schön (1983) a appelé le paradigme de la « rationalité technique ». Celui-ci caractérise une façon d'envisager la relation entre le savoir-faire professionnel et les savoirs scientifiques : « le développement des compétences professionnelles passe par l'acquisition et l'application par les praticiens de formes procéduralisées de ces savoirs scientifiques » (Durand et coll., 1998). Dénoncé comme mythique par Tochon (1993), ce type de relation contient par ailleurs en filigrane l'idée d'une validité légitime de la connaissance scientifique, cette dernière devant être acquise et appliquée par les praticiens professionnels dans leurs situations de travail.

L'approche sociologique de la connaissance professionnelle des experts invite à remettre en cause ce postulat de la « rationalité technique » et à s'intéresser de près à la forme épistémique qui caractérise le savoir¹ des enseignants. Notre travail s'inscrit ainsi dans la lignée des conclusions de Latour (1989) et plus généralement des sociologues des sciences et des techniques (voir notamment Vinck (1995) pour une revue de question détaillée). A partir d'études menées auprès de divers professionnels (ingénieurs, techniciens, chercheurs, ...), ces recherches montrent la nécessité de « *symétriser* » les positions des scientifiques et des

¹ Pour des raisons de concision de l'article, nous emploierons dans ce travail les termes de « savoir » et de « connaissance » de façon indifférenciée.

techniciens et d'interroger le « *grand partage* » (Latour, 1989) que nos sociétés ont été amenées à instaurer entre la science et la technique. Comme d'autres objets d'appropriation symbolique, les savoirs sont impliqués dans le processus de domination sociale afférent aux différentes positions sociales occupées par les agents dans le champ (Bourdieu, 1980)². Dans le cas des savoirs cependant, la domination a également une portée proprement épistémique, le savoir « scientifique » étant survalorisé par rapport au savoir « technique »³.

1.2. L'approche de la sociologie de la connaissance

Comme l'a montré Kuhn (1983) pour les scientifiques, les incompréhensions entre producteurs de savoirs se fondent sur l'incommensurabilité entre les divers paradigmes dont sont porteurs les catégories d'acteurs. Dans ses travaux d'épistémologie des sciences sociales, Berthelot (1990) repère quant à lui des « schèmes d'intelligibilité » qui renvoient en fait à la dimension strictement cognitive des « paradigmes » identifiés par Kuhn⁴. Il définit ces « schèmes d'intelligibilité » comme des « *matrices d'opérations permettant d'inscrire un ensemble de faits dans un système d'intelligibilité, c'est-à-dire d'en rendre raison ou d'en fournir une explication* » (Berthelot 1990, p.23). Cet auteur admet également qu'en amont, ces schèmes d'intelligibilité sont sous-tendus par ce que l'on peut nommer des « schèmes épistémiques », c'est-à-dire des matrices d'opérations de production de savoirs. Les schèmes épistémiques des scientifiques – c'est-à-dire leurs démarches de production de savoirs – sont très fréquemment formalisés⁵, car il appartient à l'objet même de leur activité de produire des connaissances. En revanche, l'activité des enseignants est d'une nature différente et ne suppose pas, en général, qu'ils aient à formaliser les démarches par lesquelles ils produisent leurs connaissances. Dans la perspective de « symétrisation » des positions précédemment évoquée, l'étude se proposait d'identifier le schème épistémique caractéristique des enseignants d'EPS.

1.3. Le cadre théorique du praticien réflexif

Selon la théorie de « l'agir professionnel » (Schön, 1983, 1987), l'activité du praticien ne consiste pas à « résoudre » des problèmes tels que rencontrés en situation, mais davantage à « bricoler » une solution au fur et à mesure d'une interprétation de cette situation. Pour ce faire, le praticien procède à une réflexion en cours d'action et sur l'action qui lui permet de mettre en œuvre ce que Schön nomme une « conversation réflexive » entre la situation problématique et l'intervention projetée. Au cours de cette activité, le praticien développe ses propres « théories » grâce à un processus continu d'hypothèses, d'expérimentations et

² Bourdieu (1980) définit un champ comme un « système structuré de positions associé à des luttes dont l'enjeu est l'appropriation et/ou la redéfinition d'un capital spécifique au champ ».

³ Le jugement de « vérité » d'un « savoir » peut ainsi être analysé d'une façon équivalente au jugement de « goût » d'une œuvre d'art par exemple.

⁴ Kuhn est considéré par les sociologues de la connaissance (voire notamment la revue de question de Bouvier (1995)) comme un pionnier de ce secteur de recherche. En effet, avec l'introduction de la notion de « paradigme » – qu'il faut considérer comme un complexe particulier de théories, de doctrines, d'idées-forces, de méthodes « *partagées par une communauté* » –, il rompt avec les postures épistémologiques se focalisant exclusivement sur les dimensions épistémiques et ouvre la voie à un programme de recherche appréhendant les modalités sociales de construction des savoirs.

⁵ Les normes de rédaction des articles scientifiques doivent en principe garantir un minimum d'explicitation, par les chercheurs, des méthodes qu'ils ont employées pour relever et traiter leurs données empiriques.

d'appréciations. Schön (1983, 1987) identifie ainsi trois étapes interdépendantes du processus de réflexion en cours d'action et sur l'action : la « problémation », la « résolution », et l' « appréciation ». Ces trois étapes de l'activité réflexive du praticien repérées par Schön nous serviront de référent pour tenter de dévoiler les processus cognitifs qui les caractérisent.

2. Méthodologie

Nous avons conduit 32 entretiens prenant la forme d' « histoires de vie » (Woods, 1990) d'enseignants d'EPS⁶. L'échantillon s'est voulu volontairement varié (du point de vue du sexe, du statut, de l'âge, de l'expérience professionnelle en tant qu'intervenant, du rapport au sport) afin de nous focaliser sur les modes de fonctionnement communs aux différents enseignants. Deux objectifs ont été assignés aux entretiens : fournir des explicitations d'expériences vécues de production de savoirs, inscrire ces discours dans la durée et les différents contextes sociaux de la trajectoire des acteurs considérés.

Dans l'élaboration du guide d'entretien (Annexe 1) et dans notre stratégie de guidage de celui-ci, nous nous sommes centrés le plus possible sur le récit de moments vécus dans la lignée d'une sociologie phénoménologique proche de Schütz (1971). Conjointement aux entretiens, nous avons mené des observations ethnographiques (de situations d'enseignement, mais également de réunions, de discussions entre pairs, de moments de planification ou de régulation des séances) avec différents enseignants d'EPS ; données qui nous ont permis d'alimenter les échanges lors des entretiens en permettant d'éviter des discours de façade.

Nous avons montré dans un précédent travail (Terral, 2003b) qu'il était nécessaire de distinguer dans les propos recueillis par entretien les discours d'explicitation des discours de justification des actions ; ces derniers ayant tendance à se « charger » d'intérêts sociaux (légitimation de son fonctionnement, critiques envers autrui) comme a également pu le montrer Vermersch (2000) lorsqu'il parle de processus de « rationalisation *a posteriori* ». De plus, suite au repérage de nombreuses hésitations dans les propos des interviewés lors de la conduite des entretiens, nous avons décidé d'effectuer une analyse de l'énonciation. Il s'agit de considérer le discours comme un moment à part entière dans le processus d'élaboration d'opinions, d'attitudes, de représentations (Bardin, 1991).

3. Résultats et discussion

3.1. L'intériorisation de la domination sociale du « scientifique » sur le « professionnel »

Les extraits d'entretiens analysés correspondent aux réponses des interviewés à la question : « Comment décririez-vous les modalités de production des savoirs que vous êtes amenés à élaborer ? ». Il apparaît que les enseignants ne tendent pas à se considérer comme des producteurs de savoirs alors même qu'ils passent leur temps à « *construire des petites théories locales* » comme le disent certains. Ainsi, un enseignant nous confie dans un entretien : « *tu sais, moi, je ne suis pas vraiment un producteur de savoir. Je construis*

6 Une étude similaire a été menée sur divers « scientifiques » liés au sport (Terral, 2003a). Il s'agit, pour l'essentiel, de chercheurs des UFRSTAPS (Unités de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) et des IUFM EPS (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (section EPS)). Nous avons procédé à une analyse comparative permettant de saisir d'éventuels liens entre les démarches de production de savoir des acteurs « scientifiques » de ce champ, et celles qui caractérisent les enseignants d'EPS.

seulement quelques réflexions, quelques analyses sur mes classes et sur le fonctionnement de mes élèves afin de les faire progresser. Je me fais mes petites théories locales mais je ne suis pas vraiment un producteur de savoir, je ne fais pas de la science ». Ces propos révèlent un *a priori* assez fort rencontré chez la très grande majorité des intervenants interrogés. Ils considèrent que l'on ne peut accorder le statut de savoir qu'aux énoncés dits scientifiques des chercheurs. Alors même qu'ils reconnaissent produire des idées, des savoirs et des théories, la plupart des enseignants d'EPS interrogés tendent spontanément à attribuer une valeur plus légitime aux savoirs élaborés par les chercheurs.

On note par ailleurs, pour l'ensemble de notre échantillon, d'importantes difficultés à mettre en mot leur démarche de production de savoirs lorsque nous leur posons la question « Comment décririez-vous les modalités de production des savoirs que vous êtes amenés à élaborer ? » : « *Houlala, là, ... pff, ..., tu me prends un peu de court, c'est assez compliqué à expliquer* ». « *Ce n'est pas facile ce que tu me demandes de faire... (silence...), je n'ai pas vraiment l'habitude de verbaliser ces éléments* ». Les nombreuses interjections (« Pff, ... », « Houlala, ... », ...), les hésitations et les silences observés montrent que l'explicitation des modalités de construction des savoirs est difficile. Ceci semble lié d'une part au fait que ces éléments tendent à rester implicites la plupart du temps. Peu d'enseignants sont en effet amenés à prendre conscience et à verbaliser de telles procédures sauf volonté particulière de les formaliser. D'autre part, les divers entretiens menés montrent qu'à la différence des scientifiques, il n'existe pas de vocabulaire normalisé pour décrire les opérations à mettre en œuvre dans le cadre de la production du savoir dit « professionnel ». Au contraire, les chercheurs bénéficient de manuels qui formalisent précisément des méthodologies de recherche, donc des démarches de production de savoir.

3.2. Le schème épistémique des enseignants d'EPS

Après avoir précisé les moments durant lesquels les enseignants sont amenés à mobiliser ce schème, donc à construire des savoirs, nous présenterons en détail cette matrice d'opérations de production de savoirs. Ceci nous permettra de relever des similitudes et des différences avec les deux schèmes « scientifiques » que nous avons repérés chez les chercheurs liés au sport et à l'EPS : les schèmes expérimentalistes et non expérimentalistes (Annexe 2).

3.2.1. Les moments d'activation du schème enseignant

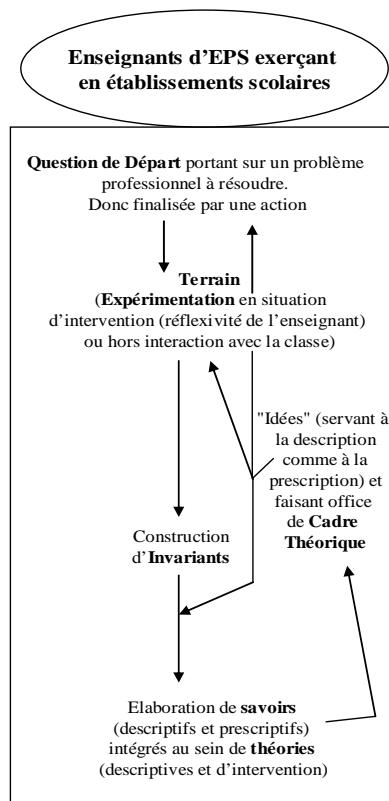
Les opérations que nous allons décrire sont mises en œuvre dans différents contextes, que ce soit pendant l'interaction avec les élèves ou en dehors. Des savoirs sont produits en classe, l'enseignant s'engageant alors simultanément dans des activités de gestion des groupes et d'analyse. Ce schème épistémique n'est toutefois pas uniquement activé lors des interactions en classe comme l'illustre cet extrait d'entretien : « *Tu sais, bien souvent, je construis des savoirs utiles à mon enseignement hors des situations de classe. Les discussions entre collègues ou avec des entraîneurs sont souvent éclairantes. Mais je construis des fois des savoirs dans d'autres contextes. Par exemple, des lectures ou même une émission de radio ou de télévision peuvent m'amener à penser à des problèmes professionnels que je rencontre et me donner des pistes de réflexion pour les résoudre* ».

Si ce schème est activé dans le cadre de l'interaction avec des élèves, il suppose un important fonctionnement réflexif de l'enseignant qui, tout en animant la séance, se transforme en chercheur producteur de savoir. Une telle réflexivité est toutefois plus ou moins

engagée en fonction des situations observées (nombre d'élèves, implication des élèves) mais aussi de l'enseignant considéré (capacité à se libérer des contraintes organisationnelles de la séance, état de fatigue, niveau d'implication). Nombreux sont les intervenants qui considèrent par exemple « *ne pas avoir le temps suffisant pour analyser la motricité des élèves tant ils ont de choses à gérer* ». Cette activité réflexive implique un coût cognitif certain que plusieurs auteurs ont déjà mis en évidence (voir notamment Durand (1996) pour une revue sur la question).

3.2.2. Les caractéristiques du schème épistémique des enseignants d'EPS

Dans le cadre de cet article, les matériaux présentés sont issus d'études portant sur l'enseignement scolaire de la natation. Toutefois, des études menées sur l'enseignement scolaire d'autres activités sportives convergent vers les mêmes résultats (Terral, 2003a).



Par rapport aux deux schèmes scientifiques (cf Annexe 2), la question de départ est centrale dans l'orientation de la démarche de production épistémique. Cette dernière est

finalisée par une action. Il s'agit davantage de savoir « *comment résoudre un problème d'enseignement* » que de chercher à « *décrire le fonctionnement d'un phénomène* » comme l'avancent la très grande majorité des scientifiques.

Un enseignant évoquant une leçon de natation : « *Avec cette classe, sur le plan de la motricité, mon souci est d'améliorer leur équilibration. Il faut qu'ils sachent s'allonger sur l'eau pour réduire les résistances à l'avancement. Le problème c'est que pour certains, cela passe par une amélioration de leur prise d'information visuelle et pour d'autres par une amélioration de leur respiration.* »

Nous retrouvons ici la première étape du processus de réflexion en cours d'action et sur l'action mise en évidence par Schön : « la problémation ». Pour cet auteur, une situation ne se présente pas « en problème » déjà structuré. Le praticien doit, au contraire, structurer la situation en problème.

Bien qu'avant tout engagés dans des perspectives de transformations des élèves⁷, les intervenants sont souvent amenés à développer une analyse descriptive de ces diverses réalités. Ainsi, toute prescription se fonde sur une description préalable. Même s'il reste très souvent à l'état implicite, un cadre théorique, qui doit être conçu comme un stock de connaissances, permet aux enseignants d'analyser le fonctionnement du phénomène considéré. C'est d'ailleurs sur cette analyse que se fonde ensuite la production d'énoncés prescriptifs. Sur cet aspect, Trépos (1994), reprenant Bourdin (1996) parlant de trois grandes fonctions de l'expertise (diagnostiquer, intervenir, évaluer), relève la tension entre fonction de diagnostic et fonction de pronostic chez les experts. Cette production de théories descriptives « locales » sur le fonctionnement d'un phénomène s'effectue sur le même mode que le schème des scientifiques « non expérimentalistes » (anthropologues, sociologues, psychologues non expérimentaux, didacticiens, ...), c'est-à-dire par construction progressive de données invariantes.

Un enseignant évoquant l'enseignement de la natation : « *Au niveau de la motricité, on a regardé ce que fait l'enfant spontanément et à partir de là, on a vu si on retrouve toujours les mêmes caractéristiques ou certaines caractéristiques ou des gestes ou des géométries marquantes, et donc on a essayé d'en repérer les régularités. Par exemple, au niveau de l'équilibration, un débutant tend à nager tête hors de l'eau – ce qui induit une posture où le nageur n'est pas « à plat » sur l'eau – alors qu'un nageur débrouillé ou expert aura acquis une position parfaitement plane sur l'eau pour réduire les résistances à l'avancement.* »

Il faut toutefois signaler que ce type d'énoncé peut déjà composer le « cadre théorique ». Dans ce cas, la réflexion de l'enseignant peut s'arrêter dans la mesure où les descriptions comme les interventions envisagées peuvent être puisées au répertoire. Comme l'évoque Schön lorsqu'il aborde la seconde étape du processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qu'il nomme la « résolution », « *en percevant une situation en la comparant à une autre, on peut dès lors agir dans la première comme si c'était la seconde* » (Schön, 1983, p.139). Il faut également signaler que la réflexion mise en œuvre peut être très faible, voire inexistante. Schön montre en effet que les professionnels développent autour de leurs secteurs de compétence des « zones de maîtrise », à l'intérieur desquelles ils tendent à exercer leur profession d'une manière « automatique ». La mise en place de « routines » est donc fréquente

⁷ Nous considérerons ici, et pour la suite de la description des modalités de construction des savoirs des enseignants, un intervenant qui arrive à s'affranchir au maximum des contraintes de gestion des groupes et qui poursuit des objectifs d'apprentissage donc de transformation des élèves. Ceci est pourtant loin d'être évident. Il nous semble dès lors nécessaire d'accepter l'idée, comme l'ont évoqué de nombreux interviewés, que le savoir de l'intervenant inclut également cette capacité à gérer et animer des groupes.

comme l'ont montré de nombreuses recherches sur « la pensée des enseignants » (voire notamment Tochon, 2000).

A la différence des schèmes des scientifiques, les expérimentations menées par les enseignants sont moins « armées », c'est-à-dire qu'elles n'engagent généralement pas l'utilisation d'outils de recueil de données très élaborés. Il faut cependant différencier les productions de savoir effectuées en classe de celles menées en dehors. Lorsque l'analyse est effectuée durant le temps d'enseignement, l'enseignant dispose de moins de temps pour traiter les données de son expérimentation. Par contre, il peut expérimenter l'efficacité des principes d'action qu'il a été amené à construire. Au contraire, si l'analyse est effectuée « post leçon », l'enseignant dispose d'un temps important de traitement des données.

Le cadre théorique servant cette analyse délimite le questionnement (« problématique ») mais également l'« expérimentation ». En effet, les enseignants ne mènent pas constamment des observations sur tous les aspects du réel. Il ont, comme le disent certains, des « *idées derrière la tête* ». Ils construisent le problème comme l'évoque Schön et cette opération se fait en relation avec leur répertoire.

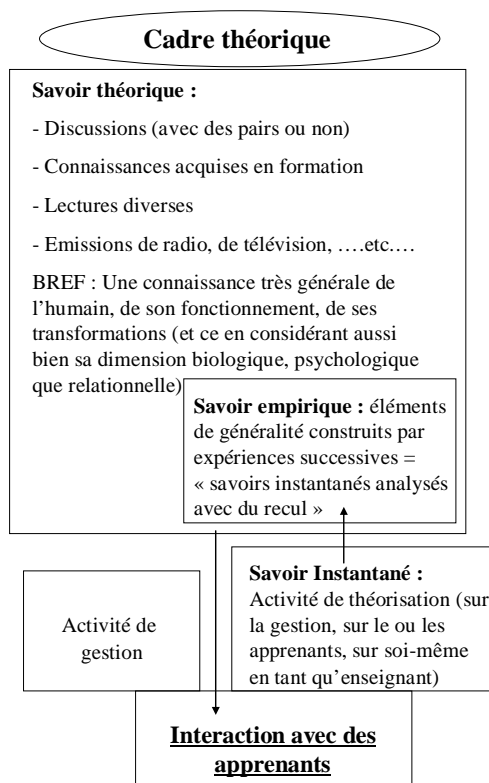
Un enseignant évoquant l'enseignement de la natation : « *C'est vrai que j'avais une idée derrière la tête. Il s'agissait de repérer les causes induisant une sortie de la tête de l'élève et donc une mauvaise équilibration qui produit des résistances à l'avancement.* »

Nous voyons, avec cet exemple, que l'amélioration de la performance des nageurs est liée à l'idée *a priori* d'un impact de l'équilibration (position dans l'eau) sur la propulsion. On pourrait donc schématiser l'analyse de l'enseignant comme suit : constat qui fait problème / interprétation des causes / proposition de solutions impliquant des modifications plus ou moins immédiates (« *met ta tête dans l'eau* », « *il faudra que je lui fasse travailler la respiration pour qu'il puisse plus facilement immerger sa tête* »). Ces liens de causalité entre énoncés sont construits (par l'expérience pratique mais aussi par l'assimilation de ce que nous qualifierons de « savoirs théoriques ») puis stabilisés dans le cadre de savoirs souvent implicites qui constituent le cadre théorique utilisé par l'intervenant.

Le cadre théorique intervient donc non seulement sur la définition du questionnement et de l'expérimentation mais également sur les remontées théoriques qui stabilisent les données invariantes en savoirs et théories dans la mesure où des liens de causalité sont établis entre les énoncés. Ce type de savoir prend souvent la forme de ce que les enseignants d'EPS nomment des niveaux d'habileté (voir Gal (1995, p.66) pour un exemple en natation). Il s'agit de décrire les caractéristiques de divers niveaux d'apprenants (débutant, débrouillé, expert par exemple). La prescription naît ensuite d'une interprétation sur le type de contexte (objectifs et situations pédagogiques) qui permet de faire passer l'apprenant d'un niveau d'habileté à l'autre.

3.2.3. Le cadre théorique des enseignants et ses modalités de constitution

Ce cadre théorique se présente comme un stock de savoirs et de théories de natures diverses.



Nous avons repris les termes de certains enseignants d'EPS qui parlent de « savoir instantané » pour qualifier le savoir construit dans l'action et de « savoir empirique » pour caractériser la stabilisation des différents « savoirs instantanés ». Cette dernière forme épistémique est un des éléments stabilisés qui est mémorisé et intégré à d'autres données faisant office de cadre théorique. Les enseignants distinguent ce « savoir empirique », et une seconde composante de leur cadre théorique qu'ils qualifient de « savoirs théoriques ». Le « savoir empirique » est lié à l'expérience pratique (vécue en tant qu'intervenant mais également en tant qu'apprenant dans le cadre de l'EPS scolaire ou au sein d'un club sportif). Il renvoie à la stabilisation de savoirs et théories prescriptives comme descriptives.

Pour mieux saisir ce processus de « stabilisation », il faudrait s'attarder davantage sur la troisième étape du processus de réflexion en cours d'action et sur l'action identifiée par Schön : « l'appréciation », c'est-à-dire « l'évaluation des expérimentations ». La validation de la « problémation » et de la « résolution » pour reprendre ses termes se fait au regard des résultats de l'action que l'enseignant peut d'ailleurs plus ou moins appréhender immédiatement. Comme l'évoque un intervenant : « *mon idée est valide quand ça marche, quand je suis arrivé aux fins escomptées, et donc que je peux évaluer le résultat de mon action* ». Nous avons ainsi pu montrer dans notre travail de thèse (Terral, 2003a) que les modes de validation des savoirs des enseignants d'EPS et ceux de la plupart des scientifiques liés au sport sont incommensurables tant ils se raccrochent à des conceptions ontologiques différentes. Ainsi, la plupart des scientifiques s'inscrivent dans une conception « réaliste » de

la vérité (pour reprendre les propos de Engel (1998)⁸) en considérant qu'un énoncé est vrai dans la mesure où il rend compte du réel. Au contraire, les enseignants d'EPS adhèrent à une conception pragmatique⁹ de la vérité dans la mesure où ils considèrent implicitement que la validité d'un énoncé ne dépend pas de sa relation avec une réalité extérieure mais se détermine par rapport à ses conséquences pratiques pour l'enseignement. Ici, la vérité est un événement qui se produit pour une idée. Elle est rendue vraie par des faits. Cette vérification par les faits doit être comprise comme conséquence pratique qui nous convient.

Si l'on poursuit l'inventaire de la nature des connaissances constitutives du cadre théorique des enseignants, il nous faut envisager ce qu'ils nomment des « savoirs théoriques ». Ce type de savoir intègre des connaissances non issues de leurs propres expériences d'enseignement bien que pouvant être « validées » par ce biais là. Elles émanent d'autres acteurs, qu'ils soient des pairs, des scientifiques ou toute autre catégorie d'individus dont l'enseignant est amené à assimiler les idées (ils les ont acquises par d'autres types d'expériences : discussions, lectures, formation initiale ou continue...).

Une enseignante : *« Plein d'éléments peuvent me donner des idées. Cela va des lectures aux discussions avec les collègues. Parfois, des idées me viennent en regardant certaines émissions à la télévision. La dernière fois, ils décrivaient une relation difficile entre un père et son fils et cela m'a fait penser aux problèmes que je rencontre avec un élève. Ca m'a fait réfléchir, ça m'a donné des pistes. »*

Ce rapport aux savoirs théoriques semble d'autre part lié à l'expérience si l'on en croit les considérations suivantes d'un enseignant ; propos qui rejoignent par ailleurs les résultats de certaines recherches (voir notamment Riff et Durand (1993)) : *« Il est clair que les débutants prennent davantage ces savoirs comme des solutions à appliquer alors qu'après, avec de l'expérience, on considère cela comme un outil qu'il faut bricoler »*. Toutes les sources de ce cadre théorique ne sont pas privilégiées de la même façon par les différents enseignants. Nous avons constaté que moins ils sont expérimentés, plus ils ont tendance à privilégier les savoirs livresques. Ceci semble fortement lié à la trajectoire sociale des individus considérés et au type de formation initiale qu'ils ont reçue comme en attestent les propos suivants d'un enseignant : *« Tu vois, avec X (un autre enseignant d'EPS de l'établissement), on a des visions de l'enseignement de la natation très différentes des experts. Il a une vision plus physiologique alors que j'ai une vision plus technique de l'entraînement. Ceci est lié, je crois, à une différence de génération et aussi au fait que l'on a été formés dans des écoles différentes. »*. Si l'on considère des experts (à partir des critères de Tochon (1991)), même si des différences subsistent entre eux en liaison avec leurs modes de socialisation et leur vécu, il semble qu'ils privilégient davantage le « savoir empirique », donc leur expérience.

Un enseignant expert : *« Plus j'avance moins je lis car plus je lis, moins j'ai de temps pour construire du savoir instantané et du savoir empirique. Cela me permet en effet de*

⁸ Pour évoquer les conceptions réalistes de la vérité, P. Engel emploie le concept de « vérité correspondance » pour évoquer le fait que la vérité est la correspondance entre nos jugements et la réalité. On retrouve ici les positions d'Aristote dans la « Métaphysique » : « Dire de ce qui est que cela n'est pas et de ce qui n'est pas que cela est le faux, et dire de ce qui est que cela est et de ce qui n'est pas que cela n'est pas est vrai ».

⁹ Il faudrait ici distinguer diverses formes de pragmatisme ou d'« anti-idéalisme ». Le pragmatisme classique de Peirce (voir notamment C.S Peirce, *Ecrits anticartésiens*, Paris, Aubier, 1978.) se différencie par exemple de celui de James (W. James, *The Meaning of Truth*, Harvard, Harvard University Press, 1975. (1ère édition en 1909)). Si tous les deux semblent s'accorder sur le fait que la signification d'un mot ou d'un concept ne se mesure pas à l'aune de l'idée qu'il induit mais à l'ensemble de ses effets pratiques concevables, James radicalise en quelque sorte le point de vue en considérant que la vérité se ramène à l'utilité, à la convenance.

personnaliser et de contextualiser au maximum mon enseignement. (...) Tu comprends, plus je passe du temps à observer mes élèves, plus je prélève des informations cruciales qui me permettent d'adapter mes propositions d'enseignement à leurs caractéristiques individuelles mais également à la dynamique de la classe ».

Les contingences des situations mais également les caractéristiques individuelles des apprenants semblent donc constituer des informations fondamentales.

4. Conclusion

Nous venons de montrer que, dans divers contextes (en classe comme en dehors), les enseignants d'EPS élaborent des savoirs. La production de ces connaissances est régie par un schème épistémique spécifique que l'on ne peut, dans une certaine mesure, assimiler aux deux schèmes des « scientifiques » (Annexe 2). En ce qui concerne les liens entre les savoirs scientifiques et la construction des savoirs des enseignants d'EPS, on note que, dans le cadre de l'explicitation de leurs actions de production de savoirs, ces derniers font peu référence aux apports des disciplines scientifiques. Il ne faut pour autant pas en déduire que les savoirs scientifiques n'ont aucune fonction heuristique pour les enseignants. Nous l'avons vu, la science, à l'instar d'autres savoirs théoriques, fournit des idées, des modes de pensée et des formes de raisonnement, mais également un langage. En effet, des concepts scientifiques (issus de la mécanique, de la physiologie, de la psychologie,) permettent à ces acteurs de mettre des mots sur des phénomènes. Ce point a déjà été soulevé par Cizeron et Gal-Petitfaux (2003) au sujet de l'enseignement de la gymnastique. Ils montrent par ailleurs l'utilisation « allusive » et « bricolée » des connaissances scientifiques par les enseignants d'EPS. Notre approche sociologique nous conduit toutefois à pointer une seconde fonction des connaissances scientifiques : le pouvoir légitimant d'une telle référence. Nos investigations nous ont en effet permis de distinguer les discours d'explicitation des actions des intervenants des propos visant à justifier ces dernières. Dans ce second cadre d'énonciation, à la différence du premier, la référence à la science est quasi systématique chez l'ensemble des enseignants d'EPS interrogés.

Un enseignant : *« Bien sûr que mon enseignement s'appuie sur des savoirs scientifiques. C'est fondamental de s'appuyer sur la science pour faire un enseignement de qualité ».*

Dans le cadre des discours de justification, les propos des enseignants se « chargent » de divers intérêts sociaux comme dans le cas suivant évoquant la quête d'une reconnaissance professionnelle : *« C'est vrai qu'on nous a toujours dit qu'il fallait asseoir notre enseignement sur la science. C'est un effort que j'ai toujours fait car c'est fondamental pour notre reconnaissance. Tu sais, l'EPS a beaucoup souffert de ce manque de reconnaissance et ça nous a un peu tous poussés à mettre les bouchées doubles pour scientifier notre enseignement. On voulait être reconnu au même titre que les autres disciplines ».*

Une perspective sociologique de l'étude des savoirs enseignants nous semble dès lors pertinente tant les processus épistémiques et sociaux se mêlent. Toute production de savoir s'effectue en effet dans un contexte donné, structuré par des enjeux sociaux singuliers (quête de légitimation, processus de domination, ...). Tout savoir est par ailleurs véhiculé par un individu dont les dispositions résultent des processus de socialisation liés à sa trajectoire sociale.

Bibliographie

- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F., coll. "le psychologue" (6ème édition-1ère en 1977).
- Berthelot, J.M. (1990). *L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie*. Paris : P.U.F..
- Bourdieu, P. (1980). Quelques propriétés des champs. In P. Bourdieu (Ed.), *Questions de sociologie*, (pp.113-120). Paris : Editions de Minuit,.
- Bourdin A. (1996). La figure de l'expert. In Legrand (Ed.), *La sociologie et ses métiers*. Paris : L'Harmattan.
- Bouvier, A. (1995). *L'argumentation scientifique*. Paris : P.U.F.
- Cizeron, M., Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique. *Revue française de pédagogie*, n°143, 91-100.
- Engel, P. (1998). *La vérité*. Paris : Hatier « optiques ».
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : P.U.F.
- Durand, M., Arzel, G. & Saury, J. (1998). – Recherche et intervention en sport et en éducation physique : réflexion sur les conditions d'un domaine cognitif consensuel. In G. Klein (Ed.), *Quelles sciences pour le sport ?* (pp.149-164). Co-édité par l'AFRAPS et le LARAPS de Toulouse.
- Gal, N. (1995). *Savoir nager, une pédagogie de la natation*. Paris : Editions Revue EPS.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. (Traduction de : *The structure of scientific revolutions*. Chicago : the University of Chicago Press, 1970).
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Riff, J., Durand, M. (1993). – Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en EPS, analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, n°103, 81-107.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practioner*. New York : Basic book.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflexive practitioner : toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schütz, A. (1971). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Terral, P. (2003a). *La construction sociale des savoirs du monde sportif : sociologie des conceptions épistémiques*. Thèse de 3^{ème} cycle en sociologie non publiée, Université Paris IV – Sorbonne.
- Terral, P. (2003b). Convergences et divergences entre entraîneurs sportifs et enseignants d'EPS dans la construction de leurs savoirs : les variations entre discours de justification et discours d'explicitation. Communication dans le cadre du Xème congrès de l'ACAPS, Toulouse, 30, 31 octobre et 1^{er} Novembre 2003.
- Tochon, F.V. (1991). Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. *Mesure et Evaluation en Education*, vol.14 (2), 57-81.
- Tochon, F.V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, n°133, 129-157.
- Trépos, J.Y. (1996). *Sociologie de l'expertise*. Paris : P.U.F.

Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF (1^{ière} édition 1994).

Vinck, D. (1995). *Sociologie des sciences*. Paris : Armand colin.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

ANNEXE 1 :

1. Présentation du guide d'entretien

Après une première question d'accroche, nous " avons suivi " l'acteur dans son récit des divers moments de production de savoirs ayant jalonné sa trajectoire tout en cherchant à l'amener plus précisément sur les thèmes de nos interrogations ; ceci tout en respectant le développement de sa pensée.

Première question d'accroche :

Quand a débuté votre questionnement et votre réflexion professionnelle?

(Puis comment et sur quel thème ?)

Les thèmes qu'il s'agira d'aborder en relation avec notre questionnement (au gré du développement des propos de l'interviewé sur les divers moments de sa trajectoire où il considère être engagé dans des productions de savoirs) :

- les modalités de production des savoirs. Thèmes des interrogations :

- Habitudes de travail, mode d'organisation du travail
- Démarches de production de savoirs
- Qualités d'un bon résultat, d'un savoir
- Utilité, intérêt, pertinence, scientificité, validité, caractère de vérité d'un savoir produit et / ou de ses modalités de production (reprendre les termes de l'interviewé par rapport à sa réponse à la question précédente concernant les qualités d'un bon résultat, d'un savoir puis lui faire aborder ces différentes notions s'il ne les évoque pas).
- Lien (évident ? / problématique ?) entre savoir et action, théorie et pratique, validité et utilité (reprendre les termes de l'interviewé s'il évoque ce thème, sinon, l'amener à s'exprimer sur ces questions).

- les débats et controverses. Thèmes des interrogations :

- Existence d'une unanimité de conception autour du savoir à produire et de ses modalités de production au sein de la communauté considérée ? Pourquoi ?
- Acteurs (ou groupes d'acteurs) véhiculant des visions contraires / différentes / voisines / identiques à celle de l'interviewé et contenu de ces conceptions ? Contenu des convergences et des divergences ?

- les processus de constitution de coordinations et d'accords. Thèmes des interrogations :

- Avec qui travaillez-vous le plus régulièrement ? Comment cela se passe-t-il ?
- Accords possibles entre qui et qui et sur quels points ? Pourquoi ?
- Comment parvenir à ces accords ?
- Sur quels points êtes-vous prêt à (ou avez-vous) discuter ? à être intransigent ?

- Les intérêts associés aux savoirs. Thèmes des interrogations (questionnement toujours sur un exemple précis évoqué par l'interviewé) :

- Pourquoi ce parcours ? Pourquoi ce choix de production de savoirs ? Pourquoi ce type de relation ?
- Qu'est-ce qui vous anime dans ce cas ?
- Quel intérêt ?

ANNEXE 2 :

Les deux schèmes épistémiques des scientifiques liés au monde sportif

