

RAPPORT AU SAVOIR ET LOGIQUE DE PROFESSIONNALISATION EN FORMATION INITIALE EN EPS À L'IUFM MIDI-PYRÉNÉES

DEUX ÉTUDES QUANTITATIVE ET CLINIQUE

ISABELLE JOURDAN, ANDRÉ TERRISSE*

Résumé *Dans le contexte de la formation initiale en éducation physique et sportive (EPS), nous nous sommes intéressés à la façon dont l'étudiant s'approprie le savoir, comment il se « professionnalise » (Altet, 1994; Lang, 1999). La notion de rapport au savoir est notre outil conceptuel pour cerner cet « ensemble de relations » (Charlot, 1997). La spécificité de la discipline nous a conduit à étudier le « rapport au corps » des étudiants comme constitutif de leur rapport au savoir. Nous présentons ici deux études aux méthodologies différenciées : une étude quantitative et une étude clinique.*

Introduction

Le projet de recherche est de mieux comprendre, dans le contexte de la formation initiale en EPS, le rapport au savoir des étudiants (PLC1) (1) et des professeurs stagiaires (PLC2). Cette notion de rapport au savoir pose la question du sens, des valeurs, accordé aux activités et aux savoirs par le sujet, « l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (Bauthier, Rochex, 1998). La première partie de l'étude, à l'issue de laquelle nous avons élaboré une typologie de cinq rapports au savoir, est de nature quantitative. Ces résultats ont soulevé de nouvelles interrogations, notamment sur les relations entre le rapport au savoir et les logiques de professionnalisation. Nous avons, pour ce second temps, choisi de travailler à partir d'entretiens cliniques afin d'affiner les résultats et d'aller au plus près des positions subjectives des formés. Nous présentons deux études de cas : Cécile, PLC1 et Marc, PLC2.

* - Isabelle Jourdan, André Terrisse, LEMME, (EA3692) université Paul Sabatier, AP3E Toulouse; GRIDIFE, IUFM Midi-Pyrénées.

1 - PLC1/PLC2 : professeur des lycées et collèges 1^{re} année et 2^e année.

CADRE CONCEPTUEL

Formation initiale et professionnalisation

La notion de professionnalisation, telle qu'elle s'est répandue dans le monde éducatif est devenue, avec la création des IUFM et dans l'esprit du rapport Bancel, l'enjeu même de la formation initiale. Pour Altet, le passage du métier à la profession correspond à un processus où « les règles préétablies du métier sont remplacées par des stratégies construites en situation » (Altet, 1994). Cette professionnalisation va se construire à partir d'une triple logique : la logique du sujet (son « déjà là », ce qu'il sait, ce qu'il est) ; la logique des savoirs ; la logique des pratiques, une réflexion sur l'action et dans l'action. Les étudiants sont responsables de ce qu'ils construisent. Ils tendent à devenir des « praticiens réflexifs » autonomes, élaborant des stratégies adaptées (Altet, 2000), conformément aux missions qui leur sont assignées (2), mais aussi capables d'évolution et désireux de se former tout au long de leur carrière.

Comme le souligne Lang, une formation qui concourt à une dynamique professionnalisante, se construit autour de trois axes : une formation universitaire, une formation professionnelle (alternance théorie/pratique), une pratique réfléchie (construction d'un « habitus réflexif »). Elle suppose également « la formation d'une culture professionnelle d'acteurs » (Lang, 1999).

Nous envisagerons la professionnalisation comme pouvant se présenter selon trois modalités : une réflexivité sur sa pratique (prise de recul, autonomie, un « praticien réflexif ») ; une trialectique théorie-pratique-théorie (Altet, 1994) ; une implication de l'acteur lui-même, son inscription individuelle et collective dans la profession (Lang, 1999). La construction des savoirs occupe une place importante dans la formation initiale et constitue une des clés de l'apprentissage professionnel. C'est pourquoi nous avons fait ce choix de la notion de rapport au savoir pour rendre compte de cette dimension (3).

24

Le rapport au savoir

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

2 - BO n° 22 du 29 mai 1997 : les missions de l'enseignant s'exercent dans trois champs : celui du système éducatif, celui de l'établissement et celui de la classe.

3 - D'autres processus interagissent comme celui de la construction identitaire qui aurait pu représenter une autre entrée pour cerner la question de la professionnalisation.

- L'équipe de Nanterre du CREF (Beillerot, 1989 ; Blanchard-Laville, 2001), valorise, à travers son histoire, le désir du sujet comme constitutif de son rapport au savoir. Cette approche est caractérisée par sa dimension clinique où, selon la théorie psychanalytique, conscient et inconscient divisent le sujet. De ce point de vue, le rapport au savoir est porteur de « l'histoire psychique de l'individu », et il permet la création de nouveaux savoirs singuliers : « Le rapport au savoir pour un sujet tient à la nécessité d'analyser sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens. » (Beillerot, 1989)
- L'équipe de recherche ESCOL analyse « le rapport au savoir d'un sujet singulier dans un espace social » (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. Charlot parle de rapport à l'apprendre et précise que « par rapport au savoir [il] désigne le rapport à l'apprendre, quelle que soit la figure de l'apprendre – et non pas seulement le rapport à un savoir-objet, qui ne représente qu'une des figures de l'apprendre » (Charlot, 1997).
- Une troisième approche, anthropologique, de Y. Chevallard 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)

De ces trois approches, dont les soubassements théoriques et les modes d'entrée sont distincts, nous avons choisi celle de l'équipe ESCOL car le sujet y est appréhendé en tant que singularité inscrite dans le jeu des rapports sociaux : « Analyser le rapport au 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). D'autre part, la méthodologie de recherche des bilans de savoir comme outil de recueil de données nous a paru être particulièrement adaptée à notre recherche pour cerner « l'ensemble de relations de sens et donc de valeur avec les produits ou processus du savoir » (Charlot, 1997).

Les savoirs en EPS

L'EPS utilise la notion de « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1989), plus proche du savoir pratique et marquant un rapport privilégié avec le « terrain ». Il faut comprendre le terme de savoir comme étant à la fois processus et produit. Le processus pose la question de « l'apprendre », en termes de verbe et d'action. Le produit fait référence aux objets de savoir à s'approprier par le sujet. En EPS, il est

nécessaire d'entendre ce terme dans un sens très large, car apprendre à nager par exemple, c'est apprendre l'activité elle-même et le « savoir nager » qui l'accompagne, « de sorte que le produit de l'apprentissage n'est pas ici séparable de l'activité » (Charlot, 1997).

À partir des travaux de J.-P. Sauvegrain et A. Terrisse sur le « savoir lutter » (Sauvegrain, Terrisse, 1998), nous considérons, dans une situation d'enseignement-apprentissage (E/A) trois savoirs en EPS :

1. Un savoir théorique pour la pratique qui peut se décliner en :

- savoirs à enseigner (contenus didactiques) ;
- savoirs pour enseigner (procédures pédagogiques).

2. Un savoir sur la pratique qui concerne les savoirs praxéologiques, le « déjà là » du sujet, ce que Barbier nomme les « savoirs détenus », compétences, aptitudes, capacités, (Barbier, 1996). En EPS, l'expérience de l'enseignant est double avec d'une part, la pratique vécue dans différentes APS, et d'autre part, les expériences d'enseignement en responsabilité.

3. Un savoir par la pratique qui intègre un savoir d'expérience appris dans l'épreuve, dans le passage par l'acte d'E/A dans laquelle l'étudiant ne maîtrise pas tous les déterminants car il est « novice ». Ce savoir doit répondre à la contingence de la situation. Il exige des savoir-faire et un « savoir y faire » qui dépendent de l'interaction didactique entre le professeur et les élèves et demandent une adaptation instantanée et contextuelle du « déjà là ».

Le savoir enseigner se trouve à l'intersection de ces trois savoirs.

PREMIÈRE RECHERCHE

Objet d'étude et question de recherche

L'IUFM accueille en première année des étudiants titulaires d'une licence STAPS afin de les préparer au CAPEPS et il accueille en deuxième année les lauréats au concours, devenus de fait professeurs stagiaires. Existe-t-il une relation entre le changement de statut institutionnel et le rapport au savoir du sujet ?

Recueil de données

À partir des travaux de l'équipe ESCOL, nous avons fait passer des « bilans de savoir » à tous les PLC1 et PLC2 d'EPS de l'IUFM de Toulouse en juin 2002. Le bilan de savoir est un « instrument inventé lors de la recherche sur les collèges. Ils ne nous indiquent pas ce que l'élève a appris [objectivement], mais ce qu'il nous dit avoir

appris quand on lui pose la question, dans les conditions où on lui la pose » (Charlot, Bauthier, Rochex, 1992).

La population est de 148 sujets de l'IUFM de Toulouse en EPS : 107 PLC1, dont 25 redoublants et 41 PLC2. Trois questions ouvertes ont été posées :

- « Depuis que je suis entré(e) à l'UFR-STAPS, j'ai appris plein de choses, en cours, chez moi, dans les établissements, sur les stades, en ville et ailleurs. Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi ? » ;
- « Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » ;
- « Je suis redoublant(e) PLC1, ou je suis en PLC2 : Si j'avais à présenter l'année d'IUFM à un étudiant de licence STAPS, que lui dirais-je ? ».

Traitement des données

Nous avons opté pour un traitement quantitatif des données avec une analyse de contenu automatisé faite par le logiciel Alceste qui cherche à « déterminer comment sont organisés les éléments qui constituent un texte » (Reinert, 1990). Il s'agit avant tout d'analyser la façon dont le savoir est saisi par le sujet. Alceste est un outil d'aide à l'interprétation, réduisant l'arbitraire de la description d'un corpus pour mettre en évidence un certain nombre de ses régularités et définit des classes de discours par une Classification Hiérarchique Descendante. Nous avons à faire à un sujet épistémique où les mots sont significatifs d'une tendance de discours. Les classifications regroupent les individus selon leurs plus ou moins grandes ressemblances à une sorte de « profil-type » de la classe de discours.

Résultats

Nous avons élaboré une typologie de cinq rapports au savoir. Nous sommes partis de la classification faite par M. Altet pour analyser les effets-formation (Altet, 2000).

Rapport utilitaire au savoir

Les PLC1 comme les PLC2 sont représentatifs de cette classe de discours. Le savoir est perçu comme un savoir utile, qui sert directement. Nous sommes sur le registre de l'avoir et du faire, le temps immédiat pour répondre aux problèmes rencontrés.

De façon plus différenciée, les PLC1 sont demandeurs d'un « prêt-à-porter » pour les écrits et les oraux du CAPEPS : « *J'ai appris des savoirs théoriques. J'attends de réussir à utiliser mes connaissances pour avoir le concours* ». Pour les PLC2, le savoir est au service de la pratique avec un rejet de la théorie inutile. Ils sont demandeurs d'un « prêt-à-porter » didactique avec des situations « clé en main » : « *Aujourd'hui*

j'attends d'avoir des billes pour le terrain car la connaissance de la discipline c'est bien, mais ça va un moment et la pratique c'est vraiment ce que je veux faire et pas de la théorie.»

Rapport professionnel au savoir

Dans cette classe de discours, il n'y a pas de différence entre les première et deuxième années. Le savoir sert à analyser la pratique et permet de prendre du recul. Les formés sont dans une dynamique de développement professionnel où théorie et pratique sont mis en dialectique. Le savoir permet la réflexion, la compréhension et la création de nouvelles actions. Le temps n'est plus celui de l'immédiat mais celui du futur, c'est un temps différé. La formation prépare au métier et est professionnelle.

PLC1 : *« Les matières plus proches de la professionnalisation comme l'épistémologie m'ont semblé importantes. Mais ce qui m'a semblé essentiel, c'est le travail d'observation, de constitution de fiches, d'analyse de comportement. »*

PLC2 : *« Ce qui est le plus important pour moi dans tout ça : en tant qu'enseignant [futur] d'EPS, les connaissances sur les APS [théoriques et pratiques] permettant une meilleure analyse et réflexion sur la construction de mes contenus. »*

Rapport intellectuel au savoir

Pour les formés, le savoir ouvre sur une culture générale. Il permet l'ouverture d'esprit, la réflexion. Le sujet se situe ici dans une dynamique personnelle de développement.

28

PLC1 : *« J'ai été initié à de nouvelles pratiques. J'ai appris à mieux nager, mieux courir. Ce qui est important : apprendre de nouvelles choses pour moi [culture générale]. »*

PLC2 : *« Le cursus universitaire suivi m'a permis, et cela est essentiel, de m'ouvrir sur une culture générale. »*

Rapport social au savoir

Ce qui est valorisé avant tout, ce sont les relations humaines : être en relation avec les enseignants, les étudiants, les élèves, et maîtriser cette relation.

Pour certains PLC1 et PLC2, les apprentissages sont centrés sur la relation à l'autre : harmonie, conflit, comprendre les gens. Ils apprennent avec et grâce à l'autre : *« Je découvre encore maintenant ce que sont les relations humaines. Plus que l'UFR-STAPS et les études, c'est la vie avec un grand « V » qui a été importante pour moi depuis trois ans. »*

Pour d'autres, les apprentissages sont centrés sur le sujet lui-même. La relation est fondatrice et constitutive du sujet. Il s'agit d'apprendre à être en relation et de maîtriser la relation : *« ... à gérer plus ou moins une classe, à me positionner en tant*

« qu'animatrice » avec une classe. J'attends de cette première année qu'elle me forme tout d'abord à être capable de m'adresser [notamment oralement] à n'importe quel public ».

Rapport identitaire au savoir

Dans cette classe de discours, étudiants et professeurs stagiaires se différencient, confirmant notre hypothèse d'un lien entre le rapport au savoir et l'année d'appartenance. Les PLC2 sont dans la dynamique de la construction d'une identité professionnelle, ce qui n'est pas le cas des PLC1. Il s'agit d'être enseignant et reconnu par ses pairs : « La paye ayant remplacé l'argent de poche. J'attends des choses plus personnelles désormais. Une reconnaissance en tant que futur professionnel. » (PLC2)

Premières conclusions et nouvelle problématique

Dans cette nouvelle catégorisation, seul le rapport identitaire au savoir semble être caractéristique d'une année, les PLC2. Pour cette année, notre hypothèse a été confirmée. Mais elle a été infirmée pour les quatre autres types de rapport au savoir qui existent (avec quelques nuances toutefois) autant chez les PLC1 que chez les PLC2.

Dès lors, et pour ne pas figer ni caricaturer (4) cette typologie, la problématique s'est complexifiée. La spécificité de la discipline EPS, la place du corps et des pratiques physiques qu'elle utilise, l'ancrage praxéologique de ces savoirs, nous amènent à étudier le rapport qu'entretiennent les étudiants aux APS comme constitutifs de leur rapport au savoir. Quelle place tient alors le corps dans l'élaboration de ce rapport ? D'autre part, intégrant l'enjeu de la professionnalisation dans la formation initiale, nous nous sommes intéressés au rapport au savoir comme pouvant être la traduction d'une professionnalisation. La question devient : de quelle(s) logique(s) de professionnalisation le rapport au savoir peut-il rendre compte ?

29

DEUXIÈME TEMPS DE RECHERCHE

La posture clinique

Afin d'éclairer ces questions et pour mettre le sujet au cœur de la recherche (Terrisse, 2002), nous inscrivons ce deuxième temps dans une orientation de type clinique au travers de l'étude de deux « cas » singuliers. Les entretiens reposent sur le « cas par

4 - « Les recherches sur le rapport au savoir doivent faire attention à ne pas tomber dans le piège de la catégorisation », Charlot, 2001.

cas», « une culture du singulier et de la différence » (Filloux, 1983). L'analyse clinique est une approche complémentaire et indispensable pour 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, « ce qui résiste au sujet, dans son projet de connaissance toute, voire de maîtrise toute » (Terrisse, 2002).

Recueil des données

Ces entretiens, d'une durée de 45 minutes, enregistrés et intégralement retranscrits, sont conduits de façon non directive avec comme question de départ celle du bilan de savoir. Des questions-guides sont également posées sur les éléments constitutifs de la compétence professionnelle, la place des APS, du dossier d'oral 1, du mémoire professionnel, et ce qui a motivé le désir d'être enseignant.

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi deux cas, Céline et Marc :

- Céline passe le CAPEPS pour la première fois. Elle est admissible et avait déjà passé les épreuves d'admission lors de l'entretien : elle sera reçue au CAPEPS.
- Marc est en deuxième année. Il a été reçu au CAPEPS à l'issue de la deuxième tentative.

Deux entretiens cliniques : une étude de cas

30

Nous analysons ces deux entretiens, suivant trois rubriques construites *a priori* : rapport au savoir/rapport au corps/logique de professionnalisation. Nous avons procédé à plusieurs lectures successives : une lecture « flottante » pour avoir le sens général de leur vécu de formation, puis nous avons prélevé des extraits « significatifs » de leur position subjective, et enfin, nous avons organisé ces extraits pour « construire le cas ».

■ Entretien n° 1 : Cécile, PLC1, maîtriser les APS pour enseigner...

- *Rapport au savoir*

Lorsque Cécile nous parle de sa formation, elle distingue trois niveaux : un niveau personnel, un niveau professionnel et un niveau institutionnel. À ces trois niveaux, Cécile s'engage dans trois rapports au savoir différents.

- Niveau personnel et rapport intellectuel au savoir : « *Le plus important pour moi en tant que formation personnelle, ça a été finalement de... de faire des sciences humaines [...] psycho, socio, c'était nouveau, ça m'a beaucoup intéressée... je*

pense que c'est important parce que la relation est très importante finalement». Elle s'inscrit dans un rapport intellectuel au savoir où la nouveauté génère de la curiosité et l'envie d'apprendre, et ceci dans une dynamique personnelle plus que professionnelle de connaissance de soi et des autres.

- Niveau professionnel et rapport professionnel au savoir : la formation se résume pour Cécile à la spécificité de la discipline, c'est-à-dire enseigner des activités physiques : *« La psycho... je pense que c'est très important parce que la relation est très importante... mais finalement elle passe par le fait de bien connaître sa matière »*. Pour connaître sa matière, il faut une pratique personnelle dans l'activité enseignée, reliée à sa théorisation didactique et pédagogique, qui l'engage ainsi dans un rapport professionnel au savoir. Il y a sa pratique *« mais qui ne suffit pas »* et le traitement didactique qui est facilité par son propre vécu car *« ça va être dur de traiter quelque chose que l'on ne connaît pas »*.
 - Niveau institutionnel et rapport utilitaire « universitaire » au savoir : Cécile met en place des stratégies pour avoir le concours. *« C'est du bachotage de toute façon le CAPEPS [...] c'est un écrit qui se dit professionnel mais c'est... pour moi c'est du... c'est faux... on fait ce qu'ils attendent qu'on fasse »*.
- *Rapport au corps*
 - Un vécu dans l'activité : la pratique des APS place Cécile dans un rapport au corps où le vécu dans l'activité est essentiel, *« une pratique pour pouvoir après... faire un traitement didactique »*. Le corps est théorisé, didactisé. Mais le vécu permet aussi une compréhension « de l'intérieur » : *« Le vécu, c'est que finalement on va passer par les situations dans lesquelles les élèves vont passer certainement [...] je vais avoir les mêmes difficultés que... qu'un débutant... Bon, peut-être pas exactement les mêmes difficultés mais je vais être confrontée aux mêmes questions puisque je ne connais pas du tout l'activité... mêmes questions et à mon avis mêmes difficultés »*. Cécile projette son vécu sur celui de l'élève.
 - Une reconnaissance : cette connaissance et cette maîtrise des APS permettent à Cécile de montrer qu'elle sait faire : *« On n'est pas obligé de montrer, mais il ne faut pas être bloquée par le fait que si on voulait montrer, on ne peut pas... On n'est pas obligé mais si un jour on veut et on ne peut pas parce qu'on ne sait pas faire... Les élèves ils sentent, ça j'en suis sûre »*. Cécile ne dira pas ce qu'elle n'a pas le droit de ne pas faire, sans doute de montrer aux élèves sa propre incapacité, de montrer aux élèves qu'elle ne sait pas : *« Les élèves, ils sentent »*. La spécificité de l'EPS est là : l'enseignant ne peut pas se cacher derrière la « validité » d'un savoir car *« en fait, finalement, il y aura des problèmes relationnels si je ne maîtrise pas ma matière »*.

- *Logique de professionnalisation*

- La maîtrise des APS : elle l'amène à la maîtrise de la relation : « *Je pense que la relation pédagogique, elle passe bien si j'ai... une bonne connaissance de l'activité* ». Mais jusqu'à un certain point, car la réalité lui montre qu'elle ne suffit pas : « *Mais si je suis face à la classe... ça sera différent quoi [...] les élèves, ils ne font pas tout ce que l'on veut! [rires]* ».
- L'identification : l'autre point d'ancrage de sa logique professionnelle est en réaction à ce qu'elle a vécu, elle, en tant qu'élève : « *On courait autour de la cour, les profs étaient assis* », c'est ce qu'elle ne fera surtout pas. Elle sera comme sa mère, enseignante de mathématiques : « *Je pense que c'est ma mère qui a contaminé tout le monde! [rires] et c'est vrai qu'elle a la passion du métier quoi... on voyait... qu'elle s'investit pour ses élèves quoi... À mon avis, ce doit être une grande satisfaction personnelle, voilà* ». Cécile tend vers cet idéal-là, « *leur faire sentir qu'on veut les voir progresser et qu'on est là pour ça... c'est ça qui permet ensuite la relation pédagogique* ».

Cécile s'inscrit dans un rapport professionnel au savoir. Elle est dans une démarche réflexive, de prise de recul et d'analyse de sa pratique, dans un rapport au temps différé où le savoir s'inscrit dans le long terme et où le jeu des identifications prend place, inscrivant le sujet dans une logique de professionnalisation liant le pôle des savoirs professionnels à celui de l'identité professionnelle dans un système dynamique : « Le rapport aux savoirs professionnels n'est jamais un rapport strictement cognitif, il est médiatisé par le travail qui trie, hiérarchise les savoirs utilisables pour résoudre les problèmes quotidiens. Le rapport aux savoirs professionnels de l'enseignant est un rapport identitaire » (Altet, 2000).

- **Entretien n° 2 : Marc, PLC2** (reçu au CAPEPS en juin 2001, 2^e fois)

Cet entretien est plus court que les autres (40 minutes). Marc parle peu, de façon parfois inintelligible, (dans sa barbe) avec des hésitations, comme s'il était peu sûr de lui. Quand Marc décide qu'il a tout dit, il nous le fait savoir clairement : « *voilà* », « *c'est quoi après ?* ».

- *Rapport au savoir*

- La nouveauté : la dimension personnelle (ouverture, curiosité) apparaît tout d'abord : « *Ça ouvre un champ de réflexion... je trouve intéressant quoi... je trouve... c'était aussi la nouveauté* ». Le savoir fait référence à la vie de tous les jours et lui permet de réfléchir : « *Les sciences humaines, c'était des matières que je ne connaissais pas et que j'ai commencées à voir à la fac et j'ai trouvé ça intéressant quoi... on peut s'en servir à la fin... enfin entre guillemets... tous les jours pour expliquer les choses, pour essayer d'analyser* ». Marc entretient un rapport

intellectuel au savoir, dans une dynamique plus personnelle que professionnelle où la curiosité, la découverte génèrent les apprentissages.

- La validation des années : « *À la fac, c'était dans une perspective d'avoir l'année, d'arriver jusqu'à la licence et puis après on se consacre au concours quoi [...] y'avait pas d'autres objectifs* ». Même pour son stage de licence, la validation est de nouveau mise en avant : « *Et là, fallait avoir une bonne note pour valider et par contre ça m'intéressait personnellement aussi [...] et surtout pour l'année quoi* ». Marc s'inscrit dans un rapport utilitaire « universitaire » au savoir, que nous avons décrit et caractérisé chez Cécile : le savoir pour obtenir le Deug, la licence, pour être reçu au CAPEPS, comme s'il n'y avait pas de lien établi entre l'IUFM et son devenir d'être enseignant, ce qui peut paraître très surprenant pour un professeur stagiaire.
- Le faire : chez Marc, la démarche de réflexion et d'analyse de sa pratique ne sont quasiment pas présentes et n'ont que peu d'intérêt. Cela semble même coûteux pour lui. À propos de son rapport de stage « *un peu artificiel* », il nous dit : « *... je rends pas mon dossier tous les jours pour savoir comment j'ai fait* » ; et à propos de son mémoire professionnel : « *La communication était plus... prévue à l'avance... ce que je ne fais pas tout le temps... de toute façon, je pense qu'en 20 heures on peut pas le faire tout le temps donc [...] l'essentiel, c'est ce que je fais* ». Dans cette logique du faire, il s'engage dans un rapport utilitaire « professionnel » au savoir. Seuls les savoirs théoriques des APS, « la théorie des activités », sont pris en compte car, comme le dit Marc : « *C'est notre métier* ». Il y a là une dialectique d'application entre ce qui est appris et l'acte d'E/A : « *On se sert en fait de son expérience et de ce qu'on a appris pour observer... et faire le cours... là, y'a besoin d'un va-et-vient entre les deux... ça sert directement* ». L'important pour Marc est « d'agir en situation » (Charlot *et al.*, 1992) pour la maîtriser le mieux possible. Il n'y a pas de processus de distanciation car au-delà du coût, il n'en ressent pas le besoin. Les savoirs n'ont de sens que s'ils peuvent servir immédiatement à sa pratique d'enseignement.

- *Rapport au corps*
- Avoir un vécu dans les APS : Marc ne peut pas enseigner une activité qu'il n'a pas pratiquée. Il lui faut avoir été soi-même « novice » pour connaître « *les problèmes fondamentaux des élèves* ». Pour lui, « *il faut vivre les choses pour mieux les comprendre [...] on replace la théorie dans son contexte après... faut la relativiser quoi* ». Le ressenti corporel permet d'établir une dialectique avec la théorie et l'enseignement, une « incorporation des savoirs » : « *Les connaissances, c'est la théorie des activités et aussi la pratique* ». Savoir et savoir-faire sont indissociables.
- Se montrer compétent : Marc montre aux élèves qu'il maîtrise l'APS et fait preuve ainsi d'autorité. C'est important « *pour montrer qu'on est compétent à l'élève...*

performant quoi... qu'on sait faire... s'ils sentent qu'on n'est pas très fort quoi... les élèves ils le sentent [...] si on n'a pas la stature c'est... c'est même presque jusqu'à l'autorité... la crédibilité et tout quoi... et puis on est plus sûr de soi, c'est... j'sais pas... une sécurité affective». S'il ne possède pas cette maîtrise, il entrouvre une faille dans laquelle les élèves peuvent rentrer, il perd son assise professionnelle, c'est insécurisant.

- La communication : l'essentiel de la compétence professionnelle *« ça va être les compétences de communication... avec les élèves, donc savoir faire passer les choses... ça, c'est fondamental »*. Cette compétence *« s'acquiert dans les stages [...] et même encore maintenant »*. Il y en *« a pour qui c'est inné »* et on voit bien que ce n'est pas le cas pour Marc. Il a besoin d'aide : *« Ça fait pas de mal d'avoir un ou deux conseils si on est à côté de la plaque »* (sa validation professionnelle a été incertaine, il a eu trois inspections, et les formateurs se sont posés la question du redoublement de sa deuxième année). La démonstration est une forme de communication, non verbale, et met Marc en confiance vis-à-vis des élèves.

Cela nous met en présence avec ce que Galatanu appelle « la communication didactique », c'est-à-dire « l'ensemble des échanges, verbaux et non verbaux, visant explicitement la « transmission », la compréhension et l'appropriation des savoirs » (Galatanu, 1996). Son corps performant à montrer, devient un corps écran qui lui permet d'asseoir son autorité et ainsi de se sécuriser. Face aux élèves, Marc semble « éprouver une impuissance à répondre de sa place de maîtrise, et craindre de ne pas pouvoir donner du savoir » (Delanoé, Labridy, 1983). Marc vit là « le paradoxe d'une position enseignante [qui] est d'arriver à exercer une loi, celle de la transmission des savoirs, sans pour autant incarner soi-même le savoir » (*ibid*).

- *Logique de professionnalisation*

- Le faire et l'immédiat : Marc est, nous l'avons vu, sur le versant du faire. Cela se traduit vis-à-vis des élèves, par le fait de ne *« pas leur faire perdre leur temps »*, de *« ne pas faire de vent quoi, faire quelque chose de concret pour eux »*. Il faut que les élèves soient occupés, en action. Il observe les élèves *« pour repérer les problèmes, pour savoir la compétence de l'élève »*, et recherche l'immédiateté de l'observation, *« qu'on le voit à l'œil quoi [...] sans avoir besoin de mettre cinq critères pour la définir »*. Faire vite.
- Le projet : son enseignement doit être contextualisé et s'inscrire dans un projet : *« On ne peut pas enseigner hors contexte »*. À travers les textes officiels, le projet revêt une fonction officielle pour *« pouvoir leur transmettre ce qu'on nous demande de leur transmettre [...] le projet c'est pour les élèves »*. Mais pas seulement. En effet, il permet également à Marc de savoir où il va, et en quelque sorte, qui il est : *« Quand on le construit, on sait où on doit aller, je pense [...] je pré-*

sume qu'en y travaillant, je vais passer un cap peut-être... je saurai où je dois aller, les leçons, le cycle».

- Être performant : être professionnel, « être un bon prof », c'est « être performant » et cette performance s'inscrit dans le projet : « Le projet, c'est le local... c'est être performant ». Quant à définir ce « être performant », Marc hésite. Tout d'abord, « être performant ça veut dire... c'est adapter au plus loin possible quoi... la compétence professionnelle, c'est vraiment ça pour moi quoi [...] on fait ce qu'on a de mieux pour un public donné ». Puis le doute s'installe : « C'est vraiment être bon, être bon prof... c'est ce que j'attends... être performant quoi [...] ça, je ne sais pas ce que c'est... et je ne sais pas ce que c'est d'être un bon prof non plus... vraiment c'est... le définir c'est... progresser quoi en fait... je pense... développer les compétences professionnelles ça permet de devenir un bon prof quoi ». Et pour finir : « Je vais l'être [performant] là où je suis bon dans les APS, là où je suis bien avec les élèves ». Nous retrouvons le rapport au corps dans lequel s'inscrit Marc : montrer une bonne image de soi, maîtriser les APS (démontrer), communiquer avec les élèves. C'est ce qu'il attend. L'enseignant n'est pas encore « né ». Il ne « s'autorise pas de lui-même ».

CONCLUSION

À partir de deux corpus de données différentes, nous avons utilisé deux approches méthodologiques : l'analyse statistique de contenu à partir du logiciel Alceste pour le premier corpus (premier temps de recherche) et l'étude clinique avec deux entretiens (deuxième temps de recherche). L'objectif d'un tel croisement a été, dans un premier temps, de caractériser les bilans de savoir des étudiants et des professeurs stagiaires en établissant une typologie de cinq rapports au savoir, puis dans un second temps, d'analyser plus finement la nature des rapports au savoir et d'aller au plus près du vécu singulier de chaque sujet pendant son année de formation, l'étude du cas par cas qui caractérise la clinique (Trinquier, Terrisse, 2004).

Cécile et Marc nous montrent chacun à leur manière, la spécificité de cette discipline scolaire : la nécessité des « savoirs en actes », des techniques corporelles. C'est dans la mise en œuvre de la transmission de ces savoirs particuliers que la professionnalité de l'enseignant prend toute sa dimension. Pour eux, il est important, voire indispensable, d'avoir un vécu personnel dans l'activité pour pouvoir l'enseigner. Le corps devient porteur et « représentant » de techniques (pratiques) et de savoirs (théoriques), ce qui peut ouvrir à une dialectique théorie-pratique et une ébauche d'un rapport professionnel au savoir.

Pour tous les deux, dans ce « avoir pratiqué pour enseigner », le vécu corporel dans l'APS permet de comprendre l'élève. Il y a comme un transfert de son propre vécu sur celui des élèves, c'est-à-dire comme le rappelle C. Blanchard-Laville, « transport, déplacement d'objets, de personne mais aussi de valeurs, d'investissement » (Blanchard-Laville, 2001). Selon elle, dans ce qu'elle nomme le « transfert didactique », l'enseignant, en situation didactique, est amené à s'exposer dans son rapport au savoir. En EPS, il projetterait son propre rapport au corps, notamment dans la distance instaurée avec l'objet de savoir APS, soit dans le sens d'une grande maîtrise, ce qui semble être sécurisant, soit dans le sens d'un manque de maîtrise, ce qui semble générer de l'angoisse. Cette maîtrise corporelle, véritable communication non verbale, permet à Marc et Cécile de maîtriser la relation pédagogique. Comment enseigner la gymnastique si je ne suis pas « bon » ? Quand ce savoir pratique est lié à la problématique de l'enseignement, il devient véritablement un « savoir éprouvé » qui, dans le cas de Céline et Marc, 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, devient un savoir du corps et pas seulement un savoir sur le corps : « C'est bien le paradoxe du corps d'être à la fois image, objet et signifiant » (Delanoé, Labridy, 1983). Cet « être vu » pose la problématique de l'image de soi et de l'importance des enjeux narcissiques pour pouvoir se sentir en « sécurité » face aux élèves. Ainsi, ne pas être capable de démontrer, c'est avouer sa faiblesse, Narcisse se désagrège !

À l'analyse de ces deux cas, nous observons deux figures contrastées : Cécile est en PLC1 et s'inscrit dans un rapport professionnel au savoir, corrélé d'une dynamique identitaire, alors que Marc est en PLC2, et ses propos montrent qu'il est dans un rapport utilitaire au savoir, ce qui inverse nos propositions de départ.

36

Au niveau de la formation initiale en EPS, ces résultats peuvent nous apporter quelques éclairages sur nos pratiques de formation. Il existe d'autres entrées que celle du rapport au savoir, qui pourraient contribuer à une meilleure compréhension de la nature des liens entre les rapports au savoir et les logiques de professionnalisation des futurs enseignants, comme la sociologie, la psychanalyse. Nos recherches nous ont permis de complexifier la notion de rapport au savoir ici utilisée pour rendre compte des logiques de professionnalisation pour une discipline particulière : l'EPS.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, PUF : Paris.
- ALTET M. (2000). « Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation », *Actes du colloque international de Sfax*, 7-9 avril 2000.
- BANCEL D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : MEN.
- BARBIER J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF : Paris.
- BAUTHIER E., ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification*, Paris : Armand Colin.
- BEILLEROT J. et al. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris : Éditions universitaires.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- CHARLOT B., BAUTHIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- CHEVALLARD Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*, Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, université Joseph-Fourier, Grenoble 1, 26 juin (doc. interne, n° 108).
- CIFALI M. (1996). « Démarche clinique, formation et écriture », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- DELANOË M.-H., LABRIDY F. (1983). « Formation des enseignants d'EPS et psychanalyse », *Revue EPS*, n° 184, p. 31-34.
- FILLOUX J. (1983). « Clinique et pédagogie », *Revue française de pédagogie*, INRP, Paris, p. 13-20.
- GALATANU O. (1996). « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, p. 101-119.
- JOURDAN I., TERRISSE A. (2002). « Évolution du rapport au savoir et professionnalisation : une étude de cas dans la formation initiale en EPS à l'IUFM de Toulouse », *Actes des 3^e journées d'études franco-québécoises des didactiques*, La Sorbonne, Paris, 17 et 28 juin 2002.
- JOURDAN I., TERRISSE A. (2004). « Rapport au savoir et professionnalisation en EPS : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées », *Pratiques psychologiques*, Société française de psychologie : éditions Elsevier.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B. (1988). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : PUF.
- MARTINAND J.-L. (1989). « Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 1/2, p. 23-35.

REINERT M. (1990). « Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 26.

TERRISSE A., SAUVEGRAIN J.-P. (1998). « Identification des difficultés d'appropriation du savoir lutter par une méthodologie d'ingénierie didactique », *Revue Sciences et Motricité*, n° 32-33, p. 74-87.

TERRISSE A. (2002). « Le rapport au savoir : point de vue psychanalytique et recherches en didactique de l'EPS », *Actes des 3^e journées d'études franco-québécoises des didactiques*, La Sorbonne, Paris V, p. 123-129.

TRINQUIER M.-P., TERRISSE A. (2004). « Entre prévision et réalité du cours : regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG », in E. Annot, M.-F. Fave-Bonnet (coord.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris : L'Harmattan, p. 37-53.