Savoirs et rapport au savoir des enseignants d'éducation physique et sportive : données cliniques sur la construction d'une identité professionnelle

Gaëtan Crouzillas

▶ **To cite this version:**

Gaëtan Crouzillas. Savoirs et rapport au savoir des enseignants d'éducation physique et sportive : données cliniques sur la construction d'une identité professionnelle. Education. Université Henri Poincaré - Nancy 1, 2006. Français. NNT : 2006NAN10190 . tel-01754273

HAL Id: tel-01754273
https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01754273

Submitted on 30 Mar 2018

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

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

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

SCD UHP NANCY 1
Bibliothèque des Sciences
Rue du Jardin Botanique - CS 20148
54601 VILLERS LES NANCY CEDEX

UNIVERSITE HENRI POINCARE DE NANCY 1
LADAPS, Faculté du sport
UNIVERSITE DE NANCY 2
ECOLE DOCTORALE « Langages, Temps, Société »

Savoirs et rapport au savoir des enseignants d'éducation physique et sportive

- Données cliniques sur la construction d'une identité professionnelle -

THESE

Présentée et soutenue publiquement par Gaëtan CROUZILLAS,
En vue de l'obtention du DOCTORAT D'UNIVERSITE,
Mention Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Soutenance le 10 novembre 2006

JURY

Bernard ANDRIEU, Professeur des Universités, Université Henri Poincaré, Nancy I

André TERRISSE, Professeur des Universités, Université Paul Sabatier, Toulouse III
Bertrand DURING, Professeur des Universités, Université René Descartes, Paris V
Pierre PARLEBAS, Professeur émérite, Université René Descartes, Paris V

Directrice
Françoise LABRIDY, Professeur émérite, Université Henri Poincaré, Nancy I

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement

Tous les enseignants qui ont accepté de déposer là leur parole singulière,

Les membres du Centre Interdisciplinaire Pour l'Enfant de Lorraine, dont le cadre permet une libre circulation de la parole à partir de ses propres points d'impasse,

Yves-Félix MONTAGNE, pour le partage de son expérience,

Mes parents pour leur soutien sans faille,

Ma sœur Elodie et Audrey, pour leur relecture et leur disponibilité,

Les membres du Jury,

Et particulièrement Françoise LABRIDY, ma directrice de recherche, pour sa pratique subtile du guidage et l'incroyable justesse de ses éclairages.

SOMMAIRE

I) INTRODUCTION p.1

A) Les premières pistes issues du DEA p.1

B) La nécessité d'une éthique épistémologique en sciences humaines p.4

C) D'un questionnement personnel vers une problématisation p.5

II) LA NAISSANCE DU CONCEPT DE RAPPORT AU SAVOIR p.8

A) Le laboratoire du CREF (Centre de Recherche Education et Formation) p.8

B) Une notion jeune et en construction p.8

C) Originalité et applications du rapport au savoir p.13

III) LA SITUATION DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE p.15

A) Les savoirs en général, leurs conceptions et leur nature p.15

B) Structuration du savoir en EPS p.21

1) La référence à des modèles scientifiques p.22
2) Un essai d'unification par Pierre Parlebas p.25
3) Didactique des APS ou didactique de l'EPS p.27
4) Les savoirs en EPS p.29
5) Les savoirs de l'EPS : représentation et évolution p.32
6) Notions actualisées p.36

C) La situation de l'EPS dans le système scolaire p.38

1) Vers une définition de la notion de compétences dans le champ de l'EPS p.38
2) Les effets du discours officiel : le risque de dépossession d'un savoir acquis p.40
3) Les obligations des enseignants, l'expertise et l'évaluation p.40
4) Les conséquences partielles de la réforme Fillon du système scolaire p.41

IV) LE RAPPORT AU SAVOIR DES ENSEIGNANTS D'EPS : Les apports fondamentaux du discours psychanalytique sur le savoir p.43

A) Rappel préalable sur la structure lacanienne R/S/I p.43

B) Une agrégation de savoirs diffuse p.45

C) Le désir de savoir p.45

D) De l'objet savoir au rapport au savoir p.50

1) Relation d'objet et rapport au savoir p.50
2) L'apport de D.Winnicot p.50
3) De la relation à « l'objet-savoir » au « rapport au savoir » p.52

E) Famille et construction du rapport au savoir p.54

V) PROBLEMATIQUE DU RAPPORT AU SAVOIR EN EPS p.58

VI) METHODOLOGIE : Les entretiens de recherche et la méthode clinique p.59

A) La perspective socio-clinique et l'éthique du chercheur p.59

B) Le point de vue du sujet et l'intérêt d'une démarche personnelle p.60

C) Les phénomènes transférentiels p.63

D) Acte fondateur et positionnement identitaire p.66

E) Le choix de la méthode clinique d'inspiration psychanalytique p.69

F) L'entretien clinique comme outil et comme révélateur p.73

G) Une idée de mon propre rapport au savoir p.76

VII) RESULTATS p.81

A) Analyse des entretiens et rapport au savoir des enseignants d'EPS p.81

1) Les enseignants de moins de cinq ans d'expérience p.81

(a) Lilian : « le plaisir de partager… » p.81

(b) Hélène : donner aux élèves « le minimum vital » p.88

(c) Thierry : être un « facilitateur… » p.93

(d) Raphaël : « moi je suis sur les savoir-faire/ les savoirs être » p.99

(e) Emilie : « un des problèmes scientifiques/ un des problèmes philosophiques majeurs du XXème siècle/ est-ce qu'un modèle algorithmique peut euh imiter la compétence » p.106

2) Les enseignants de plus de quinze ans d'expérience p.114

(a) Manon : « l'EPS c'est un outil/ (…)/ le savoir c'est un outil » p.114

(b) Boris : « là on marche sur la tête » p.122

(c) Laurent : « trouver un moyen de rentrer dans le système » p.128

(d) Colette : « pour moi l'EPS c'est une manière de socialiser/ c'est un élément de socialisation » p.132

(e) Jacky : « j'attends d'autres textes » p.137

B) Apports et comparaisons des discours sur le savoir p.141

VIII) DISCUSSION : Identité professionnelle des enseignants d'EPS : crise ou traumatisme ? p.148

IX) CONCLUSION p.167

BIBLIOGRAPHIE p.173

ANNEXES p.182

Les enseignants de moins de cinq ans d'expérience

Lilian
Hélène
Thierry
Raphaël
Emilie

Les enseignants de plus de quinze ans d'expérience

Manon
Boris
Laurent
Colette
Jacky

I) INTRODUCTION

A) Les premières pistes issues du D.E.A.

La partie théorique de mon mémoire de DEA (sous la direction de Claudine Blanchard-Laville, septembre 2002, Université Paris X Nanterre) sur l'évolution diachronique de l'éducation physique et sportive (EPS), des déterminants de sa naissance aux conditions de son existence, a permis d'illustrer la réalité de son enseignement aujourd'hui et d'engager une réflexion sur la structure du savoir dans cette discipline. J'ai souhaité explorer en particulier, dans ce précédent travail, les conséquences de cette histoire mouvementée sur les représentations du métier et de l'acte pédagogique, lors de la prise de fonction des professeurs stagiaires.

D'une part, nous avions montré une construction de la discipline relativement chaotique, fondée sur un certain nombre de crises relatives à ses références, ses méthodes, l'élaboration de son corpus de savoirs et son entrée dans le système éducatif en tant que véritable matière d'enseignement. D'autre part, depuis au moins quinze ans, et jusqu'à une période très récente, la profession a connu une phase de modification, une sorte de grand chantier expérimental, concernant l'identification et la mise en forme des savoirs à enseigner. Le rythme et le volume de sortie des textes officiels en EPS ont considérablement augmenté ces dernières années, ce qui a entraîné une adaptation de la profession. L'idée du DEA était de faire apparaître que ces deux aspects caractéristiques de la construction de l'identité de l'EPS ont des répercussions sur les représentations de ce qu'il y a à transmettre et, au-delà, sur l'élaboration d'un rapport au savoir des enseignants en formation.

Ce que j'ai souhaité mettre en avant c'est cet « état d'égarement » et ce manque de repères stables dans les représentations du savoir de ces enseignants stagiaires. C'est pourquoi j'annonçais, dans le titre du mémoire de DEA : « Prise de fonction et construction d'une identité professionnelle en EPS : un rapport au savoir traumatisant ? », que le morcellement de l'histoire et des savoirs véhiculés en EPS entraîne la nécessité de faire un effort d'agrégation de toutes ces facettes et que cette imposition de fait s'avère en quelque sorte « traumatisante » pour le

professeur. Nous verrons si ce terme convient encore dans ce mémoire. En effet, le positionnement de l'EPS dans le système éducatif et les rapports ambigus, parfois tendus, avec les autres disciplines, ainsi que le manque de lisibilité et de stabilité des savoirs souvent en construction, ne facilitent pas l'entrée dans le métier et la construction d'une identité professionnelle, s'appuyant sur un corpus solide.

Le résultat de l'analyse des entretiens cliniques effectués alors et portant sur l'expérience professionnelle, vient éclairer cette élaboration. Face à cette difficulté à trouver une cohérence dans le savoir disciplinaire, les jeunes professeurs inventent plusieurs solutions : le détournement des contraintes au profit de l'exigence pulsionnelle (conflit moi-ça-surmoi), ou encore l'obéissance aux exigences surmoïques représentées par un maître idéalisé. Si je reprends les instances issues de la deuxième topique de Freud, je peux rappeler que pour Stéphane, lors d'un précédent entretien, le moi tendait davantage vers les exigences du ça. Dans son discours, la tendance à la résistance et à la fuite des contraintes du système ainsi que son insistance dans l'emploi d'un vocabulaire aux antipodes de celui proposé au cours de la formation confirme l'existence d'un rapport au savoir travaillé au contact de l'identité du sujet et donc redéfinit par lui, tout comme l'élève redéfinit pour son compte la tâche que lui propose l'enseignant. Dans le cas de David, le moi était davantage lié aux influences d'un surmoi contraignant et sa volonté de se réfugier dans les forces de contrôle, de suivre la formation à la lettre, guidé par un tuteur idéalisé, fait naître un rapport au savoir explicitement tourné vers une maîtrise de l'aspect didactique de l'enseignement.

Toujours est-il que, concernant la notion de rapport au savoir, les discours des deux interviewés évoquaient très peu la réalité de la relation pédagogique. Et ceux-ci restaient assez souvent dans un discours idéalisé des savoirs et de la pédagogie. Le rapport au savoir semble ainsi manquer la rencontre réelle, et peut apparaître comme un leurre ou un fantasme construit lors de la formation.

Dans ce présent document nous souhaitons poursuivre ce travail, conserver tout en développant considérablement cette notion de rapport au savoir, inévitable lorsqu'il s'agit d'éclairer le processus d'élaboration d'une identité professionnelle et personnelle, ou rendre compte des idées et des conceptions présentes dans un discours sur l'expérience professionnelle. Nous réaliserons ce prolongement à travers d'autres entretiens plus nombreux et plus conséquents.

Il s'agira également de discuter ici des choix effectués par la discipline. Le poids du didactique, dès la fin des années quatre-vingt, et surtout la concordance forte avec les valeurs, le discours, le vocabulaire et les outils de la sphère didactique dans les années quatre-vingt-dix, a probablement quelque peu fait oublier la place du corps et de l'apprentissage corporel en EPS. Sans doute faut-il rappeler l'ancrage pulsionnel dès lors qu'il s'agit d'un apprentissage dans et par le corps.

Le rapport au savoir, nous le verrons en détail, est le « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Jacky Beillerot, 1989). Cette définition met l'accent sur la dimension active, pour un sujet donné, du rapport au savoir. Il ne s'agit plus de définir où de chercher des caractéristiques données et stables, mais de comprendre comment, dans un « état » du savoir ou un système de savoir qui précède chaque individu, celui-ci va pouvoir continuer à construire un rapport au savoir personnalisé. La définition insiste sur les dimensions processuelles du rapport au savoir, dans une perspective d'interprétation du psychisme et, pour chaque sujet, la nécessaire transformation de son environnement : vivre est toujours en fin de compte agir.

En tout état de cause travailler la notion de « rapport au savoir », rapporté dans le champ des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) et de l'EPS, nécessite de renouveler à la fois la connaissance de la nature des savoirs produits ou construits pour être transmis, et l'analyse de la transformation contemporaine des connaissances requises et la modalité d'appropriation singulière qu'en font les enseignants pour s'orienter dans leur métier. Le recours à cette notion implique que tout apprentissage renvoie à l'activité d'un sujet désirant avec ses inhibitions et aussi ses moments créateurs. Enfin le rapport au savoir permet également de penser l'articulation du sujet désirant savoir (ou ne pas savoir) avec les enracinements familiaux, groupaux et sociaux, qui le déterminent en partie. Ces dernières affirmations induisent d'appréhender les phénomènes éducatifs et formatifs en adoptant une démarche clinique ou socio-clinique que nous détaillerons dans un chapitre. De ces prises de positions se déduit notre choix d'analyser les phénomènes éducatif et formatif à partir d'une démarche clinique orientée par des concepts analytiques.

Par ailleurs, le champ de connaissances afférent aux STAPS et à l'EPS s'oriente de plus en plus vers une conception uniformisante des savoirs et compétences, considérant implicitement qu'il s'agirait d'appliquer cet ensemble acquis aux situations d'enseignement pour que « ça marche ». Nous dégageons ainsi une sorte de « standard » dont l'usage garantirait une bonne conduite enseignante.

Or notre pratique et les exemples issus d'autres expériences de collègues disent au contraire qu'il n'y a jamais correspondance univoque, directe et complète entre ce qui a été acquis dans la formation et ce qui demande à être mis en œuvre sur le terrain de la rencontre réelle avec les élèves. La rencontre enseignant – élève est une rencontre corporelle vivante si on ne la mortifie pas, c'est une rencontre de « corps vivants », « pulsants ». Or cette réalité vivante dans les situations pédagogiques est de moins en moins prise en compte dans les textes et instructions officielles. Les « jeunes enseignants » y sont « confrontés » lors de leur première année d'expérience professionnelle. C'est dans la surprise, dans l'incompréhension, voire la peur, qu'ils voient surgir dans le « rapport au savoir », qu'ils pensaient facile et idyllique, cette « autre chose », issue de la rencontre entre des corps vivants, pulsionnels, imprévisibles, et qui vient chahuter leurs croyances. Nous verrons ici ce que disent les enseignants d'EPS, dans les entretiens, de leur expérience des savoirs à transmettre, à travers deux ensembles distincts par l'ancienneté dans le métier.

B) La nécessité d'une éthique épistémologique en sciences humaines

Une recherche en clinique ne peut faire l'impasse sur les motifs du chercheur et sur le cheminement particulier qui l'a amené au choix de son objet de recherche. Au-delà, il s'agit d'élaborer, de formaliser quelques uns des axes qui nourrissent la réflexion à laquelle l'engage son travail. Cette exigence procède du fait que la psychanalyse se constitue d'une rupture épistémologique dans le champ du savoir (Brousse M. H., 1997). Le sujet est un effet de la structure de langage, c'est la condition même de l'existence de l'inconscient, qui n' « épargne » pas le

chercheur. Dans une démarche clinique, le chercheur n'est pas extérieur au savoir qu'il élabore. Nous pourrions dire que son désir en est la cause.

Au préalable, il semble pertinent de rappeler le postulat sur lequel s'appuie la démarche clinique : la subjectivité du chercheur est réintroduite comme paramètre de la construction du savoir. Si c'est également vrai dans toute science qui manipule le sens et les significations, la pratique clinique est d'autant plus concernée qu'elle s'appuie sur la rencontre réelle de deux personnes. C'est dans cet espace de parole que du savoir sera extrait. Nous dirons même que du savoir inédit surgi du lien à l'Autre, soit de la mise en circulation des signifiants.

Nous verrons dans une partie ultérieure ce qui est de l'ordre de ma propre implication dans ce thème de recherche et en particulier dans la constitution de mon rapport au savoir.

C) D'un questionnement personnel vers une problématisation

L'intérêt est de problématiser l'écart entre ce qui sera révélé par les sujets enseignants dans leur discours et l'élaboration d'un questionnement personnel sur le savoir. Ainsi, mon propre rapport au savoir vient en quelque sorte se confronter à la rencontre avec l'autre. Cette rupture avec l'objectivité vient également de la prise en compte de la division du sujet et de ma propre division. Mon implication première, née d'une curiosité tenace sur la réalité des savoirs véhiculés par la discipline EPS, correspond finalement à l'acte fondateur de ce travail.

Peut-être par ces études en STAPS et par l'expérience de l'enseignement de la discipline EPS, ai-je, à un moment donné, réalisé une centration sur le corps et la motricité. Ce qui est apparu pour moi c'est une perplexité voire une fixation sur un discours souvent entendu qui vient charger négativement la discipline. Un discours que je résumerais à peu près à cela : « l'EPS ? Ce n'est pas sérieux ». Ce que j'ai entendu là pourrait se prolonger dans « on n'y apprend rien ! ». Il s'est fixé alors pour moi l'importance ou l'urgence d'une interrogation sur les savoirs véhiculés dans la discipline.

En quelque sorte, à une première illusion d'un savoir total sur le corps, une seconde illusion s'était construite tout au long du cursus de formation initiale, celle

d'une image positive mais protégée, qui s'est avérée très vite remise en cause lors de la réalité vécue dans mon premier poste en établissement. La réalité, décrite à plusieurs reprises et par plusieurs des collègues interrogés, est que les enseignants d'EPS doivent lutter contre des idées reçues, contre des préjugés sur la discipline afin de pouvoir exister et prendre une place équivalente aux autres matières d'enseignement dans le système éducatif. La question qui sera souvent abordée dans les entretiens porte moins sur les atouts et la capacité de l'EPS à participer à l'éducation des élèves que sur le discours critique dont elle est régulièrement le sujet.

Comment l'enseignant va-t-il digérer sa formation initiale ? Quels sont les fantasmes véhiculés par l'institution, le métier et le corps ? Comment l'enseignant s'aménage-t-il une place et un rôle, dans un discours « déjà là » ? Qu'est-ce qui soutient un professeur ? Est-ce son autorité ? Est-ce la confrontation à tout prix de l'élève à l'objet ? Est-ce le recueil de la confidence de l'élève ? Comment enseigner ou tout simplement être avec les jeunes ? Finalement qu'est-ce qui fonctionne en matière d'enseignement ?

Dans le fantasme de l'évaluation, signifiant fort de l'institution, le discours dominant ne tolère pas ou plus le trou dans le savoir, n'aménage pas vraiment le lien au sujet ou ce qui échappe à la possibilité d'un contrôle et d'un rendement. Le sujet tend à devenir un lien objectivable. En réaction, un discours enseignant a pu voir L'EPS comme un frein, un cadre à la jouissance, afin de rester dans une notion de plaisir contrôlé. Cela soulève la question de la place de l'affectivité dans une société du rendement. Pourquoi à l'école on ne pourrait pas discuter facilement sur les effets du désir ?

La surprise dans le lien au sujet, la proposition qui lie le sujet à son désir, fait peur car elle met en avant des signifiants de l'intime. Or, pour nous, ce lien est fondamental, il conditionne peut-être la construction du style d'enseignement vers une liberté assumée. Nous le questionnerons également à travers les entretiens.

Le risque est de tomber sur un discours fermé, applicationniste, source de malentendu. Cela peut provoquer chez les enseignants une faillite personnelle face à une injonction de maîtrise qui ne va pas de soi. Il n'y a plus la place de la parole. Il faut souvent franchir l'insupportable pour que la parole soit entendue réellement et non pas seulement consignée. Or la parole permet, nous le verrons, un desserrage des identifications et aussi de traiter éventuellement une angoisse par

jaillissement de signifiants, ou encore d'avoir un recul sur sa pratique pour ne pas créer une croûte identitaire, que nous traduisons par une angoisse.

Mon implication participe à l'acte fondateur de la thèse car elle rend compte également de ma rencontre avec le réel, de l'évolution de ma position d'enseignant et de ma propre division. Le sujet est bien divisé par rapport au discours qu'il a intériorisé. Cela soulève donc la question de mon propre savoir. J'ai rencontré des difficultés pour conceptualiser les traces, les chaînes signifiantes de savoir et j'ai dû également traverser un doute, celui de prendre une place que j'estimais peut-être « déjà occupée ». En effet, des études statistiques montrent souvent que ceux qui réussissent le mieux dans les filières universitaires où la formation initiale oriente et destine vers la préparation aux métiers de professeur sont, entre autres, les fils et les filles d'enseignants. Pour ma part, je dirais que je relève de cette catégorie puisque la voie que j'ai tenté de reproduire est aussi celle qu'a emprunté mon père, qui a d'abord été un enseignant d'EPS apprécié et estimé pendant quinze ans, avant de devenir inspecteur académique, inspecteur pédagogique régional reconnu et donc occupé une place de contrôle y compris, à mes yeux, de contrôle du savoir et du savoir-faire enseignant. Comment donc, après avoir obtenu le concours de la fonction publique, réussir cette fois la voie plus délicate du pari éducatif avec les élèves ? J'ai pu aborder, dans un premier temps, le rôle du savoir comme la possibilité d'une solution suffisante, et qu'une manipulation pertinente du savoir pouvait réguler pour faire en sorte que le procès pédagogique fonctionne correctement. Entre l'incorporation d'un cursus et le devoir de réussite en situation, l'institution, à travers la formation initiale, nous apprend que ce sont les savoirs qui vont assurer la transition, en tant que solution. Or, si la question de la fonction contenante du savoir m'est apparue comme primordiale, la découverte de la faillite de cette fonction, c'est-à-dire sa capacité à échouer en tant que solution absolue, a ouvert, pour moi, la question d'un écart à combler. Cet écart, qui s'accélère au moment de la prise de fonction, entre l'être et le savoir, se doit d'être reconnu et accepté, car il permet d'éviter une position dépressive qui consiste à subir de plein fouet le manque fondamental de maîtrise dans la situation éducative. L'enseignement étant fondé sur la relation humaine, cet écart ouvre surtout la voie qui permet de tisser ce lien au sujet, ce lien à l'autre.

Ainsi, dans le recueil de la parole des enseignants d'EPS, l'objectif est aussi de repérer ce qu'ils disent de cet écart et comment ils l'assument, afin de se soutenir au mieux dans leur métier.

II) LA NAISSANCE DU CONCEPT DE RAPPORT AU SAVOIR

A) Le laboratoire du CREF (Centre de Recherche Education et Formation)

Actuellement, la notion de rapport au savoir est utilisée par plusieurs équipes ou courants, notamment en sciences de l'éducation à travers les équipes « Escol » à Paris VIII et « Savoirs et rapport au savoir » du laboratoire de Paris-X Nanterre. Nous nous appuierons davantage sur l'esprit de ce dernier, c'est pourquoi nous le détaillons un peu plus loin, en psychologie au sein du laboratoire « Personnalisation et changements sociaux » de l'université Toulouse 2, et en didactique des sciences et des mathématiques notamment par la communauté franco-québécoise.

C'est dans le berceau des sciences de l'éducation, la 70ème section du conseil national des universités, à Nanterre (Paris X), que s'est fondé le Centre de Recherche en Education et en Formation (CREF). En 1987, Jacky Beillerot, rejoint par Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi, fondait le secteur « Savoirs et rapport au savoir » au sein du CREF.

B) Une notion jeune et en construction

La notion de rapport au savoir est une notion récente, apparue de façon à peu près concomitante dans le champ de la sociologie critique, de la formation d'adultes et de la psychanalyse au cours des années soixante. La plupart des auteurs sont d'accord pour dire que, du fait qu'elle est abordée à partir de théories très différentes, il ne faut pas trop la « durcir » si l'on veut garder son pouvoir heuristique.

La question de l'apprendre et du savoir provoque en nous des mouvements psychiques et des affects plus ou moins conscients. Ces mouvements psychiques nous touchent sans que nous nous en rendions toujours compte, entravent notre apprentissage ou au contraire nous poussent à nous lancer dans une quête parfois

insatiable de savoirs ; à d'autres moments, ils nous empêchent d'utiliser des savoirs pourtant acquis, du moins en théorie. Dans tous les cas, ils interfèrent dans notre relation à l'autre lorsque ce dernier s'avère – au moins dans notre croyance – être sujet porteur d'un savoir que nous désirons ou susceptible d'acquérir un savoir que nous souhaitons transmettre.

Nous pensons que la notion de rapport au savoir peut devenir un concept fédérateur, voire organisateur, des questions d'éducation et de formation.

Le terme de « savoir » renvoie plus fréquemment à des questions cognitives, c'est-à-dire à un individu apprenant en dehors de tout contexte affectif, la question du désir de savoir, et donc de ce que le savoir représente d'un point de vue fantasmatique pour le sujet, apparaît comme singulièrement éclairante pour la notion. Nous partirons donc, avec Françoise Hatchuel, du postulat de l'existence de l'inconscient et des conflits intérieurs qu'il induit, et regarderons la place que peut y tenir le savoir.

L'expression « rapport au savoir » semble due à Lacan, au début des années 1960. En effet, comme le rappelait Bernard Charlot dans « La problématique du rapport au savoir » (2000), le terme de rapport au savoir se trouve dans *Ecrits*, sous la plume de Jacques Lacan, en 1966, dans deux citations (rapporté par Andrée Terrisse, 2000) :

- l'une se trouve dans le chapitre : « Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien», page 152, au début du texte quand Lacan annonce à son auditoire de philosophes qu'il va intervenir sur la place du sujet dans la science contemporaine : « Qu'être un philosophe veuille dire s'intéresser à ce à quoi tout le monde est intéressé sans le savoir…Le résumer ainsi a l'intérêt de nous présenter une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir ». Il ajoute : « Aisée aussi à démontrer l'ambiguïté d'un tel rapport ». Sans développer l'intérêt de ce texte, il réintroduit la pertinence de la découverte de l'inconscient freudien, soit une théorie du sujet barré, notamment par la différence entre savoir et vérité, et l'assujettissement du sujet aux signifiants, où se « noue le désir de l'Autre ».

- l'autre se trouve dans le chapitre « la science et la vérité », au début du texte, page 222, lorsque Lacan évoque la rupture de Freud avec Jung, sur la question « d'un rapport au savoir, rapport dit archétypique…lequel n'est rien que le rapport que nous avons défini l'année dernière comme ponctuel et évanouissant ».

La notion apparaît quasiment en même temps dans plusieurs champs. Althusser l'évoque, même s'il n'emploie pas le terme stricto sensu dans « Freud et Lacan »

(1964), Bernard Charlot et M. Lamine Abderrahman (2000) signalent que la notion apparaît également chez Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dès la fin des années 1960. De même, les travaux de l'INFA-CUCES de Nancy concernant les sciences de l'éducation et plus particulièrement la formation d'adultes y font référence. Un texte d'André Giordan de 1977 introduit la notion dans le champ de la didactique des sciences et la psychologie sociale de l'apprentissage. C'est à partir de la fin des années 1980 qu'elle commencera à être réellement problématisée en sciences de l'éducation et en didactique.

Le savoir doit pouvoir s'énoncer, comme le souligne Michel Foucault : « Un savoir, c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée [...] un savoir, c'est aussi l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans son discours » (1969, p238).

Le savoir présente quatre caractéristiques : il est proche du savoir-faire, il n'existe que par l'action qu'il permet, se présentant sous la forme d'un discours, il s'inscrit dans une réalité sociale et culturelle. Il implique la conscience de savoir. La question du rapport au savoir s'enracine toujours dans la réalité sociale, que les travaux fondateurs de Michel Foucault ont parfois tendance à privilégier au détriment du sujet porteur du savoir. Car la réflexion de Michel Foucault émerge en plein structuralisme, courant dominant des années 1960, qui vise à renverser les valeurs du « psychologisme ordinaire » en mettant l'accent non plus sur les personnes mais sur les structures (de la langue, des sociétés et, pour Lacan, de l'inconscient), au risque, donc, d'évacuer définitivement le sujet. La notion de savoir augmente ce risque, dans la mesure où les savoirs, indépendants des sujets qui les portent, peuvent être étudiés pour eux-mêmes. On peut alors imaginer que l'apparition du rapport au savoir chez Lacan, psychanalyste structuraliste, s'efforçant donc de relier sujet et structure, constitue un compromis permettant de réintroduire le sujet en lien avec le savoir, sans pour autant le nommer. Pour Lacan la question du savoir rejoint celle du désir, et de la conséquence de ce désir. Le rapport au savoir serait le passage d'un intérêt qui ne se sait pas à un intérêt qui se sait, grâce à l'articulation de certains signifiants.

Piera Aulagnier-Spairani reprend l'expression dans le champ psychanalytique dans le texte (« Le désir de savoir dans ses rapports à la transgression ») centré sur la création et sur l'impossibilité, pour l'humain, de reproduire à l'identique (1967). Elle

la développera en 1971, en abordant la question du mensonge et du non-savoir, et des conséquences pour l'enfant qui découvre que sa mère ne sait pas tout (1971).

Dans le même temps, à la suite des premiers travaux de Lacan, plusieurs auteurs se réclamant de la psychanalyse développeront la notion en l'appliquant au champ pédagogique, le plus souvent dans une perspective critique des agents et des institutions. C'est le cas par exemple de François Gantherert (1969), Claude Rabant (1976) ou Janine Filloux, qui montre en 1974, dans le sous-chapitre intitulé « le rapport au savoir » de son Contrat pédagogique, que la demande de l'enseignant est avant tout demande de soumission à l'égard de sa personne comme détentrice de savoir et que cette demande structure l'acte d'enseignement. Quant à Daniel Hameline, en parlant du savoir et des hommes (1971), il questionnera le sujet du savoir et de l'éducation tandis que Patrick Boumard, en s'inspirant à la fois de la psychanalyse et de la sociologie critique, insiste, dans sa thèse sur le Rapport au savoir (1975), sur le vécu du savoir et sur le fait que tout savoir n'est en réalité, que le rapport d'un individu à ce savoir.

Pour Bourdieu et Passeron, c'est le rapport au langage, à la culture et au savoir qui permet de comprendre les mécanismes de reproduction sociale et l'inégalité sociale face à l'école.

De son côté, Bernard Charlot, dans ses premiers articles sur le savoir dans la revue Education permanente, définit en 1979 le rapport au savoir comme : « L'ensemble d'images, d'attentes, de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même » (1979). Il créera l'équipe ESCOL à Paris-8 à la fin des années 1980.

En 1977, Marcel Lesne poursuivra cette réflexion en s'interrogeant sur les différents types de savoirs, à partir de la définition suivante : « Le rapport au savoir concerne les conceptions et les options relatives aux contenus que véhicule tout acte de formation : savoir au sens large du terme et recouvrant l'habituelle trilogie des savoirs, savoir-faire et savoir être [...]. Ce rapport au savoir peut être conçu soit comme un rapport avec la connaissance produite par la société savante, et qu'il convient de diffuser dans la société, soit comme un rapport avec le savoir partagé d'une certaine façon par toute la société dont il faut mettre en relations les différents dépositaires, soit comme un rapport de production personnelle du savoir par l'appropriation de constructions théoriques empruntées à la société savante pour

favoriser les ruptures et les reconstructions dans l'univers personnel de la connaissance » (1977). Ce faisant il aborde l'ambivalence de la notion de savoir, lien entre le sujet et la société.

La question se posera alors de comprendre comment les savoirs savants peuvent être intégrés pas des adultes pour transformer leurs pratiques sociales et professionnelles. A partir du moment où on ne peut plus se contenter d' « application », la notion de rapport au savoir devient tout à fait concrète pour les formateurs, au moins pour nommer leurs difficultés à transformer les représentations et les imaginaires. C'est ce que travaillera par exemple Bernadette Aumont dans un texte de 1979 pour la revue Education permanente (1979). A peu près à la même époque, André Giordan utilise la notion pour évoquer l' « attitude de possédants que les enseignants et les enseignés peuvent avoir vis-à-vis du savoir » (1977), ouvrant ainsi la voie à ses travaux ultérieurs, menés seul ou en collaboration, notamment avec Gérard de Vecchi, sur une transmission non autoritaire du savoir (1987).

On peut se demander au passage si le rapport au savoir ne viendrait pas prendre la place du rapport à l'autorité, ou le masquer, le savoir devenant le représentant « rationnel » d'une autorité passée de mode mais qui ne se laisse peut-être pas si facilement dépasser.

Jacky Beillerot montre que Claude Lefort, dans une conférence de 1970, analysait la dimension symbolique du savoir dans l'organisation universitaire, soulignant que « le savoir [...] ça n'est pas une propriété qui par exemple serait celle des enseignants qui la détiennent. L'affirmation explicite au cœur de l'université c'est qu'il n'y a de savoir que par le fait qu'un certain sujet se trouve exiger de lui-même un savoir indéterminé qui est en même temps un pouvoir, un pouvoir indéterminé du savoir, et qui lui permettra justement de changer son rapport avec le milieu » (1970).

Le savoir, réel ou supposé, et donc le rapport à son propre savoir et à celui des autres joueront un rôle essentiel dans la légitimation de l'autorité.

En résumé, la notion de rapport au savoir dans les années 1970, permet de passer au-dessus du rapport à l'autorité du savoir et de ceux et celles qui savent, de situer directement le sujet face au savoir, sans intermédiaire, et non plus dans des relations entre personnes. Ce faisant, cela signifie qu'un accès autonome au savoir devient au moins possible, à défaut d'être automatique et immédiat.

C) Originalité et applications du rapport au savoir

Les savoirs sont plus vastes que les acquis, ce dernier terme renvoyant seulement aux appropriations cognitives alors que les savoirs incluent les apprentissages affectifs et sociaux.

La psychanalyse propose des cadres divers, que nous utiliserons, et donc la possibilité de comprendre, par l'interprétation, les fantasmes « emboîtés » sous-jacents à tout discours relatif au savoir. Démonter et remonter les chaînes du temps qui permettent de saisir ce qui peut faire sens pour un sujet dans ses engagements et ses investissements de savoir : comment une élaboration psychique s'est-elle construite pour compenser une réalité frustrante ou insatisfaite ?

La psychanalyse propose « d'étudier » relation d'objet, choix et désir, non dans le réel, mais dans le fantasme.

Si l'éducation peut être définie comme la socialisation de la psyché, si le rapport au savoir peut être envisagé comme le processus de production d'un savoir pour penser et agir à partir des savoirs appris et selon ce que l'histoire psychosociale autorise, alors, les études du rapport au savoir consisteraient à comprendre les modalités par lesquelles un sujet passe du savoir/ne pas savoir du désir de l'autre, à une socialisation par les savoirs. De même, si on postule que le rapport au savoir n'est pas tant un attribut qu'un processus, il est donc plus accessible en situation, ou il n'est accessible qu'en situation (provoquée ou « naturelle ») ; mais le rapport au savoir n'est analysable que dans la relation entre la situation donnée et ce que le sujet produit dans telle situation ; tel sujet crée un certain savoir pour faire face, pour penser ou pour agir, dans le cadre d'une relation à un objet et/ou à une personne.

Cette revue montre bien que les équipes qui travaillent le rapport au savoir n'ont pas inventé à ce jour de méthode spécifique d'étude. Chacun emprunte les moyens existant dans le champ des sciences sociales et humaines, et l'on sait les critiques que l'on peut adresser à toutes les techniques qui sont tout, sauf neutres.

Modéliser le rapport au savoir signifie alors en chercher les principes et non les analogies.

Jacky Beillerot propose une liste d'éléments constitutifs ou pertinents qui attesteraient qu'il y a rapport au savoir. On trouverait notamment dans la logique de ce texte, « le désir de savoir, la relation d'objet, la gestion des conflits de savoirs, l'appropriation et la construction des savoirs à partir des réalités psychologiques,

professionnelles, sociales, les attitudes face aux inconnus de savoirs, les fantasmes et l'imaginaire social du savoir, la curiosité et l'exploration (et ses inverses), les relations aux pratiques d'apprentissages (scolaires et autres), les relations encore aux langages, aux savoirs produits, différenciés selon leur nature et leur légitimité » (1996, p153).

Deux grandes voies d'approches pour étudier le rapport au savoir dans le champ de la formation :

I – On peut analyser comment des systèmes, des dispositifs, impliquent ou induisent des types de rapport au savoir et on peut étudier alors les effets sur les individus ou les groupes. Il s'agit-la d'une étude historico-sociale.

II – Mais on peut aussi faire l'étude d'un sujet, dans l'histoire, son comportement, ses sentiments. L'étude clinique souligne la liberté de celui qui étudie, liberté de son investigation, de sa relation, de son contre-transfert, etc.

En partant du postulat que le rapport au savoir « détermine » de nombreuses façons de vivre et de faire dans la vie de chacun, bien au-delà de ce que l'on entend d'une manière réduite en termes communs de savoirs, Jacky Beillerot propose que l'exploration clinique apporte des données sur 6 plans suivants : le plan de la vérité, de la raison, de l'imaginaire, des pratiques, de l'apprentissage et enfin le plan du labeur et du plaisir, du savoir et de l'apprentissage.

Ici, le savoir peut être pensé comme un protection contre la folie : c'est le savoir qui permet la place du réel, afin que le règne du tout et du fantasme s'estompe.

Nous cherchons bien ici à approcher une opérationnalité du concept : repérer et analyser comment une personne et un groupe « produit », crée son propre savoir à partir de ses savoirs antérieurs, mais aussi à partir des « nouveaux » savoirs ou de nouvelles formes de savoir qui sont, en situation, continuellement proposés. Jusqu'où donc peut-on accéder à la production de savoirs ? Quels en sont les contenus, les manières et donc les traces ? Quel en est le sens pour le sujet dans son histoire ?

III) LA SITUATION DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

A) Les savoirs en général, leurs conceptions et leur nature

Nous pouvons partir de l'analyse de Foucault pour définir le savoir, « cet ensemble d'éléments, formés de manière régulière par une pratique discursive et qui sont indispensables à la constitution d'une science, bien qu'ils ne soient pas destinés nécessairement à lui donner lieu, on peut l'appeler savoir. Un savoir c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée : le domaine constitué par les différents objets qui acquerront ou non un statut scientifique [...] » (Foucault M, 1975, p238-239). D'une manière plus générale, on peut résumer cette conception de Foucault par cette formule lapidaire de G. Deleuze « l'agencement de ce qu'une époque peut dire (ses énoncés) et voir (ses évidences) » (interview de Gilles Deleuze dans Le Monde, 5 juin 1986, cité par Jacky Beillerot, 1996, p122).

La connaissance peut être entendue de deux façons : comme intimité, intuition ou expérience de l'être d'une part, comme démarche intellectuelle, abstraite, manifestant l'exercice de la raison, d'autre part.

Les deux termes de savoir et de connaissance ne sont pas synonymes et l'usage courant lui-même le confirme ; on connaît une personne, on ne la sait pas, mais on peut savoir quelque chose sur elle.

Dans l'usage il y a une sorte d'opposition entre la connaissance qui renvoie à la théorie, elle-même souvent entendue comme « contemplation » et le savoir qui met l'accent sur les pratiques, aussi bien de l'esprit que de la transformation du monde ; la deuxième conclusion est celle de la contiguïté des deux termes de savoir et de pouvoir (le pouvoir étant la capacité de modification de l'environnement) qui tend à signifier que savoir est quasiment savoir-faire, que savoir et pratique de savoir ont des liens étroits.

Pour autant savoir quelque chose est-il toujours savoir faire quelque chose ? D'après Jacky Beillerot, oui. Certes, nous pouvons distinguer un savoir discursif et prescriptif (un savoir comment faire) et un savoir-faire ; le premier est une technique de discours, le second une technique de transformation de mon rapport à l'environnement. Nous pouvons mentalement savoir comment nager et ne pas

savoir nager ; mais savoir comment nager est aussi un savoir-faire, un savoir discursif (énumérer, classer des items, etc.) et le savoir comment faire n'est pas assimilable au savoir nager ; en fin de compte savoir comment faire et ne pas savoir faire peut être considéré comme un savoir tronqué de sa réalisation.

Le savoir dire n'a pas sa fin totale en soi. Le savoir dire comment faire devient un savoir en soi et s'oppose au savoir faire selon la division sociale du travail. Lacan avait insisté sur le passage du savoir faire de l'esclave au savoir du maître, entre le savoir faire et l'épistémé. L'esclave au départ c'est le savoir faire ; la philosophie a constitué le savoir du maître à soustraire le savoir de l'esclave. L'épistémé s'est constituée d'une interrogation, d'une épuration du savoir, car l'esclave sait sans le savoir comme le montrent les questions nécessaires pour qu'il sache. Le maître frustre l'esclave du savoir ; c'est en extrayant l'essence du savoir faire de l'esclave que le savoir devient savoir de maître (Lacan, 1991, p245). Lacan dit également dans ce séminaire (Livre XVII, 1991), que le savoir est ce qui lie un signifiant à un autre signifiant dans une relation de raison (la connaissance étant ce qui est de la représentation), le savoir est quelque chose qui se dit, le savoir est moyen de jouissance.

La position lacanienne :

Afin de montrer comment Lacan marque une rupture en définissant l'articulation du savoir et des signifiants, nous porterons, dans un premier temps, un regard sur la définition du sujet avec l'aide du dictionnaire de la psychanalyse (1997, p1030). En philosophie, depuis René Descartes et Emmanuel Kant jusqu'à Edmund Husserl, le sujet est défini comme l'homme même en tant qu'il est le fondement des ses propres pensées et de ses actions. Il est alors l'essence de la subjectivité humaine dans ce qu'elle a d'universel et de singulier. Dans cette acceptation propre à la philosophie occidentale, le sujet est défini comme sujet de la connaissance, du droit ou de la conscience, que cette conscience soit empirique, transcendantale ou phénoménale. En psychanalyse, Sigmund Freud emploie le terme mais seul Jacques Lacan, entre 1950 et 1965, a conceptualisé la notion logique et philosophique de sujet dans le cadre de sa théorie du signifiant, en transformant le sujet de la conscience en un sujet de l'inconscient, de la science et du désir. C'est en 1960, dans « Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien », que Lacan, s'appuyant sur la théorie Saussurienne du signe linguistique, énonce sa conception de la relation du sujet au signifiant : « Un

signifiant, c'est ce qui représente le sujet pour un autre signifiant ». Ce sujet est soumis, selon Lacan, au processus freudien du clivage.

Ce terme de clivage est introduit en 1927 par Sigmund Freud pour désigner un phénomène propre au fétichisme, à la psychose puis à la perversion en général, et se traduit par la coexistence au sein du moi de deux attitudes contradictoires, l'une consistant à dénier la réalité (déni), l'autre à l'accepter. Dans le cas de sa théorie du signifiant, Lacan montrait que le sujet humain est divisé deux fois ; une première instance séparant le moi imaginaire du sujet de l'inconscient, et une deuxième s'inscrivant à l'intérieur même du sujet de l'inconscient pour représenter sa division originelle. Cette deuxième division, il l'appelait refente d'après l'anglais fading (to fade : perdre sa luminosité). Comme Mélanie Klein, Lacan étendait la notion de clivage à la structure même de l'individu dans sa relation à autrui, alors que Freud, tout en ouvrant la voie à ce type de généralisation, l'avait essentiellement utilisée dans la clinique de la psychose et de la perversion.

Dans son schéma des discours, Lacan fait du savoir une articulation de signifiants provoquée par les relations a---$ S1-----S2 d'où émane le Sujet. Il distingue en effet ces quatre opérateurs :

- Le signifiant Maître S1, parole qui gouverne au sens, ordonne, tranche, nomme, unifie.

- Le Savoir S2, qui est le signifiant pour lequel S1 représente un sujet, effet de S1 si l'on veut, ou plutôt réponse. Le savoir est alors liaison entre deux signifiants.

- Le Sujet *$*, sujet divisé car il est à la fois support du signifiant et son effet qu'il subit en tant qu'un signifiant le représente pour un autre. C'est l'assujettissement au discours et à la représentation qui le divise entre sujet de l'énonciation et sujet de l'énoncé.

- L'objet a, ouverture du corps sur le discours et la jouissance, support matériel du sujet, de sa parole, de son regard ou de son écriture ; enjeu de la fascination du désir. Lacan dit de cet objet qu'il est cause du désir, objet partiel détaché du corps pour symboliser le manque, l'incarner, entrer dans la circulation des désirs.

Les discours lacaniens utilisent quatre éléments articulés entre eux au quart de tour, ce qui donne quatre discours logiques. Nous distinguerons :

Les rapports de « maîtrise » formalisés dans le discours lacanien du « Maître » et des relations interindividuelles : S1 → S2

$ ..... a

Un second schéma explique le discours de l' « hystérique » ; mais il n'est pas que cela, comme on le voit en clinique ; c'est celui du corps propre en général, celui qui sert à l'élaboration du narcissisme : $\$ \rightarrow$ S1

a.... S2

Il y a, par ailleurs, un « psychisme collectif, où le complexe d'oedipe est central même dans les différentes configurations ethnologiques ; c'est le discours de l'Université et du savoir : S2 $\rightarrow$ a

S1....$\$$

Et enfin, le domaine privilégié de la psychanalyse lacanienne surtout depuis que Lacan a modélisé le "discours de l'Analyste" qui formalise en fait cette relation sexuée : a $\rightarrow \$$

S2...S1

La rupture que nous évoquions auparavant se joue ici. Le sujet est alors l'effet de la circulation signifiante, il ne sait pas ce qu'il dit. Ainsi, on ne peut plus parler d'intentionnalité, ou de vouloir dire. Et toutes les fois qu'il y a du savoir, c'est-à-dire il y a toute une chaîne de signifiants, Lacan dit qu'il y a un sujet, un sujet supposé à ce savoir.

Les savoirs dans une société donnée se présentent comme divers et multiples, mais surtout ils se présentent comme concurrents entre eux : pas seulement différents, mais bien concurrents. Ils entretiennent entre eux des hiérarchies qui sont les hiérarchies sociales de ceux qui les détiennent et les pratiquent. Les savoirs, parce qu'ils sont toujours les savoirs de certains et non ceux de tous, de certains individus, groupes ou classes, constituent les conflits sociaux et y contribuent. « Les savoirs produisent et entretiennent les hiérarchies (même s'ils n'en sont pas les organisateurs de base), autrement dit « reflètent » les rapports de domination » (J. Beillerot, 1996, p127).

Tout savoir dominant a ainsi pour « projet » de devenir le savoir unifiant des autres. C'est pourquoi, si on a pu dire dans les décennies précédentes que les savoirs donnent accès au pouvoir, d'une façon plus large, ce sont les organisations de pouvoir qui permettent les savoirs : « il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution relative d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir », comme nous le rappelle Foucault (1975).

Trois auteurs tentent de trouver un fil conducteur entre tous ces savoirs (cité par J. Beillerot, 1996) :

J. Schlanger en distingue sept qui, selon lui, recouvrent à eux tous la totalité du savoir : le savoir perceptif, le savoir technique, le savoir éthico-politique, le savoir esthétique, le savoir ontologique, le savoir historique, le savoir réflexif (1978, p64). Cette typologie est fondée sur la distance de l'individu de plus en plus grande avec l'objet de son savoir mais ne rend pas compte de la nature des savoirs dans sa réalité sociale.

J.-M. Van der Maren distingue les savoirs scientifiques, puis ceux de la science appliquée (savoir de l'ingénieur), les savoirs stratégiques, c'est-à-dire ceux qui sont mis en œuvre pour la décision et l'action, les savoirs de la praxis, qui énoncent les procédures et les règles de la pratique, et enfin les savoirs pratiques eux-mêmes (1989, p129-162). La ligne parcourue ici est celle de la logique de la production des connaissances par rapport à la transformation du réel.

On trouve enfin, plus récemment chez Malglaive une analyse voisine mais plus complexe (1990, p91). L'auteur fait une première série de distinctions : les savoirs théoriques disent ce qui est, les savoirs procéduraux sont issus en partie des premiers et permettent de construire des procédures pour faire ce que l'on veut faire. G. Malglaive insiste ici sur le fait qu'il n'existe pas réellement, à ses yeux, de rapports d'application. Les savoirs pratiques, quant à eux, sont directement issus de l'action : la pratique intelligente des choses, dès qu'elle se systématise, se réfléchit, s'organise et prend rang dans une visée théorique. Les savoir-faire, enfin, sont des actes humains disponibles pour avoir été appris et expérimentés. Mais cet auteur superpose à cette distinction deux autres catégorisations : les savoirs scientifiques, les savoirs rationnels, les savoirs pragmatiques, les savoirs magiques. Enfin l'auteur distingue des modalités d'expression de ces savoirs : le mode conceptuel, le mode rhétorique, le mode figural (images, dessins, etc) et le mode agi (lorsque les savoirs s'expriment par l'action).

Les conceptions du savoir :

Les savoirs sont des stocks de connaissances. Répertoriés, classés, accumulés. Une seconde approche de la notion envisage le savoir comme processus. C'est une

grande part de la psychologie cognitive du XXème siècle qui aboutit à montrer les rapports complexes entretenus par des sujets apprenants avec des savoirs à acquérir ; on aboutit alors à l'idée que ce sont les apprentissages de savoir qui représentent la réalité dynamique du savoir : « les savoirs ne sont pas autres que les apprentissages pour les acquérir » (J. Beillerot, 1996, p132).

A l'inverse, Freud montre dans la première moitié du XXème siècle, que pour un sujet, le savoir participe à l'ordre du fantasme et se génère d'un désir de savoir. Le désir de savoir, pierre angulaire de la demande de savoir, est une pulsion dont l'objet premier est la naissance des enfants. Pour Dorey en 1988, les réponses que l'enfant reçoit restent toujours des messages traumatisants parce que l'enfant n'a pas le niveau de connaissances nécessaires, c'est-à-dire que les éléments psychiques et somatiques dont il dispose ne sont pas suffisants pour donner un sens au plaisir sexuel. Selon la psychanalyse, le savoir devient l'objet d'une lutte, d'un enjeu, d'une demande qui engage le sujet : pour l'enfant déjà les questions qu'il se pose ne sont pas intellectuelles. « Le savoir recherché est le savoir de la vérité sur le désir » (J. Beillerot, 1996, p133).

On en est venu à comprendre la réalité des savoirs comme celle d'un processus et non plus de résultat et de produits. Dans ce processus, la dimension de vérité des savoirs est plus conditionnelle, moins évidente ; elle cède le pas à une vision plus localisée, plus singulière où l'accent est mis sur les problématisations, sur les appropriations, et à défaut de savoir la vérité, on devient sensible au passage d'une vérité à l'autre.

Ce serait l'activité qui fait le savoir et non son stockage. J. Schlanger dans « une théorie du savoir » (1978) insiste pour dire que tout savoir implique un sujet connaissant, qu'il n'y a pas de savoir en soi, que tout savoir est acte et non essence, et qu'en conséquence le savoir consiste en une activité cognitive. Cependant, ajoute-t-il, le savoir, s'il est une relation, est aussi un produit et un résultat. Le savoir serait en train de se faire et ne serait pas celui qui est su. Savoir quelque chose n'est pas posséder quelque chose, c'est pouvoir faire. « Le savoir est une action de transformation du sujet pour que lui-même transforme le monde » (J. Beillerot, 1996, p135).

Quant à l'idéologie, ni science ni philosophie, elle est un système de représentations mentales et d'affects où il faut distinguer les idéologies spontanées et celles plus sophistiquées issues d'officines spécialisées. Pour ce qui est des

disciplines sociales et humaines, l'intrication du philosophique, du scientifique et de l'idéologique y est plus étroite, plus complexe. « C'est cette intrication qui fait leur étrange nature » (Beillerot J., 1996, p139).

Ces théorisations et symbolisations du réel, demeurent nécessairement du langage humain ordinaire avec tout ce que cela comporte de poids affectif et social des mots. Ensuite, la sélection des objets d'étude n'est jamais totalement claire, c'est-à-dire que l'objet, les faits et les contextes, ne peuvent pas être entièrement disjoints ; et plus les objets réels sont construits en objet d'étude, plus le risque « d'artificialité » grandit. Enfin, point essentiel, les discours produits sur l'objet étudié font partie de lui-même ; ils ne lui sont pas extérieurs ; ils appartiennent à la représentation de cet objet, de telle sorte que celui-ci est modifié par ce qui se dit de lui : si la démarche de connaissance se modifie par l'objet même qu'elle étudie, alors le domaine dans lequel on se place n'a pas la stabilité minimale nécessaire à une démarche strictement scientifique.

L'introduction de l'herméneutique comme mode de connaissance relance le débat : il y aurait une scientificité spécifique, originale, d'interprétation des faits sociaux et humains qui nous ferait entrer dans une sorte de savoir « clinique ».

Selon Berthelot J-M en 1990 (cité par J. Beillerot en 1996, p143), la fonction critique qu'assurent les disciplines sociales et humaines plus que d'autres, fonction que le désir d'être scientifique signe parfois en montrant la tension à produire des savoirs de plus en plus rigoureux, cette fonction demeure essentielle en ce qu'il s'agit de faire parler à travers la conscience le discours de l'inconscient, non pour le réduire ou le dévoiler mais pour pointer l'irréductible de son existence.

B) Structuration du savoir en EPS

Nous souhaitons dans cette partie montrer à la fois la genèse de la construction des savoirs véhiculés en EPS et leurs rapports avec les sciences de références utilisées en fonction de périodes historiques. Par ailleurs, nous voulons porter notre réflexion sur la nature de ces savoirs et la difficulté à les identifier du fait de leur origine, de leurs proportions et des influences diverses qu'ils subissent et provoquent dans la discipline. Nous verrons enfin les tentatives les plus récentes

de définition qui se dégagent, notamment à travers les programmes. Ce développement prend son sens si l'on considère avec Jacky Beillerot que « les savoirs (...) ne peuvent pas se penser autrement, aujourd'hui, qu'hérités. Hérités, non seulement comme une pièce du puzzle global des cultures, mais bien comme objets symboliques » (2000, p19). Des conséquences sont alors à envisager dans l'élaboration des représentations ainsi que dans l'économie psychique des enseignants d'EPS en formation.

1. La référence à des modèles scientifiques

Au XIXème siècle, on peut affirmer que plusieurs formes d'éclectisme pratique toucheront le champ de l'exercice corporel. Ces éclectismes sont, pour partie, liés à des changements de système d'explication scientifique du mouvement.

Pour Georges Vigarello (1978) c'est un trajet d'intériorisation et d'euphémisation des procédures de redressement du corps auquel on assiste au cours du temps. Pour Jacques Gleyse, deux grandes logiques scientifiques actives imposeront leurs marques au XIXème siècle. D'une part une logique géométrique, mathématique, mécanique héritée, des iatromécaniciens, et notamment de Johan Alphonsi Borelli (1685), qui organise le corps sur le modèle mécanique, et qui ne peut être dissociée des transformations du monde laborieux notamment des manufactures. D'autre part, une logique énergétique, carbonique qui prend sa source dans le fonctionnement des machines à vapeur et dans les théories de la thermodynamique appliquées par Lavoisier (à l'extrême fin du XVIIIème siècle) et surtout par Gustave-Adolphe Hirn au corps humain.

Du point de vue des méthodes d'exercice de gymnastique, les méthodes d'Amoros (1770-1848) et celle de Clias (1782-1854), au tout début du XIXème siècle, sont sans doute celles qui font la part belle aux différentes formes de redressement direct du corps par des instruments comme le triangle mouvant de Clias ou le cheval d'arçons aux baumes d'Amoros. Elles organisaient le corps sur des perspectives mécaniques au sens strict. Ainsi les positions de Borelli, ou de Descartes un peu plus tôt, servent largement à organiser scientifiquement le discours de la plupart des textes importants, jusqu'au tout début du XXème siècle. Par exemple, Amoros dans son

Manuel d'Education physique gymnastique et morale, paru en 1830 en France, réalise une analyse assez détaillée et fine des types de systèmes et de couple de forces utilisées dans certains mouvements et permettant de comprendre le fonctionnement de certaines articulations. Ainsi, s'appuyant sur de multiples médecins du siècle précédent et surtout sur les travaux de Borelli, note-t-il qu'il existe des leviers de trois genres pour ce qui concerne les articulations, comme il existe des leviers de trois genres dans le monde physique. Ces trois composantes permettent d'analyser les différentes formes d'exercice mais aussi de proposer une logique dans la constitution des séances. On retrouve cela, de manière moins explicite chez Clias, notamment dans sa Gymnastique élémentaire, parue en 1819 en France et en 1823 en Angleterre. Le fait de distinguer des exercices élémentaires et des exercices compliqués dénote une logique mécanique. Mais les fondements scientifiques, issus des thèses de Borelli, seront présents dans les textes érudits tout au long du XIXème siècle. Ainsi les trois grands dictionnaires encyclopédiques de médecine reprennent de manière systématique les analyses borelliennes. Le dernier (1886) explique (page 815) que : « Les différents systèmes de leviers, leur longueur relative et la puissance des muscles moteurs expliquent en gymnastique le degré relatif de facilité des diverses mouvements ».

Une autre logique apparaît au cours du XIXème siècle : la logique énergétique ou respiratoire. Le développement des sciences et de l'industrie continuant, la physiologie et la thermodynamique vont s'imposer progressivement et nourrir la construction de gymnastiques moins statiques plus en phase avec un modèle énergétique du corps. C'est essentiellement à partir des travaux réalisés par James Watt, sur les machines à vapeur que peut naître un nouveau paradigme scientifique. Celui-ci se fonde, au départ, sur les travaux de Laplace et Lavoisier et se développe au travers des « Réflexions sur la puissance motrice du feu et sur les machines propres à développer cette puissance » de Sadi Carnot, en 1824. Ainsi, à la fin du XVIIIème siècle, c'est la notion de calorique, notion bien proche du premier principe de la thermodynamique, qui permettra la naissance d'une nouvelle pensée sur le corps. Celui-ci va devenir avant tout, à l'instar du monde industriel naissant, un système énergétique fondé sur les rapports combustible-carbone-oxygène. À partir de ce postulat, une série d'ouvrages plus ou moins vulgarisateurs paraissent au fil du XIXème siècle et confèrent une nouvelle vision du corps en mouvement. De « Nouveaux élémens de physiologie » en 1825 (9e édition) du chevalier de Richerand

à « la clé de la science ou les phénomènes de tous les jours» du docteur de Brewer paru en 1858, on est en train de glisser vers un perception énergétique du corps. « Notre corps est une véritable locomotive à laquelle le combustible est fourni par l'alimentation et la digestion, le comburant ou l'oxygène par la respiration, dans laquelle la chaleur née de la combustion est transformée en force mécanique et électrique, et produit le mouvement des organes et l'assimilation » (De Brewer, 1958).
Enfin, l'acteur qui a le plus contribué à doter l'EP d'une connotation scientifique est Georges Demeny. Il crée en 1881 le cercle de gymnastique rationnelle afin de former scientifiquement les instituteurs par des cours du soir en faisant appel à des médecins. Deux ans plus tard, il crée la station physiologique du Parc des Princes où il étudie les gestes avec Marey et en déduit que le mouvement naturel humain est arrondi, continu et complet. C'est dans son ouvrage majeur « Les bases scientifiques de l'EP » (1902), qu'il explique que seule une gymnastique rationnelle fondée sur des conceptions scientifiques semble satisfaisante pour atteindre l'ensemble des buts visés. La gymnastique, pour lui, est « un art fondé sur la science du mouvement » (1902). Visant également le perfectionnement de l'organisme, il proposera un « ensemble de moyens destinés à apprendre à l'homme à exécuter un travail mécanique quelconque avec la plus grande économie de dépense musculaire » (1902). Ainsi cette efficacité et cette efficience ne peuvent pas être atteintes par des mouvements statiques, arrêtés, par des attitudes. Au contraire il faut redonner une place centrale au mouvement continu, complet et arrondi, effectué avec souplesse et amplitude. Demeny s'appuiera fortement sur la rationalité scientifique de son époque. Une méthode scientifique, c'est-à-dire soumise aux contrôles de la méthode expérimentale, doit être élaborée. D'ailleurs ses « bases scientifiques de l'E.P. » sont révélatrices de sa volonté. « Tant que le système d'éducation n'est pas scientifiquement établi, il peut être l'objet d'un mouvement passionnel mais il n'amènera jamais la conviction des hommes qui raisonnent [...] ». Le succès d'une méthode vient, selon lui, de la raison car les passions sont, par définition, passagères et fluctuantes. Une « base rationnelle » doit être élaborée. C'est pourquoi, Demeny, avec Corra, créera ce « cercle rationnel de gymnastique ». Dans ce cadre conceptuel, Demeny s'appuiera sur la physiologie et sur la démarche expérimentale. Comme le note André Rauch en 1983, le début du siècle se caractérise par une évolution des références scientifiques. La physiologie expérimentale met en avant les notions de circulation, d'échange, d'énergie, d'entraînement des fonctions vitales. L'analyse du geste et le dosage de la dépense

énergétique par des tests anthropomorphiques mis au point par Demeny tentent alors de déterminer la quantité idéale de travail. Demeny, tout comme le médecin F. Lagrange avec «Physiologie des exercices du corps» (1888) symbolisent la redistribution de la représentation du corps d'une machine simple régie par des principes mécaniques vers une vision énergétique favorisant la course et donc des principes physiologiques et thermodynamiques.

Les enseignants sont, en grande partie, responsables de la transformation des pratiques et des formes de pratique. En effet, « d'exercices rationalisés et découpés en habitudes motrices, en gestes justes mécaniquement parlant, il va devenir centre d'intérêt, exercice de plus en plus spontané et basé sur le plaisir » (Andrieu G., 1990). L'apport de nouvelles références scientifiques à partir des années 1960-70 va permettre une évolution considérable de la représentation de l'exercice et des savoirs en EPS. Les sciences humaines acquièrent une place grandissante et proposent une « vision nouvelle de l'implantation motrice » (Vigarello G., 1975). C. Bayer, dans son étude, montre que la phénoménologie, en « réaction aux psychologies empiristes ou associationnistes », redonne au corps sa place en considérant l'individu dans sa totalité (1990). J. Le Boulch, enseignant d'EPS, docteur en psychologie et médecin retrace quant à lui, dans la revue « les sciences de l'éducation » (1990), l'évolution de ses travaux et de ses rapports avec l'EP. Ceux-ci ont situé le débat sur le front de nouveaux savoirs, inspirés de la psychogénétique, cherchant à intégrer chaque apprentissage dans un ensemble plus vaste, un âge du développement psychomoteur. Cet auteur décrit l'évolution de la psycho-cinétique dans les années soixante-dix, et repère l'influence de la théorie de l'équilibre (J. Piaget), des travaux de Wallon sur le développement moteur de l'enfant, de la structuration réciproque (Muchielli) et des travaux sur la socialisation. Il conclut en différenciant des mouvements à caractère transitif et expressif aboutissant à une conception structurale du mouvement. En fait la psychocinétique refuse l'éclectisme et vise une conception unitaire de l'éducation corporelle. Son but est le développement de la valeur motrice. A cette période, certains acteurs de l'EP comme R. Merand proposent une relecture de la discipline sur fond de Matérialisme dialectique dont Marx et Engels sont les penseurs de référence. L'EP est repensée par rapport à une pratique sociale issue de la vie de tous les jours, elle doit donc s'adresser à la personnalité de l'individu prise dans sa totalité.

Le structuralisme sera également une référence importante pour les enseignants d'EPS et permettra l'élaboration d'une série de travaux impressionnante avec P.

Parlebas et sa « théorie des jeux sportifs », Catteau et Garoff et leur natation autour de trois variables (respiration, équilibration et propulsion), Carrasco envisageant un système gymnique sur la structure spatiale, esthétique, motrice…

Enfin, c'est à partir des années 70, avec l'essor des neurosciences, entendu comme le concept générique regroupant des disciplines étudiant le comportement selon la pertinence de ses substrats neurologiques (psychophysiologie, neurobiologie…), que l'EPS va élaborer une conception du corps fondée sur le modèle cybernétique et mettre l'accent sur le système de traitement de l'information.

2. Un essai d'unification par Pierre Parlebas

« Lorsque Parlebas se demande quelles miettes restent à l'EP, il traduit avec clarté le malaise que le corps enseignant ressent confusément » (Rauch A., 1989). Pierre Parlebas dans les années 60-70 et encore actuellement propose une analyse et des perspectives prometteuses. Dès 1967, « par une simple analyse historico-critique, il pose les problèmes de l'EPS sur un mode totalement anthropologique » (Gleyse J., 1992). Dans une suite d'articles parus dans la revue EPS, il dresse un constat sévère d'une « EP en miettes » dépourvue d'unité, en proie à un éclatement grandissant. Il est nécessaire, nous dit-il, d'être fidèle à l'idée force des sciences humaines selon laquelle l'homme est une totalité, elle-même inséparable de son milieu social» (Parlebas P., 1967). « L'EP n'a plus à chercher à l'extérieur des théories de caution, des justifications métaphysiques ou morales, nationalistes et médicales » (1967). L'auteur se propose alors de définir une spécificité et une unité, autant dire une identité à l'EP.

Pour cela, une nouvelle perspective est nécessaire et passe par la définition d'une science de l'action motrice ou une « praxéologie motrice » proposant « de mener une étude cohérente et unitaire regroupant toutes les données pertinentes concernant cet objet spécifique (l'action motrice) » (Parlebas P., 1981). La notion de conduite motrice, c'est-à-dire la centration sur «l'élève qui se meut », représente « l'objet spécifique recherché » (Parlebas P., 1984). L'EPS «n'est plus définie par des finalités, des techniques ou des découpages institutionnels mais par son objet original » (Parlebas P., 1984). Ce point de vue constitue une véritable rupture épistémologique encore d'actualité de nos jours.

« Toutes les techniques corporelles peuvent être analysées en termes de conduite motrice. La conduite représente le dénominateur commun de toutes les APS » (Parlebas P., 1981). En ce sens, il définit un objet unitaire, spécifique, pertinent qui permet à l'EP de se dégager de ses vassalisations successives et « en définitive lui confère son identité » (Parlebas P., 1984).

La constitution d'une science de l'action motrice permettrait, en effet, de dépasser deux obstacles : d'une part la parcellisation, c'est-à-dire l'émiettement des pratiques et des techniques (participant toutes à une même problématique, elles se compléteraient et s'enrichiraient) ; d'autre part, la vassalisation c'est-à-dire la subordination de l'EP à une pertinence extérieure. Cette nouvelle science aboutirait à la définition d'une unité et d'une originalité tant recherchée (Parlebas P., 1984). L'approche serait transdisciplinaire, c'est-à-dire qu'elle traverserait tous les champs scientifiques pour déboucher sur une nouvelle pertinence, un nouveau champ : les pratiques motrices. L'EP, dans ce contexte ne sera pas une science mais se développera d'un point de vue scientifique. Notre discipline reste une pratique pédagogique, une « pédagogie des conduites motrices » (Parlebas P., 1967).

Cette conception d'une science de l'action motrice aura le mérite, en se fondant sur une conception « structurale » (Parlebas P., 1968, 1981) ou « systémique » (Parlebas P., 1984) de l'action motrice, de proposer une analyse et des concepts, très utiles de nos jours. Par exemple: les universaux du jeu sportif (ou invariants), et la logique interne dont les traits « ne se rapportent pas exclusivement au système objectif de l'activité, ni exclusivement aux particularités subjectives de l'acteur, plus subtilement, ils témoignent de l'interaction entre l'acteur le système » (Parlebas P., 1991).

Pour cet auteur, « L'EP possède son d'objet propre qui la dote de son identité et lui assure sa spécificité... L'EP possède ainsi sa pertinence de discipline d'enseignement distinctive au sein du système éducatif » (Parlebas P., 1991).

3. Didactique des APS ou didactique de l'EPS

Dans le domaine de l'enseignement, la réflexion a été largement marquée ces dernières années par un retour et un renouveau de la didactique. L'EPS n'échappe pas

à la règle, même si l'impulsion est venue d'autres matières d'enseignement, notamment les mathématiques. Le champ de la didactique se prête actuellement à de subtils distinguos, qui ne manquent pas de dérouter le néophyte. Cet élan didactique transversal sera exploité par la discipline afin de faire le point sur ses acquis en terme de savoirs, et permettra de répondre à la question de leur organisation.

Dans un souci de cohérence des finalités, des méthodes et des contenus et à travers eux des savoirs, deux courants se distinguent en EPS.

Il s'agit pour le premier de la didactique des APS. Cette conception cherche à définir des « savoirs fondamentaux » constitutifs des APS. On parlera de didactique du football, de didactique de la gymnastique...On reconnaît, ici, la perspective matérialiste de Mérand et de la Fédération sportive et gymnique du travail, actualisée de nos jours dans le courant des universités d'été (Quilis A., 1988) et les recherches dans le cadre de l'innovation pédagogique des académies de Dijon et de Lyon à travers la revue Spirale. La recherche d'invariants de la motricité liée aux APS aboutit à la mise en perspective de la logique des APS avec celle de l'élève.

Une seconde perspective se détache de la précédente. Il s'agit du courant formaliste plus transversal de la didactique de l'EPS. Cette dernière conception, développée par le Groupement Académique d'Innovation Pédagogique (GAIP) de Nantes, se structure à partir de la définition de savoirs fondamentaux liés à l'élève. Enonçant huit principes structurateurs en 1991-1992, ce groupe organise les contenus, c'est-à-dire « les connaissances, les savoirs et les modes d'action selon trois critères :

- l'ordre de la structuration des actions motrices en termes de principes et règles opérationnels ou d'action.
- l'ordre de la gestion des actions motrices nommé principes et règles de gestion.
- l'ordre de l'apprentissage appelé méthodes d'apprentissage et principes et règles hodologiques ».

Les contenus opérationnels et hodologiques s'articulent avec les activités physiques culturelles retenues comme adéquates pour faire apprendre ces trois ordres de savoirs.

L'Inspection Générale et les textes officiels n'officialiseront aucun des deux courants mais parleront de didactique de l'EP. Celle-ci se démarque volontiers de la didactique sportive, et réaffirme l'appui de l'EP sur les APS sans se résoudre à la simple juxtaposition de celles-ci. Elle met en avant l'absolue nécessité de définir des

connaissances et des savoirs en relation avec les objectifs généraux de la discipline qui sont maintenant au nombre de trois :

- le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices,
- l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA),
- l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique.

Dans ces années 1990, le vocabulaire du savoir régi par les textes et à utiliser dans les concours de recrutement et dans les préparations de séances, est alors décliné en « savoir identifier », c'est-à-dire percevoir, prendre de l'information, l'analyser, décider, et planifier. La planification est une action anticipatrice qui hiérarchise donc réduit la complexité et guide les choix actuels en s'appuyant sur un futur possible. Il s'agit également de «savoir réaliser ». La réalisation d'une action s'adresse aux ressources du sujet, notamment bio-énergétiques et bio-mécaniques. Elle dépend des aptitudes (innées) et des éléments acquis (apprentissage). Enfin, «savoir gérer » ses capacités, son potentiel. C'est la capacité à devenir autonome. Ce savoir regroupe les principes d'économie, c'est-à-dire effectuer la meilleure performance avec la moindre dépense possible, le principe de nécessité, soit n'utiliser dans une action que les gestes indispensables, et le principe de combinatoire, soit la capacité à fonctionner en tâches associées.

Cet éclectisme méthodologique, je fais et je réussis puis je comprends ma réussite et les conditions contextuelles pour enfin maîtriser cette réussite de façon autonome et transversale, se situe dans une conception cognitiviste de l'apprentissage en insistant, tout de même lourdement, sur le fait que l'action reste première et centrale.

Si cette confrontation, moins virulente à l'heure actuelle, a permis de proposer des notions intégratrices et fonctionnelles, elle a tout de même probablement freiné la mise en place des programmes de la discipline.

De même que dans un souci de vigilance, il convient de ne pas oublier le sujet. En effet, les modèles technologiques et cognitivistes en EPS rencontrent le risque d'évacuer le sujet (élève, professeur), ou de le supposer comme neutre. J. André (1993) parle d'effectuer un retour urgent à une réflexion épistémologique et éthique sur les valeurs véhiculées par un enseignement apparemment neutre et technique. Il existe, particulièrement en EPS, un engouement scientiste et d'obédience didacticienne parce qu'on cherche à rationaliser un acte d'enseignement qui ne l'est pas toujours. Il

y a dans ce souci de rationaliser, d'évaluer, l'oubli du sujet et de ses difficultés à apprendre (à enseigner) mais aussi de ses difficultés à être. André explique que le développement de la didactique s'accompagne de l'oubli du sujet dans son histoire personnelle, ses inscriptions sociales et corporelles. Le danger serait une « dérive didactique » (1993) contre laquelle il souhaite développer le retour de la dimension relationnelle et de l'affectivité dans la pédagogie. Le pouvoir pédagogique d'un enseignant ne résulte pas uniquement de la qualité de ses savoirs mais sa compétence pédagogique dépend étroitement de la prise en compte éthique et du respect de l'élève comme sujet-apprenant.

4. Les savoirs en EPS

Il convient de distinguer les savoirs à sélectionner par la discipline, que l'on trouve à l'état brut dans le champ social et culturel, et les savoirs présentés dans les textes et la leçon à faire apprendre aux élèves. Ces derniers ont subi ce que Chevallard a appelé une « transposition didactique » (1985), c'est-à-dire le passage du savoir savant au savoir enseigné. C'est à cette deuxième forme de savoirs que nous nous intéressons en posant qu'ils sont inhérents à la discipline, favorisant de fait la constitution d'un objet propre.

Nous ferons ici référence à deux auteurs afin de pénétrer au plus près de la notion de savoir en EPS : Famose J. P., 1996 et Malglaive, 1990.

Malglaive recense quatre types de savoirs.

Le savoir théorique ou conceptuel, « c'est le savoir qui permet de connaître le réel. S'il n'entretient pas de rapport direct avec la pratique, il permet d'agir en toute clarté, d'ajuster de façon très précise les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir leurs effets... » (1990). Ces savoirs orientent l'action et ses procédures en suggérant des voies possibles pour la réalisation de ses fins. Ils permettent à l'action de se dérouler dans l'abstrait et donc des procédures permettant d'agencer le réel peuvent être d'abord réalisées en pensée. Le savoir théorique permet un contrôle permanent de l'action exercée sur le réel en donnant à connaître les transformations qu'il subit au cours de l'action.

Des savoirs procéduraux constituent l'agencement, l'organisation des procédures, l'enchaînement d'opérations, de règles et de conditions à respecter pour obtenir des effets voulus. Ils s'organisent en plan d'action. Ce sont également des savoirs intellectuels.

Les savoirs pratiques sont directement issus de l'action, de ses contraintes, de ses aléas, capable de connaître les effets non voulus d'une mise en oeuvre sur le réel.

Les savoir-faire sont des actes humains disponibles car appris et expérimentés, moteurs dans l'action et intellectuels dans l'action symbolique.

Les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux s'investissent dans des savoirs pratiques (empirique) et des savoir-faire. Ces deux derniers, savoirs pratiques et savoir-faire se formalisent (transformation) dans les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux. Cette boucle est appelée le savoir en usage.

Jean-Pierre Famose, en 1996, fonde ses travaux sur les recherches sur l'apprentissage moteur. La psychologie cognitive représente actuellement le courant principal de pensée à l'intérieur de la psychologie scientifique. Cette orientation théorique a comme objet principal l'étude des différentes activités mentales (l'attention, la pensée, les croyances, les représentations de la connaissance, les stratégies de codage et de récupération de l'information...) mises en oeuvre à l'intérieur des grandes fonctions humaines (l'apprentissage, la motivation, la perception, la mémoire, la recherche de performance, la résolution de problèmes...). Tout apprentissage est acquisition de connaissances. Le processus d'apprentissage en général et en EPS ne permet pas d'acquérir un seul type de connaissances, mais plusieurs. Cinq catégories de connaissances sont mises en évidence comme résultat de l'apprentissage en EPS. Chacune d'elle est fondamentalement différente et indépendante des autres.

On trouve les connaissances procédurales dites habiletés intellectuelles. Elles sont généralement stockées en mémoire à long terme. C'est la « connaissance de la manière dont on doit réaliser différentes tâches » (1996). Elles sont analysées en terme de règles conditionnelles du type « si... alors... » et indiquent sous quelles conditions une action doit être exécutée. Elles participent activement à la prise de décision en EPS.

Les connaissances déclaratives dites informations verbales. Elles sont stockées en mémoire à long terme. Elles comprennent les règlements, les différentes

appellations des instruments ou des parties qui les composent, les buts et les sous-buts du jeu et les stratégies offensives et défensives, des types d'action.

Les habiletés motrices diffèrent des autres connaissances non seulement par la manière dont elles s'acquièrent mais aussi par la lenteur de leurs acquisitions relativement aux autres connaissances. Ce sont surtout les progrès dans la coordination, l'aisance et l'organisation temporelle qui constituent les marques principales de son acquisition. Elles s'acquièrent par la variabilité de la pratique. Il ne s'agit pas non plus de la reproduction d'un modèle gestuel mais de la mise en oeuvre d'un programme généralisé ou à chaque tentative, les différentes valeurs de paramètres sont variées en fonction du but à atteindre. Pour Famose, les habiletés motrices offrent à l'EPS un objet, savoir réellement fondamental et constituent la priorité de la discipline. Plus le nombre d'APS choisi sera grand, plus la règle, ou le principe, sera compris. Mais plus il y aura d'APS, plus l'acquisition des connaissances procédurales prendra du temps et le soustraira encore davantage au temps restant pour l'acquisition des habiletés motrices.

Les connaissances stratégiques, ou stratégiques cognitives, concernent le moment et la manière d'utiliser les trois connaissances précédentes. Une connaissance stratégique est donc ce qui rend un élève capable d'exercer un degré de contrôle quelconque sur les processus impliqués dans les opérations mentales permettant de faire attention, de percevoir, de mettre en mémoire, de se rappeler, de décider... En EPS, ces stratégies, dont la plupart correspondent à ce qui est appelé principe de gestion, de méthode ou savoir d'accompagnement, sont les stratégies de prise d'information, de préparation mentale (concentration, visualisation, relaxation, gestion du stress...).

Les connaissances affectives sont « tous les sentiments, affects ou émotions qui sont éprouvés par l'élève avant, pendant et après la réalisation de différentes tâches ou APS » (1996). Elles se développent à partir des innombrables interactions que l'élève entretient avec les APS, les tâches, les objets et les autres personnes dans une variété de situations d'apprentissage. Elles conditionnent toutes les autres acquisitions. Elles déterminent l'engagement et l'investissement des élèves dans les tâches d'apprentissage. Lorsque les élèves, à la suite de l'accomplissement d'une tâche ou de la pratique d'une activité éprouvent un sentiment de satisfaction ou de joie, non seulement ils se sentent satisfaits du résultat mais aussi, et c'est cela qui est important, ils généralisent cette émotion positive à la tâche elle-même. Les succès, plus

particulièrement sur des tâches qui posent des défis, conduisent à des sentiments positifs ; les échecs obtenus sur des tâches faciles conduisent à des sentiments négatifs. Le manque de plaisir est l'une des raisons principales de l'abandon de l'investissement en classe. Les élèves qui sont confrontés à une quantité excessive d'échecs manifestent souvent les caractéristiques de l'impuissance apprise qui est caractérisée par un manque de motivation, une persévérance minimale de l'investissement dans les situations problèmes.

Les connaissances métacognitives ou métaconnaissances sont la connaissance de ses propres stratégies, de son propre fonctionnement psychologique ou d'une activité de contrôle de notre propre fonctionnement psychologique, une autorégulation de l'apprentissage.

5. Les savoirs de l'EPS : représentation et évolution

Au creux du processus de construction de son identité professionnelle, il me semble que le professeur d'EPS traverse, en quelque sorte, un état « d'égarement », du fait, au cours de cette année de formation, de son manque de repères en termes de contenus didactiques et pédagogiques, et de son appréhension de la lourdeur et de la complexité de la tâche qui lui revient.

Historiquement, l'évolution de la discipline reflète le passage d'objectifs d'action pour l'élève à des perspectives d'objectifs en termes de compétences à démontrer et à intégrer pour plus tard. Ces compétences, qui constituent l'aboutissement de l'apprentissage, sont un objet central de la formation et apparaissent en nombre dans les nouveaux textes officiels de la discipline. Les professeurs y font allusion en terme d'enjeux voire de défi. Un exemple de la formulation de ces compétences, pour le collège et pour le lycée, est présenté en annexe.

Par ailleurs, la caractéristique de mouvance perpétuelle et cyclique de la définition des limites et du corpus de l'EPS semble renforcer la perplexité du professeur quant à la représentation de son métier. Cet état flou rend, dès lors, pénible la construction d'une représentation des savoirs de la discipline.

Dans ce sens, la construction d'une représentation sur la discipline et par-là même, la construction de l'identité professionnelle du professeur seraient davantage fondées sur les mécanismes d'évolution politico-socio-historiques de la discipline, que sur un véritable corpus de connaissances, de savoirs, établi et validé. Faute d'une formalisation suffisante des savoirs professionnels et d'une épistémologie reconnue, l'activité des enseignants est souvent dévalorisée. Elle apparaît ainsi comme une activité peu définie pour d'autres acteurs sociaux et est peu reconnue comme une véritable « profession » établie. D'un point de vue sociologique, il faudrait sûrement approfondir les conditions de l'émergence et de la reconnaissance de la professionnalité des enseignants d'EPS. Dans une autre perspective, la notion de profession étant souvent repérée par la notion de savoirs spécifiques, nous cherchons plutôt à justifier l'intérêt accordé à l'épistémologie des savoirs professionnels de l'enseignant (Bourdoncle R., 1993).

D'ailleurs, la formation semble apprendre davantage à se focaliser sur les crises, les nœuds cruciaux, rebondissements et ruptures qui sont intervenus dans l'histoire de la discipline, ce qui s'apparente à autant de remises en cause de l'unité et de la stabilité de l'EPS. Finalement, le fait de toucher continuellement, du moins à un rythme relativement rapide, à ce corpus culturel qui favorise le renouvellement du savoir, touche au plus profond de l'identité de l'EPS et de celle du professeur à travers elle, ce qui modifie en conséquence son propre rapport au savoir. Ceci est de plus accentué par l'arrivée récente et l'évolution des nouveaux textes en EPS.

La question des IUFM et de leur réforme se pose ici en toile de fond. Le projet de réforme commencé en 1999 sous le ministre Allègre annonce une intention de réformer, dès l'année 2000, la formation initiale des enseignants vers « plus de professionnalisation, avec davantage de stages et d'enseignements sur tous les aspects du métier » (Allègre, 1999). Ce projet propose que « la formation d'accompagnement », délivrée en deuxième année, soit résolument « ancrée sur l'expérience acquise à travers les stages », de façon à « donner lieu à un aller-retour permanent entre théorie et pratique ». Cette formation devra, est-il précisé, « intégrer les apports récents de la psychologie et des nouvelles connaissances en matière cognitive ». Elle est censée tout à la fois assurer « le développement des compétences requises pour les activités fondamentales de l'enseignement », ainsi énumérées : « en premier lieu la transmission des connaissances, mais aussi la préparation et la conduite de la classe, l'évaluation des élèves, leur orientation, le traitement d'hétérogénéité, la

formation morale et l'éducation civique, une sensibilisation aux phénomènes de violence et à l'enseignement dans les quartiers difficiles, une ouverture sur les différents systèmes éducatifs européens, sans oublier l'habitude du travail en équipe ».

La notion même d'expérience professionnelle, abordée dans la consigne des entretiens, est aux prises avec une dynamique double, celle de l'identité professionnelle et de l'identité personnelle, et celle de l'idée de profession. Pour Schön en 1983, il ne peut y avoir de profession sans le développement de connaissances spécialisées, délimitées, scientifiques, standardisées. La production de celles-ci dépend de buts clairs, c'est-à-dire capables d'orienter la pratique, affectés à la profession et, du contexte stable dans lequel elle peut s'exercer. Glazer en 1974 distingue des professions « minor » et des professions « major ». Les professions majeures sont orientées par des buts non ambigus (santé, profit, jugement) et opèrent dans un contexte institutionnel stable. Elles ont produit des connaissances systématisées dont la connaissance scientifique en est le prototype. A contrario, les semi-professions (éducation, travail social) sont orientées par des buts ambigus et se développent dans des contextes institutionnels instables. Par conséquent, elles ont été incapables de développer, de systématiser et de faire reconnaître des connaissances professionnelles de nature scientifique, produites selon des méthodes quantitatives et expérimentales.

Ainsi, s'il ne peut pas y avoir de profession en l'absence d'une base de savoirs capable d'orienter la pratique, il convient d'en cerner la nature. Sans évoquer une guerre « paradigmatique » (Bourdoncle R., 1993), il s'agit de s'interroger sur les rapports de ces savoirs avec l'action contextualisée des enseignants, dans une réflexion sur leur origine et leur construction, c'est-à-dire où l'épistémologie des savoirs professionnels peut nous guider.

Cette représentation du savoir du « sujet supposé savoir » pèse sur le sentiment d'assurance, de légitimité, vis-à-vis de la demande, même inconsciente, de l'élève. La fuite et les conduites extrêmes du professeur, qu'il s'agisse d'une forme de copinage ou d'autorité abusive, pourraient découler de ce hiatus entre la « bonne fonction », le « bon rôle », la « bonne attitude », la « bonne place » de l'enseignant dans le système éducatif, comparé à son expérience effective dans le métier. Pour Francis Imbert en 1995 (p178), le désir s'exprime dans un « inter-dit », un échange, une entrée dans l'ordre symbolique. Il est éloigné du plaisir narcissique ou de la jouissance immédiate et engage donc le sujet dans une demande. La psychanalyse souligne la place du

manque, seule façon pour que puisse émerger le désir du sujet. Pour advenir à ce désir, le sujet ne peut pas éviter indéfiniment de s'opposer à ce que l'Autre veut de lui. L'acquisition d'un « pouvoir symbolique » par le professeur (comme pour l'élève), est dépendante des conditions de son histoire, qui trouve dans le système scolaire des occasions de se répéter, de se fixer, ou de se transformer selon les relations qu'il aura avec ses formateurs, son tuteur, ses collègues et les élèves.

La capacité d'assumer son statut et de ne pas avoir l'impression d'habiter l'image d'un imposteur dépend de ces enjeux, et la construction historique et épistémologique du savoir et de la discipline rend difficile le fait d'assumer cette position dissymétrique de la relation transférentielle. Nous réaffirmons ici, avec Freud, que le transfert ne peut être traité en tant que tel, dans le champ pédagogique, comme il l'est dans la cure dont il constitue le moteur. On peut reconnaître l'importance des phénomènes transférentiels, dans le rapport pédagogique, mais on peut difficilement les résoudre, au sens de ce que la cure analytique met en jeu. Toutefois le repérage, par les enseignants, de la place, de la fonction symbolique qu'il occupe pour le professeur, comme pour l'élève, dans la transmission d'un lien au savoir, a des effets sur ses possibilités d'identification.

Notons, concernant « la mise en conformité » de la discipline au regard des caractéristiques de l'orthodoxie scolaire, que le statut des professeurs d'EPS est encore différent, ce qui pourrait constituer le dernier bastion de « la mise au pas » volontaire de l'EPS vis-à-vis des autres disciplines scolaires. En effet le statut particulier des enseignants d'EPS n'est pas « certifié » comme les autres, mais « professeur d'EPS », ce qui a des répercussions sur le temps de service ainsi que sur le salaire.

6. Notions actualisées

Il y a selon Caumeil (2000) trois catégories d'apprentissages :

- l'imprégnation culturelle,
- l'acquisition des connaissances ou des savoirs
- et la construction singulière de la connaissance ou du savoir représentant la transformation opérée dans la structure profonde de l'individu lorsqu'il fait acte d'apprendre. Nous appellerions cela l'appropriation, forcément active, du savoir.

Par imprégnation culturelle il faut entendre les transformations survenant quasiment à notre insu lorsque nous sommes immergés dans une pratique sociale.

L'acquisition des connaissances ou des savoirs est le processus dominant au niveau scolaire. Il exerce une sorte d'impérialisme orientant nos conceptions de l'apprentissage, mais aussi nos recherches. Par exemple, la didactique se développe presque exclusivement sur le postulat de l'articulation transmission / acquisition. Même la pédagogie qui devrait se soucier plus de l'individu et de ses résistances à se transformer, s'oriente le plus souvent vers ce processus. Par connaissances ou savoirs, il faut entendre les « choses sues » d'un objet ou d'une pratique, tout ce qui est listable et donc extérieur à la personne. Les connaissances ou les savoirs sont objectivables, ils sont désincarnés de l'acte de savoir pour une science, ou de l'action pour une pratique.

Curieusement, la question du savoir n'est pas tellement problématique pour les théoriciens de l'éducation physique, ils s'accordent pour reconnaître qu'il existe des savoirs dans l'action. Où se situe alors le problème ? Il se situe selon nous dans le flou entourant la notion de savoir, écrit presque exclusivement dans sa forme plurielle. Il y a des savoirs sollicités dans l'action, cela ne fait pas de doute, pour autant pose-t-on la problématique du savoir ? Nous ne le pensons pas. Cette position, englobant largement toutes les nuances sémantiques des notions, assimile dans la même mollesse conceptuelle le savoir et la somme des connaissances requises pour savoir. Elle représente une économie puisqu'elle renvoie cette question difficile dans une zone sémantique pseudo consensuelle, après tout quand on sait, on sait, et pour savoir il faut avoir des connaissances et ces connaissances nous pouvons les lister, alors pourquoi questionner au-delà ?

Parce que, selon nous, la nature, en terme de qualité, du savoir enseigné peut seule justifier la place et le statut d'une discipline d'enseignement.

Dans la réflexion éducative en général, la discipline « didactique » s'est emparée du problème du savoir. Les travaux de Guy Brousseau, de Jean-Pierre Astolfi, de Jean-Louis Martinand, de Michel Develay, et de bien d'autres encore, explorent les dimensions du savoir et de son enseignement. Mais ce que cette thèse nous a appris, c'est que le savoir d'une personne n'est pas extérieur à elle. Le savoir c'est la personne. C'est ce qui est difficile à lire chez Jean-Marie Barbier et qu'il faut comprendre quand l'auteur parle du *savoir d'action* comme une *composante*

identitaire. Dans ce cas, toutes les propositions didactiques présentant le savoir comme un pôle d'une relation triangulaire ne sont pas acceptables selon nous. Nous avons abandonné l'idée de percer à jour la question du savoir en éducation physique scolaire pour cette raison : la didactique se trompe dans ses schémas théoriques *a priori*. Positionnant le savoir en extériorité par rapport à l'enseignant et par rapport à l'élève elle en fait une liste désincarnée, y compris dans le concept basique de la didactique qui est la transposition. La désincarnation est une désincarnation symbolique. En effet si, à l'échelle individuelle, le savoir est la personne, à l'échelle sociale, le savoir comme culture est la pratique sociale de référence. Tenter d'extérioriser le savoir de la pratique sociale ou de l'individu est une aberration. Nous apporterions là une distinction en disant que l'extériorisation du savoir, c'est sa pratique.

Divers points de vue interrogent le savoir ou la connaissance. La philosophie tente depuis l'âge classique d'élaborer une théorie de la connaissance. Pour elle la question du savoir touche à une ontologie dans laquelle la métaphysique prend une place importante. Pour sa part, la biologie tente de comprendre les mécanismes de l'adaptation et les raisons de l'évolution. Pour elle, la question du savoir touche à l'organisation du vivant. Les sciences cognitives encore, tentent de relier l'intelligence biologique et l'intelligence artificielle ; Pour elles la question du savoir se résout dans la labilité synaptique et la constitution des graphes neuroniques. La didactique aussi, tente d'élaborer les procédures les plus adaptées à la transmission du savoir. Pour elle la question du savoir touche au patrimoine culturel des peuples et au patrimoine de l'humanité qu'il faut préserver, entretenir pour le transmettre. La pédagogie encore, tente de situer le savoir dans les grandes questions du moment. Pour elle la question du savoir est une question éthique, et la question éthique réamorce la question philosophique.

Cet inventaire à la Prévert, probablement incomplet, paraît banal, pourtant il montre la complexité de la question du savoir et de son appropriation. Prendre le recul suffisant pour analyser, de son propre point de vue cette question, nécessite de se placer dans un inter-espace neutre pour « regarder » son champ de prédilection en comparaison avec les autres champs. L'épistémologie est un exercice périlleux, il faut pouvoir parler de son champ, et ne pas vouloir parler d'autre chose en s'appuyant sur des points de vue et des analyses dont on ne maîtrise pas toujours les ressorts.

Du point de vue pédagogique, la question du savoir recouvre donc conjointement les deux dimensions, épistémologique et anthropologique.

Nous rationalisons un problème en le rattachant à ce que nous sommes susceptibles de comprendre, pour nous-mêmes.

L'accès au sens global du phénomène ne se fait pas du point de vue herméneutique, en dehors du travail d'interprétation du sens que fait sur lui-même le chercheur.

C) La situation de l'EPS dans le système scolaire

1. Vers une définition de la notion de compétences dans le champ de l'EPS

« Mot éponge », la notion de compétence s'est généralisée depuis peu à la sphère éducative. Les épistémologues parlent de « concept nomade ». En effet, plusieurs champs de références ont également repris ce terme à leur compte, ce qui a été source d'ambiguïté terminologique. Néanmoins cette notion de compétence semble pourtant cristalliser enfin nombres des réflexions sur les savoirs en EPS et de l'EPS, c'est pourquoi nous nous attarderons sur sa formalisation et sur les tentatives de définitions dans le champ moteur.

Dans le cadre de la didactique, la compétence est ce qui permet à un individu de faire face, de façon adaptée, à une situation sociale particulière. « Cette notion est à l'origine de transformations accomplies dans l'école en matière de contenus d'enseignement » (Tanguy L., 1996, p62).

Nous concevons la compétence comme un savoir mobilisable intégrant un ensemble de connaissances, de savoir-faire, d'attitudes, de comportements en un tout organisé. Les compétences traduisent les connaissances et prennent l'apparence d'une « liste de tâches que les élèves devront être capables d'accomplir » (Charte des programmes, 1992).

Philippe Meirieu propose enfin de définir la compétence comme un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé » (1990).

Si la compétence est la possibilité de mettre du savoir dans l'action, elle déborde néanmoins le savoir. Nous allons enfin proposer les caractéristiques essentielles de la notion de compétence en nous appuyant sur un article de 1997, de J. Leplat, ancien directeur du laboratoire de psychologie du travail à l'Ecole pratique des hautes études et co-directeur et rédacteur de la revue « Le travail humain », de 1966 à 1989. Les compétences sont finalisées. Elles ont trait à la mise en jeu de connaissances en vue de la réalisation d'une tâche ou d'une classe de tâche. Elles sont apprises et sont organisées en unités coordonnées pour la réalisation d'un objectif. La compétence est une notion abstraite et hypothétique. Elle est par nature inobservable et ce sont ses manifestations, soit les performances en EPS, qu'on observe et à partir desquelles elle est inférée.

D'un point de vue cognitif, la compétence est le système de connaissances permettant d'engendrer l'activité répondant aux exigences d'une tâche ou d'une catégorie de tâches.

2. Les effets du discours officiel : le risque de dépossession d'un savoir acquis

A l'épreuve de ces programmes, qui mettent en avant la notion de compétence à acquérir et qui annoncent de plus en plus l'évaluation comme une fin en soi, les enseignants insistent avec leurs mots et pour certains leurs maux, sur le décalage entre cognitivisme et reconnaissance partielle de l'inconscient. Leur vocation rend compte de l'implication affective du sujet dans son choix professionnel. Ils invoquent aussi et surtout des raisons idéologiques, passionnelles. Dès lors qu'un discours souhaite, sous couvert de la toute puissance de la psychologie cognitive, généraliser voire universaliser les modalités ou la mise en forme de l'arsenal didactique, il semble évident que la béance, reconnue et assumée, inhérente au regard clinique, celle qui fait rejaillir le réel et le fait que tout n'est pas maîtrisable, menace de se refermer.

Les acteurs que sont les enseignants pédagogues, à travers des entretiens cliniques que j'ai pu mener, nourrissent une forme de frustration du fait de voir diluer leur savoirs expérientiels dans ce nouvel habillage des mots qui ne portent plus de sens ou ne leur permettent pas de traduire leurs expériences réelles de terrain.

3. Les obligations des enseignants, l'expertise et l'évaluation

Le danger d'une trop grande prescription des textes officiels devient alors une diminution voire un éclatement de son « acte pouvoir » pour l'enseignant. Gérard Mendel l'identifie et le théorise dans l'expression « recouvrer son acte pouvoir » (1998). Pour cet auteur, l'acte pouvoir est ce qui relie pouvoir par et sur l'acte : c'est parce que nous avons du pouvoir sur nos actes, que nous pouvons nous les approprier. Avoir du pouvoir par ses actes, « voir le bout de ses actes », c'est pouvoir les définir comme siens, et non comme applications d'un ordre extérieur, pouvoir dire « ça, c'est moi qui l'ai fait » parce qu'on a défini, au moins partiellement, les conditions de cette réalisation. C'est la conséquence d'être l'auteur de quelque chose qui conduit à s'en approprier le résultat.

Or les notions d'expertise et d'évaluation deviennent de véritables signifiants Maître de l'institution. Nous verrons comment une tendance est en train de se généraliser qui substitue à la vérité subjective pouvant surgir dans une parole vive l'application de procédures toutes faites et comment les enseignants réagissent face à ce discours.

4. Les conséquences partielles de la réforme Fillon du système scolaire

Le décret de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, dite loi Fillon, rendu public le 11 juillet 2006. Ce décret établit « un socle commun de connaissances et de compétences ». Ce texte détermine « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ».

Le souhait explicite de cette réforme est de doter les élèves d'une culture commune qui se décline non seulement en termes de connaissances mais aussi en terme de compétences. « Il s'agit d'un acte refondateur, après l'école de Jules Ferry en 1882, estime le ministre de l'éducation nationale, Gilles de Robien. C'est la première fois que la république va clairement indiquer le contenu de la scolarité obligatoire ». Depuis le plan Langevin-Wallon de 1947, les différentes tentatives de se doter d'une culture commune avaient échoué. « On avait aboutit à un empilement de programmes, estime le ministre de l'éducation, dans un article du Monde daté du 11 mai 2006. Le socle apporte la cohérence et la lisibilité qui manquaient ».

Le projet de décret affirme que le socle doit être « le ciment de la nation » et faire partager aux élèves « les valeurs de la République ». Il n'est pas censé se substituer aux programmes, ni en être le condensé. « Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes », dit le texte.

Le socle s'organise en sept compétences dont aucune ne présente de composantes sportives ou encore corporelles, bien qu'il soit rappelé que toutes les disciplines enseignées au collège, y compris l'éducation physique et sportive, les arts plastiques et l'éducation musicale ont « un rôle à jouer dans l'acquisition du socle ».

Pour le ministre qui présentait ce projet de socle commun à la presse le 10 mai 2006, « la définition du socle commun est un acte capital pour l'avenir de notre système éducatif ! Ce socle sera la base culturelle commune à tous les français, en même temps que la première étape du processus de formation tout au long de la vie. Il engagera l'éducation nationale, à commencer par le ministre. Car il lui imposera une véritable obligation de résultats ».

Notons simplement, comme le débat n'est pas clos, nous ne pouvons nous engager davantage, que les enseignants d'EPS ont quelques raisons de plus pour rencontrer à nouveau le risque d'un sentiment de marginalisation.

IV) LE RAPPORT AU SAVOIR DES ENSEIGNANTS D'EPS

Les apports fondamentaux du discours psychanalytique sur le savoir

A) Rappel préalable sur la structure lacanienne R/S/I

Nous utiliserons certains mots et certaines expressions issus des ouvrages de Jacques Lacan, lors de l'analyse des entretiens. Il convient donc d'en proposer un résumé ici. Lacan a formalisé au travers de l'articulation de trois registres, une structure qui permet de qualifier le nouage dont se soutient l'existence du sujet dans la conception psychanalytique : le Réel, le Symbolique, l'Imaginaire. Ce nouage, Lacan l'a modélisé en terme de nœud borroméen, indiquant ainsi une topologie nouvelle pour saisir la structure du sujet.

- Le registre Symbolique

La fonction première du langage est sa fonction symbolique. C'est en passant par le code langagier, par le biais de la demande que le désir se civilise, qu'il se soumet à la loi, c'est-à-dire à l'interdit. L'interdit de l'inceste est à l'aube de toute civilisation.

L'ordre symbolique s'opère par le langage en tant que les signifiants découpent, séparent, ordonnent le réel du désir, son impétuosité, ses exigences. Les signifiants ont d'abord une pure fonction de différenciation (Milner J.-C., 1995).

Le mot symbolise une chose, mais l'être de la chose ne peut être équivalent au mot. Selon la conception lacanienne il existe une barre infranchissable entre le signifiant et le signifié. En ce sens si chaque symbole est une imposture, il demeure toutefois le seul moyen donné à l'homme d'accéder à la connaissance. Ainsi ce que nous appelons réalité n'est qu'un découpage non fixé par les signifiants qui l'ordonnent. C'est également la fonction symbolique du langage qui permet le travail d'interprétation, en posant comme postulat qu'un « glissement » de ce que l'on souhaite désigner sous la barre du signifiant est toujours possible.

- Le registre de l'Imaginaire

Le moi du sujet se construit au travers du processus de séparation, (il n'est pas objet de la mère) puis à partir du processus d'identifications. « L'idéal du moi », ce à quoi le sujet aspire à devenir, le narcissisme, les rivalités, les qualités que l'on attribue à un autre, par rapport auxquelles le sujet se définit, sont à mettre sur le registre de l'imaginaire.

La conscience de soi, la personnalité se constituent d'une sédimentation historisée, hétéroclite, d'un « bricolage » auquel le sujet est plus assujetti qu'acteur. Ainsi que le rappelle J.-A. Miller, « l'aliénation imaginaire est constitutive du moi ». Au cœur de cette construction demeure des coordonnées constantes, des « signifiants maîtres » qui forment la constellation structurelle d'un sujet.

- Le registre du Réel

Le Réel est ce qui ne peut se formaliser. « Le Réel c'est l'impossible ». Il est ce qui échappe à la symbolisation. C'est un trou, et en tant que tel il est le lieu par excellence du symptôme, qui vient le colmater. Le Réel peut se repérer par déduction logique (Milner J.-C., 1995), son existence s'infère à partir de ce qu'il n'est pas. Il est ce qui achoppe à être pris dans les rets du langage, il est non satisfaction du désir, il est au cœur de la pulsion :

- Les identifications sont incluses dans la chaîne signifiante (le sujet atteste de l'unité de sa personnalité, de sa « consistance », dans ce qu'il énonce pour se définir lui-même). Il demeure toutefois un reste irréductible, qui ne peut être qualifié, et qui réside dans l'entre-deux signifiant(s). J. A. Miller rappelle la formule de Pierce, reprise par Lacan : « Le signifiant représente le sujet pour un autre signifiant ». Le sujet est donc effet de la chaîne signifiante, au cœur de laquelle réside un vide. Il en va de même pour qualifier l'Autre auquel un sujet veut pouvoir se référer, auquel il se cogne parfois. L'acte analytique amène à la déconsistance de l'Autre, au dévoilement de sa fonction de « semblant ». C'est ainsi que peut s'entendre cet aphorisme lacanien : « Il n'y a pas d'Autre de l'Autre » (Lacan, 1970). Il existe un vide au fondement même de l'ordre du Langage, au fondement même de la loi.
- Le désir qualifié par J. A. Miller de « particulier, excentrique, indestructible, absolu, essentiellement inassouvi » a également à faire au Réel, en ce sens qu'il est également pris dans les rets de la chaîne signifiante, par le biais de la demande. Cette position structuralement excentrée du désir, hétérogène à son objet de

satisfaction, pourra motiver cette fameuse formule proférée par Lacan : « Il n'y a pas de rapport sexuel ».

- Enfin le troisième plan où s'actualise le réel se situe au niveau du corps. Chez l'être humain le corps est nécessairement symbolisé et imaginarisé pour extraire le corps subjectif du corps organique. Lacan fait du langage le premier corps, « le corps du symbolique » (Lacan, 1974). Du corps vivant, le sujet est tout à la fois séparé et relié, du fait de la marque signifiante. C'est parce qu'il parle et qu'il fut parlé par un Autre que le sujet se noue à son propre corps, qu'il peut signifier la jouissance et ainsi la circonscrire. Dans ce processus, une part de la jouissance se trouve mortifiée sous l'effet de la chaîne signifiante. Toutefois en tant que mode d'expression de la pulsion, elle conserve une part qui se situe « hors langage, hors symbolique ». La pulsion est ce reste qui, du corps, pousse à la satisfaction, au-delà du plaisir. Part non civilisable en l'homme, elle est par nature transgressive par rapport à la Loi, car elle n'en connaît aucune (Labridy F., 1997).

B) une agrégation de savoirs diffuse

Françoise Clerc étudie plus largement les savoirs professionnels des enseignants. La professionnalisation de l'enseignement dont il est si souvent question actuellement passe par l'identification des savoirs, des attitudes, des processus mentaux en jeu dans l'acte pédagogique. L'évolution des conditions de l'enseignement, relayée par certains textes ministériels, tend à introduire une rupture dans les représentations professionnelles, que ce soit dans le domaine de l'expertise pédagogique qui recadre et complexifie les liens entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, ou que ce soit dans le domaine de la socialisation où de nouvelles perspectives d'action et des exigences de compétences sociales et relationnelles accrues commencent à s'imposer.

C) Le désir de savoir

Jacky Beillerot confirme une intuition déjà présente en 1989 dans le premier volume (Savoir et rapport au savoir, élaborations théoriques et

cliniques), à savoir le caractère nodal de la notion de désir dans l'approfondissement de la notion de rapport au savoir. Il montre que le désir de savoir apparaît comme un des concepts centraux dans la théorisation du rapport au savoir.

Nous verrons que le désir de savoir rejoint souvent d'autres désirs : désir de se réaliser ou d'atteindre et d'obtenir ce que l'on pense que le savoir apporte (par exemple la reconnaissance et l'amour de l'autre). Car le premier désir qui nous porte est le désir du désir d'autrui, désir d'être désiré et donc reconnu comme être de valeur, dans une tentative permanente pour refouler le doute et l'angoisse.

C'est dans les « Trois essais sur la théorie sexuelle » (1998, 1ère édition allemande, 1905) que Freud évoque la « pulsion de savoir » qui apparaît au moment du complexe d'Œdipe, en lien avec la curiosité sexuelle. L'enfant, toujours inquiet face au risque d'être abandonné, va être poussé, d'une part, à se demander comment, pourquoi et au nom de quoi il ou elle est arrivé ici et, d'autre part, à interroger le désir parental. Or le désir des parents ne se limite pas au désir d'avoir un enfant, c'est aussi le désir d'un homme et d'une femme l'un et l'une envers l'autre. L'enfant, qui en est pourtant le fruit, est exclu de ce désir de couple. La curiosité sexuelle est donc d'emblée conflictualisée, puisqu'elle rencontre un interdit et une frustration : l'enfant doit accepter que ce qui se joue entre ses parents ne se résume pas à son existence. Dès lors, Freud souligne trois aspects de l'investigation sur les questions sexuelles : elle se fait solitaire, à l'insu des parents, elle implique une transgression et est source de culpabilité ; elle est, au moins partiellement, vouée à l'échec, du fait de l'immaturité sexuelle du jeune enfant. Mais, à l'inverse, il souligne aussi qu'elle constitue un premier moment essentiel de prise d'indépendance par rapport à l'autorité parentale, tout en établissant un lien entre pulsion de voir et pulsion d'emprise.

Par ailleurs Mélanie Klein situe, quant à elle, la « pulsion épistémophilique », ou « pulsion de savoir », encore plus tôt dans la vie de l'enfant (Klein, 1968). Cette incapacité à répondre par soi-même à des stimuli négatifs est à l'origine de la vie psychique. Se construisent alors deux mécanismes de défense pour répondre à ces angoisses, que Mélanie Klein symbolise par la question du sein tour à tour gratifiant et frustrant : le clivage

et la toute-puissance fantasmatique, c'est-à-dire l'illusion de voir ses désirs satisfaits.

C'est sur ces questions que se construit le psychisme, et nous verrons que tout l'enjeu d'une personnalité adulte consiste justement à ne plus se contenter d'halluciner des bons objets mais à contribuer à les créer, en lien avec la réalité. Grandir, c'est apprendre à substituer progressivement à la dépendance absolue de l'enfance des objets réels et plus fiables, car issus de nous et de nos propres réalisations. La condition humaine n'est alors jamais qu'un combat permanent entre l'attente de voir nos désirs se réaliser magiquement et la conscience que nous pouvons, au moins partiellement, en réaliser quelques-uns à condition d'arriver à en trouver une forme acceptable et possible. De plus, le fantasme de savoir, qui est aussi fantasme d'exploration, prend le risque fantasmatique de détruire l'objet exploré en intervenant de façon trop violente.

Gérard Mendel appelle Le vouloir de création (1999), c'est-à-dire la volonté, inhérente à l'espèce humaine et psychiquement extrêmement structurante, d'agir sur le monde et d'y laisser sa marque. En s'appuyant sur les travaux de Mélanie Klein et de Freud, il a défini dans ses premiers ouvrages trois étapes de la formation du psychisme intériorisées pour former les trois instances qui cohabiteront ensuite tout au long de notre vie : « le moi-idéal », intériorisation de l'image de toute-puissance, totalement comblante ou au contraire totalement destructrice quand elle ne comble pas, et qui fonctionne dans une logique de tout ou rien ; le « surmoi », ou principe interdicteur, constitué de l'intériorisation de ce qui est interdit et le retour à cette entité comblante, dont il estime, dans La société n'est pas une famille, qu'il est socioculturellement transmis (1992) ; « l'idéal du moi », enfin, qui se construit à partir de l'idée d'un possible pouvoir autonome sur le monde.

La pulsion de savoir s'enracine donc dans un désir d'autonomie, désir de remplacer l'adulte-objet, de se passer de lui, mais au risque de le voir nous prendre au mot alors qu'on n'est pas si certain de pouvoir le faire. Pour s'engager de façon relativement sereine dans une démarche d'appropriation du savoir, il faudra donc laisser une place à ces angoisses.

Un dernier point de vue, celui de W.R. Bion (1962, 1983) peut être exposé ici en parallèle avec les travaux de certains pédagogues afin de mieux

comprendre ce qui se joue là. Ce psychanalyste anglais considère que l'appareil de pensée se développe avant tout pour contenir la violence des émotions et des sensations vécues par le sujet. Cette fonction de traitement est appelée par Bion « fonction aplha » et les émotions ainsi traitées sont des « éléments alpha ». Les émotions non traitées mais renvoyées de façon brute, sous forme de projections, passage à l'acte, etc., sont appelées « éléments bêta ». « Selon Bion, dans la lignée de Mélanie Klein, il faut placer sur le même plan les liens d'amour et de haine (les liens A et H) et le lien de connaissance (le lien C). Contrairement à la conception de Freud, qui faisait remonter l'origine de la pulsion de savoir au moment de l'Œdipe, Bion suppose que la curiosité inhérente au lien de connaissance se situe à l'aube de la vie. La théorisation de Bion sur cette question de la construction psychique de l'appareil d'apprentissage et de pensée nous donne un modèle possible pour concevoir les conditions premières de la constitution du rapport au savoir d'un sujet dans sa préhistoire psychique » (Beillerot J., 1996).

Nous reprendrons parfois ces termes lors de l'analyse du discours de certains entretiens.

« Il n'y a de sens que du désir » (Lacan, 1982). Autrement dit, l'énigme provoque un désir de savoir et ce désir de savoir est en fait un désir de vérité ; le savoir, c'est la vérité du savoir inconscient. Le désir de savoir a un fondement libidinal, équivalent à la curiosité sexuelle infantile, et il est toujours lié à un transfert, à une relation à un Autre.

Le désir est lié à des traces mnésiques qui entraînent l'hallucination des perceptions devenues signes de la satisfaction ; autrement dit, sous le désir il y a l'expérience précoce de la satisfaction et du plaisir, mais aussi l'expérience spécifique de l'absence à propos de « quelque chose » ; la suite n'est alors que déplacement, répétition, reviviscence d'un conflit que nous reprenons sans cesse ; comprendre le désir devient comprendre les avatars et les mutations du désir jusqu'aux actes et aux œuvres qui sortent du désir. Le désir est tendance constante vers l'objet qu'on se représente. Il faut insister sur le fait que le désir est un processus hallucinatoire ; la recherche d'une première expérience jamais retrouvée contraint le sujet à la recréation par l'hallucination. La seule satisfaction possible proviendrait des activités de substitution et donc de leurs objets. Ainsi le désir de savoir serait se suffire d'un savoir à la place de

quelqu'un : phénomène qui montre les liens profonds entre apprendre et frustration ; nombre d'inhibitions et d'impossibilités d'apprendre ont leur source dans l'insuffisante construction de la tolérance à la frustration.

« On comprend que toutes les satisfactions du désir ne peuvent être que des satisfactions partielles, gagnées sur le chemin de la quête d'une satisfaction totale jamais atteinte. Je voudrais être très clair. Qu'est-ce que l'enfant désire absolument, par principe, hors de tout âge et de toute circonstance concrète ? L'inceste » (Nasio J. D., 1992, p148).

« Mais nous ignorons tout des mécanismes intimes du désir de connaître, du conditionnement psychologique ou culturel qui nous fait éprouver un tel plaisir dans la découverte ou l'élaboration d'un concept [...]. Quel est le désir de savoir (ou de connaître) dont le plaisir n'a pas de source érogène (encore ?) repérable ?

On imagine alors que si, dans l'histoire d'un sujet, la frustration n'est pas assez compensée par le désir (soit que celle-ci soit trop intense, soit que le désir ne soit pas assez aidé, encouragé, pour se développer), le socle des apprentissages de savoirs ultérieurs est perturbé d'une manière profonde.

Depuis Freud et ses réflexions sur la pulsion de savoir, il s'énonce que la libido se soustrait au refoulement et se sublime en désir de savoir.

Le désir de savoir nous importe aussi en ce que son analyse jointe à celle de la relation d'objet constitue, à nos yeux, les soubassements du Rapport au savoir.

La cure aurait comme fonction, en somme, l'élucidation par un sujet de son rapport au savoir et des savoirs qui le sous-tendent. « C'est à partir de le théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports (qui lient le psychologique au social) qu'il sera possible de prendre le risque de faire travailler et évoluer la notion : il n'y a de sens que du désir » (Beillerot J., 1996, p73).

D) De l'objet savoir au rapport au savoir

1. Relation d'objet et rapport au savoir

La relation d'objet peut s'entendre comme le mode de relation du sujet avec autrui, en tant que ce mode est marqué par les mouvements pulsionnels, par la structure de la personnalité, par la vie fantasmatique et par les mécanismes de défense qui lui sont liés.

La relation d'objet [...] est un processus très primaire de la construction du psychisme. Mais elle n'est pas originaire ; elle est l'aboutissement d'un développement. Elle se construit par le passage d'une relation à l'objet partiel, le sein, à la relation à l'objet total, la personne entière de la mère. L'objet maternel devient alors, pour le sujet, objet d'amour et/ou de haine.

Il existe plusieurs types de relation d'objet. On parlera de relation d'objet « orale », marquée par un but qui est incorporer (relation érotique orale) ou dévorer (relation sadique orale). Le deuxième type de relation est la relation d'objet « anale » centrée sur la notion d'emprise. Le dernier type de relation d'objet est la relation d'objet « génitale ».

Les auteurs anglais, comme Mélanie Klein, ont mis l'accent sur la primauté de l'objet partiel et donc sur le « clivage » de l'objet (objet bon, objet mauvais).

Freud souligne que l'objet est ce qui est le plus variable dans la « pulsion ». La pulsion peut changer d'objet. Le processus essentiel est le « déplacement ». La pulsion peut se déplacer d'un objet à un autre et trouver, par rapport à son objet primaire, un objet de substitution pour sa satisfaction, différentes voies peuvent exister pour atteindre ce but et que des buts intermédiaires peuvent s'offrir à la pulsion. Le savoir peut se présenter comme capable d'offrir ces satisfactions intermédiaires.

2. L'apport de D. Winnicott

Winnicott, avec sa théorie des objets et des phénomènes transitionnels, offre un ensemble d'idées où une théorie du rapport au savoir peut prendre ses racines.

Pour lui, dans ce mouvement par lequel le bébé sépare l'objet maternel du Soi, le répudie en tant que « non-moi », se crée un « espace potentiel », domaine des « phénomènes transitionnels » : « Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel, espace qui peut définir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant, ce qui deviendra ultérieurement l'utilisation heureuse de l'héritage culturel » (Winnicott, 1975, p150). Dans cette situation, se rassemblent les points essentiels de la théorie des phénomènes transitionnels, chez Winnicott.

L'espace potentiel, cette aire intermédiaire offre la caractéristique d'une grande variabilité : les phénomènes de cette aire « offrent une variabilité infinie qui contraste avec la stéréotypie relative des phénomènes en rapport soit avec le fonctionnement du corps propre, soit avec la réalité de l'environnement » (Winnicott, 1975, p136).

Cette variabilité est liée au fait que cette aire intermédiaire est un produit des expériences de la personne individuelle. Elle est liée primitivement à la quantité de l'environnement maternel.

C'est dans cette aire intermédiaire que se situent les objets et phénomènes transitionnels. L'objet transitionnel (qui peut revêtir des formes très variées, mais dont le symbole est l'ours en peluche) est un objet qui, pour l'observateur, ne fait pas partie du corps du nourrisson mais que celui-ci ne reconnaît pas encore comme appartenant à la réalité extérieure, car il est intégré à son schéma corporel. Il représente « la première possession non moi » (Winnicott, 1975, p134).

L'aire transitionnelle est l'aire du jeu (playing), de la créativité et de l'illusion. Chez l'enfant le jeu se déploie dans l'aire intermédiaire où il rassemble des objets ou des phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utilise en les mettant au service de la réalité interne ou personnelle, au service de l'imaginaire.

Selon Winnicott, la créativité est une pulsion primaire, difficile à définir.

SCD UHP NANCY 1
Bibliothèque des Sciences
Rue du Jardin Botanique - CS 20148
54601 VILLERS LES NANCY CEDEX

Certes l'objet transitionnel, au fur et à mesure que l'enfant grandit, va perdre sa signification ; mais cela n'implique pas que l'espace potentiel et les phénomènes transitionnels vont disparaître mais seulement qu'ils vont « devenir diffus et se répandre dans le domaine culturel tout entier » (Winnicott, 1975, p13). Il existe, pour lui, une continuité entre le jeu et ce qu'il appelle « l'expérience culturelle ».

Le savoir présente des caractéristiques semblables à celles que Winnicott attribue à l'objet transitionnel puis à la culture. Le savoir peut aussi perdre son sens, devenir un savoir mort et une érudition mortifère. Il se présente par excellence comme un médiateur entre la réalité psychique personnelle et la réalité extérieure partagée. Il ne faut d'ailleurs pas confondre savoir et savoir scientifique. Le savoir est ce qui assure l'union entre les générations par sa transmission d'une génération à la génération suivante.

« On ne peut parler d'un homme qu'en le considérant avec l'accumulation de ses expériences culturelles. Le tout forme une unité » (Winnicott, 1975, p137).

3. De la relation à « l'objet-savoir » au « rapport au savoir »

Ainsi l'individu social est la « coexistence toujours impossible et toujours réalisée d'un monde privé (kosmos idios) et d'un monde commun ou public (kosmos koinos) » (Castoriadis, 1975, p405). La psyché s'approprie le monde social par la constitution d'une « interface de contact entre le monde privé et le monde public ou commun ». Selon Castoriadis, la sublimation est le procès moyennant lequel la psyché est contrainte de remplacer ses « objets propres » ou « privés » d'investissement par des objets qui sont et valent dans et par leur institution sociale et d'en faire pour elle-même des « causes » et des « moyens » ou des « supports » de plaisir.

La sublimation implique donc toujours et essentiellement un changement d' « objet », au sens le plus large du terme. Ce qui était l'objet des phases précédentes du développement de la psyché doit être repris par elle sur

un autre mode d'être et d'autres relations ; il est désormais un objet « autre », parce qu'il a une autre signification, même s'il est le même physiquement.
La sublimation entraîne aussi l'émergence d'une nouvelle forme de satisfaction.

Le savoir est un moment du « faire » social. Tout « faire » implique un savoir, même si ce savoir, comme savoir pratique, n'est pas conscient de lui-même. Un savoir ne peut être compris indépendamment de la pratique historique et sociale à laquelle il correspond.

Tout comme elles instituent des modes de savoir différents, les sociétés instituent des modes de transmissions différents de ces savoirs. On peut faire l'hypothèse que la forme scolaire de la transmission est une forme moderne, adéquate à l'institution des savoirs rationnels, puis scientifiques.

La socialisation de la psyché qui permet à l'individu d'accéder au faire comme social implique l'accession aux modes de savoir que ce faire implique. Et, comme pour le langage, la socialisation de la psyché substitue à des signes et des mots « privés » le langage public, pour le savoir, elle substitue à ce qu'on pourrait appeler des objets privés de savoir des objets de savoir communs qui valent par leur institution sociale.

Cet objet savoir, en tant qu'il échappe à la toute-puissance et à l'emprise du sujet, devient non plus ce que le sujet « crée » par l'activité spontanée de ses propres représentations, mais « ce à quoi » le sujet se « rapporte », ce qui était déjà présent dans le social comme savoir institué, valable dans cette société donnée, dans ses objets, ses modalités, ses modes de vérification et de validation, et à partir de quoi il pourra lui-même instituer de nouveaux contenus ou modes de savoir.

C'est alors que cet objet-savoir peut devenir pour lui moyen, support de son plaisir. En même temps qu'elle transforme la relation primitive en rapport au savoir, la transformation de la nature de l'objet-savoir transforme aussi la nature de la satisfaction.

Il faut noter cependant que dans notre société divisée en classes, le « savoir commun » auquel accède le sujet est plutôt un savoir commun à sa classe ou à son milieu qu'un savoir réellement commun à tous les membres de la société. Car, si l'institution scolaire, création de la société démocratique, se donne bien pour fin la diffusion d'un savoir commun, elle échoue à la mener

entièrement à bien, du fait de l'existence de cursus et filières différenciées et hiérarchisées, correspondant aux grandes divisions sociales et sexuelles des savoirs et du travail propre à cette société.

Ainsi la socialisation de la psyché comme accession au savoir commun est aussi et en même temps forme d'appréhension de ses divisions sociales et sexuelles des savoirs et du travail. La relation à l' « objet-savoir » est aussi « rapport au savoir » en ce que cette accession différentielle au savoir commun est vécue par l'individu comme ce qui lui permet d'accéder à une position sociale, dans un système de positions inégales et hiérarchisées. Plutôt que d'en faire le membre d'une communauté de savoir, l'accession au savoir commun en fait le maillon d'une hiérarchie de positions de savoirs. Dans son rapport à l'objet commun « savoir », c'est aussi un rapport social que l'individu apprend, un rapport au savoir qui est une certaine position dans une hiérarchie des savoirs sociaux.

E) Famille et construction du rapport au savoir

Jacky Beillerot note l'importance cruciale de la famille dans la constitution par chacun de son rapport au savoir. S'il est vrai, comme l'affirme la psychanalyse, que la première constitution du rapport au savoir se fait très précocement dans l'histoire de l'individu, dans ses premiers rapports avec les figures significatives de son environnement de nourrisson et de jeune enfant, alors « il est essentiel, pour comprendre la constitution du rapport au savoir d'un sujet, de pouvoir appréhender quelque chose de son environnement familial » (1996).

C'est essentiellement dans leur dimension transférentielle que ces processus relationnels interviennent et sont pris en compte dans la cure, mais précisément, si cette dimension transférentielle existe et si son interprétation est si essentielle dans l'évolution de la cure, c'est bien parce qu'elle y répète des processus relationnels infantiles inconscients qui ont été déterminants dans la structuration psychique du sujet. C'est dire que cette structuration ne s'opère pas seulement par des processus relationnels où interviennent les figures parentales

et, plus largement, les personnes de l'entourage. Or, c'est dans le milieu familial que ces processus relationnels s'instaurent primitivement et évoluent tout au long de l'enfance.

Du côté de la « pulsion de savoir » maintenant Freud refuse de la considérer comme une « composante pulsionnelle élémentaire » et de la faire dépendre uniquement de la sexualité, puisque « son activité correspond à la sublimation du besoin de maîtriser » et que, d'autre part, « elle utilise comme énergie le désir de voir » ; cependant il souligne le caractère précoce de sa formation : « L'enfant s'attache aux problèmes sexuels avec une intensité imprévue et l'on peut même dire que ce sont là les problèmes éveillant son intelligence » (Freud, 1905, p90).

Que dire alors de ce qui émane du processus de structuration du savoir au sein de la famille ?

Trois niveaux de processus familiaux sont proposés par Nicole Mosconi en 1996 :

- Le niveau inter-personnel :

La constitution du « rapport au savoir » n'est pas seulement un processus intrapsychique. D'emblée, il se produit au sein des relations vécues avec l'Objet. Depuis une vingtaine d'années un pas important a été fait dans les conceptions et les hypothèses concernant les débuts de la vie psychique et la manière dont peut s'y origiher la « pulsion de savoir ». Or celles-ci mettent de plus en plus l'accent sur la relation primitive à la mère.

De plus, des observations inspirées par E. Bick ont montré que cette relation du nourrisson et de la mère dépendait de la qualité de la relation du couple parental.

Ainsi le désir des parents de voir naître l'intelligence de l'enfant et le plaisir de le voir développer ses facultés jouent un rôle déterminant dans ce développement et dans l'investissement par l'enfant des activité perceptivo-motrices et cognitives.

Toutefois les personnages parentaux ne jouent pas seulement ce rôle positif dans la constitution du rapport au savoir ; car ils sont aussi vécus par l'enfant comme source de frustration et de souffrance. Cette souffrance est ressentie très précocement, chez le bébé, dans la mesure où sa pulsion de savoir, son désir de questionner et de comprendre sont disproportionnés par rapport aux moyens neuro-psychologiques qu'il a à sa disposition. Le bébé est étranger au langage qui l'entoure ; la langue maternelle

est en fait pour lui, tout petit, une langue étrangère ; il se pose des questions qu'il ne peut pas mettre en mots et ses questions sont vouées à rester sans réponse car il ne comprend pas ce qui est dit. Exclu du langage, secret dont il voit jouir ses parents, « l'enfant vit une expérience d'incapacité radicale qui voue son besoin de comprendre à un destin originairement malheureux » (Anzieu, 1981, p358). Destin qui déclenche ce que M. Klein a appelé « l'envie haineuse et destructrice à l'égard des figures parentales ».

Le stade oedipien va répéter ce destin originairement malheureux du désir de savoir. Nous avons vu que, pour Freud, la crise oedipienne coïncide avec une poussée du désir de savoir, en développant la curiosité sexuelle de l'enfant, et que ce développement s'inscrit dans l'interaction familiale.

Le savoir, s'il n'est plus impossible, est interdit et l'enfant devra, pour poursuivre ses recherches, transgresser cet interdit. C'est pourquoi, comme dit Freud, « l'enfant dans ses recherches sexuelles est toujours solitaire ». D'où ces théories sexuelles infantiles qui « s'écartent des faits réels » (Freud, 1905, p93). Pour Freud cet « échec typique » fera un tort durable à sa pulsion de savoir.

C'est alors que le dépassement de la crise oedipienne et les formations réactionnelles liées à l'installation de la période de latence permettront les premiers apprentissages scolaires, principalement comme sublimation des pulsions anales.

Selon Anna Freud, on constate au moment de la puberté un mouvement analogue à celui de la période oedipienne. A une nouvelle poussée de la vie pulsionnelle et affective correspond une nouvelle poussée du désir de savoir. On observe alors, chez beaucoup d'adolescents, une intensification de l'intellectualité, un « intellectualisme » (Freud A., 1949, p146), dont on peut penser qu'il constitue une défense.

- Le niveau groupal :

S'il est vrai que la pensée se constitue par l'interpénétration de ces trois univers psychiques que sont l'univers linguistique, l'univers des représentations de la nature et l'univers du fantasme, on peut faire l'hypothèse que l'organisation groupale familiale est le milieu au sein duquel ces univers se constituent et se modifient pour chaque individu.

Les psychanalystes supposent en effet que l'organisation familiale produit certains processus psychiques inconscients, tels des fantasmes ou des mythes partagés

qu'ils dénomment « interfantasmatisation » (Caillot et Decherf, 1989, p13). Il n'est pas exclu de penser que certains de ces fantasmes ou de ces mythes peuvent jouer un rôle déterminant ou du moins avoir des effets sur le rapport au savoir des membres de la famille.

Pour les enfants, le rôle des enseignants et des pairs, à l'école ou dans le voisinage, peut être important. Enfin le rapport au savoir de tel ou tel membre de la famille peut se constituer en fonction de l'image d'une personne décédée et idéalisée, d'un « héros » familial du savoir (enseignant, savant...) autour duquel va s'articuler une représentation mythique du savoir dans la famille. D'autres « objets » encore, au sens psychanalytique du terme, peuvent être puissamment investis qui ne sont pas des personnes concrètes mais des idéaux, des symboles dont l'influence sera importante sur le désir de savoir de tel ou tel et sur la manière dont il construira son rapport au savoir.

Ne pourrait-on pas emprunter à Winnicott son concept d' « objet transitionnel » pour désigner cet ensemble partagé de représentations et d'affects, de fantasmes, de mots et de savoirs qui constitue comme une zone intermédiaire entre chaque membre de la famille, grâce à quoi celle-ci se vit comme unifiée vis-à-vis de l'extérieur et dans lequel chacun puise les éléments de son propre rapport au savoir ?

- Le niveau socio-culturel :

Ce statut a une grande influence sur son rapport au savoir. Selon la classe sociale dont il vient, selon sa formation et le milieu socioprofessionnel auquel il appartient, l'individu n'aura pas acquis les mêmes savoirs, n'aura pas la même représentation du savoir. En particulier, le sentiment d'une familiarité ou d'une étrangeté par rapport aux constructions théoriques de la société savante, le sentiment de pouvoir ou non les intégrer à son propre univers de représentations ou de connaissances, le sentiment d'avoir la capacité et le droit de s'approprier, voire de créer de nouveaux savoirs, sont très largement liés au niveau d'instruction et de formation, au statut socioprofessionnel.

Ainsi, à travers le rapport au savoir, certains conflits de classes peuvent traverser les couples et les familles.

V) PROBLEMATIQUE DU RAPPORT AU SAVOIR EN EPS

J'ai souhaité re-introduire le mode de la singularité, la singularité du rapport au savoir. Celle-ci ne peut exister d'emblée dans la formation, elle apparaît dans le rapport à l'élève, dans la rencontre. L'orientation clinique se doit de rendre compte du rapport singulier qu'entretient un sujet au savoir, pour en déterminer les coordonnées.

Je fais alors l'hypothèse que les enseignants d'EPS ont, pour se dégager au-delà d'un standard, à créer un véritable style d'enseignement, et à inventer une réponse individuelle face au savoir. Cette invention, qui est à la fois un aménagement, une création et un compromis dans l'économie psychique du sujet, semble être la conséquence d'un malaise. Ce malaise est à situer entre les notions de crise et de traumatisme.

Afin d'espérer se construire un style en adéquation avec ses valeurs et ses aspirations, l'enseignant doit prendre la mesure de son rapport au savoir. En connaître les mécanismes et surtout trouver une dimension épanouissante dans la relation aux savoirs mouvants issus des STAPS et inhérents à la discipline EPS. A travers deux séries d'entretiens, nous verrons dans quelles proportions le rapport au savoir détermine l'investissement de l'enseignant en tant que sujet.

Pour un enseignant, il ne peut y avoir une simple application du savoir délivré par les textes officiels car il y a alors un décalage entre la connaissance déclarative (connaître toutes les compétences à transmettre par cœur) et le savoir-faire, registre de l'acte pédagogique. Ce dernier ne peut se forger que dans la rencontre au sujet apprenant. C'est bien ce qui constitue la richesse et le caractère primordial, la valeur de l'enseignant par rapport à une arborescence ou un logiciel. Bien qu'on ne puisse affirmer catégoriquement que plus un enseignant vieilli, plus son expérience se bonifie, nous souhaitons expérimenter les effets de ce rapport au savoir sur la construction d'un style et d'une identité en dégageant les caractéristiques d'une fonction enseignante. Ainsi, voir comment l'expérience du terrain vient structurer ces savoirs et comment elle agit sur le rapport au savoir propre à chacun.

Ces pistes, qui font une place de choix à la dimension du désir, nous poussent à introduire également la dimension psychique, la dimension inconsciente du sujet qui ne peut être ni codifiée, ni cernée par avance. En effet, les enseignants ne laissent pas leur psychisme inconscient à la porte du gymnase, les enseignés non plus.

VI) METHODOLOGIE

Les entretiens de recherche et la méthode clinique

A) La perspective socio-clinique et l'éthique du chercheur

Une première définition de la clinique considère son objet comme « l'être humain, en tant qu'il existe et se sent exister comme être unique, ayant son histoire personnelle, vivant une situation qui ne peut être totalement assimilée à aucune autre » (Favez-Boutonier, 1966, citée par Castarède M-F, 2003). C'est ici, l'unicité de l'expérience vécue, en lien avec l'histoire du sujet qui est mise en exergue.

Nous souhaitons compléter ceci avec une seconde définition qui s'avère nécessaire pour introduire plusieurs données fondamentales extraites du champ du savoir de la psychanalyse. « La démarche clinique est celle qui construit en une structure intelligible les savoirs issus d'un sujet, comme effet d'une parole articulée, comme produit d'un enchaînement des signifiants » (Labridy F., 1996). Cette définition introduit en plus de l'unicité du sujet, trois nouveautés : le concept de structure, celui de savoirs détenus par le sujet lui-même et dont il est porteur, ainsi que l'acte de parole adressée par où ce savoir se fait connaître. Nous allons développer ces notions théoriques afin de proposer quelques pistes sur le fondement méthodologique à l'œuvre dans cette recherche.

La conception psychanalytique, en postulant que ce n'est qu'à partir d'une parole particularisée qu'un sujet peut dévoiler un savoir sur ce qui concerne son intimité psychique, renoue avec une certaine théorie de la connaissance. Pour le philosophe Gaétan Daoust, « l'expérience intérieure, l'univers de la subjectivité, a toujours constitué l'objet principal de la quête de connaissance de l'homme » (Daoust G., 1993). C'est précisément cette subjectivité, non accessible par les moyens de la méthode expérimentale visant l'objectivation des comportements humains à l'aune de lois générales, qui est menacée aujourd'hui d'être évacuée des sciences humaines. L'approche clinique psychanalytique, nous le voyons plus loin, vise à maintenir une place à ce savoir particulier.

« Les sciences dites humaines en viennent à étudier de manière de plus en plus détaillée et précise un homme qui existe de moins en moins. Pour le connaître, la science doit l'amputer de son être subjectif » (Daoust G., 1993).

C'est également parce que le discours de la science ne prend pas en compte l'inconscient, c'est-à-dire ce savoir non directement accessible, que Lacan fera de la psychanalyse la « scorie » du savoir scientifique à la rationalité universalisante. La reconnaissance et la validation d'une vérité subjective, gisant dans l'énonciation d'un sujet, incluant la possibilité de la reconstruction à posteriori de son histoire et même la possibilité du mensonge, est la condition même de la psychanalyse. C'est là son statut éminemment éthique, vis-à-vis des procédures scientifiques appliquées en masse aux humains.

B) Le point de vue du sujet et l'intérêt d'une démarche personnelle

Dans certains champs de recherche, l'intersubjectivité qui découle de la situation sociale qu'est l'entretien est perçue comme un biais méthodologique, l'objectivité du chercheur étant considérée comme faussée. La recherche clinique s'orientant de la psychanalyse admet au contraire que c'est dans le rapport à l'Autre même que s'ordonne le discours. Lacan définit le transfert comme « l'apparition des modes permanents selon lesquels le sujet constitue ses objets » (Lacan, cité par Miller J. A., 2003).

Dans le cadre d'une recherche en clinique, le chercheur peut solliciter un « contrôle » : il entre dans le dispositif de parole, afin que des points aveugles ou des impossibles à entendre en lien avec son objet de recherche, puissent être relevés. D'où la nécessité épistémologique pour le chercheur, dans une démarche clinique, d'effectuer un contrôle, une supervision. Qu'est-ce qu'un contrôle ? Dans le cadre de l'exercice de la psychanalyse, un analyste est dit en contrôle, lorsqu'il rend compte auprès d'un autre analyste, des cures dont il a la charge. Ce travail permet notamment à l'analyste de travailler sur ce qui peut faire, à l'occasion, achoppement dans sa pratique (Chemema R., 1998). Dans le cadre d'une recherche, le contrôle s'opère de la même façon, la différence étant qu'il n'y a pas de visée thérapeutique. Le contrôle permet également de repérer les données du transfert, c'est-à-dire la place où

l'interviewé met le chercheur, place qui ordonne l'ensemble de ses dits. La position du chercheur et de l'interviewé transparaît dans la façon dont l'un et l'autre s'impliquent au cours de l'entretien. En effet, il n'y a « pas de parole qui ne soit adressée » (De Georges P., 2001), une parole incluant « toujours subjectivement sa réponse » (Lacan J., 1966). C'est avec cet abord là qu'au cours de cette recherche j'ai effectué un contrôle. Il a permis qu'un savoir soit produit à partir du repérage de ma propre position de chercheur, de ma position de sujet divisé. C'est en repérant le point aveugle de ma propre position par rapport à ce qui est produit dans les entretiens, qu'un savoir sur la structure se dépose puis s'élabore. « Le non-su s'ordonne comme cadre du savoir » (Lacan J., 2001).

En effet, le chercheur qui utilise dans sa démarche la clinique psychanalytique, n'est pas extérieur au processus d'extraction du savoir. Au contraire il contribue lui-même à le créer, « il est lui-même un paramètre par lequel un savoir se constitue » (Labridy F., 1996). Si le chercheur doit, afin d'accueillir la parole de l'interviewé, mettre entre parenthèse ses jugements de valeur, ses préjugés et ses sentiments, et neutraliser toutes les paroles de la vie sociale courante, il ne peut néanmoins jamais faire disparaître son implication.

Par ailleurs, ce procédé permet au chercheur, qui s'est fait le dépositaire du discours d'un sujet lors des entretiens, d'en dégager la constellation de coordonnées stables dessinant des lignes de force. C'est en relatant à son tour des problématiques subjectives particulières à un autre, à partir de ce qu'il a entendu lors des entretiens, qu'émergent des signifiants-clés. C'est à partir de ces signifiants particuliers que le chercheur met à jour une structure logique, celle-là même qui est mise en forme dans la construction du cas.

Le travail que nous menons ici n'est pas totalement disjoint du travail analytique au sens classique dans la mesure où c'est à partir de nos propres mouvements psychiques et de la façon dont le matériel que nous recueillons résonne en nous que nous produisons notre analyse.

Nous postulons que notre propre rapport au savoir renvoie chacun à des problématiques profondément ancrées dans son histoire personnelle et réactive les interrogations jamais résolues de sa petite enfance. Parce que savoir c'est, fantasmatiquement, faire face, ne plus dépendre de l'autre et de l'incertain, et légitimer nos choix. Le rapport au savoir, sans cesse remanié, en perpétuelle évolution, structure chaque sujet dans son rapport au monde.

Le travail sur soi et l'élaboration de ce que nous appelons un savoir « intime », d'une connaissance de soi qui nous aide à nous situer et nous construire nous semblent ici indispensables, a fortiori pour les professionnels qui travaillent dans la recherche, l'éducation ou la formation, qui ont tout à gagner à comprendre ce qu'ils investissent dans leur rapport au savoir. Les savoirs produits et enseignées trahissent, bien évidemment, les enjeux et l'idéologie de ceux et celles qui les portent.

Nous avons vu que nous sommes nous-mêmes, enseignants, des êtres humains engagés par notre propre rapport au savoir.

Il peut se former entre enseignants et élèves ce que Françoise Hatchuel a appelé des « couples psychiques épistémiques » (2005, p118), c'est-à-dire des rencontres autour du savoir où le discours des enseignants vient rassurer, au moins momentanément, les élèves à qui ce discours convient. Il importerait donc pour l'enseignant d'essayer de clarifier les messages inconscients qu'il peut envoyer et d'élaborer, avec le groupe, les modalités du travail proposé, sur le modèle de ce que propose la pédagogie institutionnelle telle que la conçoit Francis Imbert (1994), afin de faire vivre les conflits et de dégager les individus de leurs fantasmes (de toute-puissance, de séduction, d'abandon, etc.).

Dans ce cadre, une formation clinique peut aider chacun à ressentir et comprendre les mouvements psychiques des élèves dans leur rapport au savoir. Ceci afin de pouvoir ensuite doser judicieusement gratifications, encouragements et exigences.

Cette nécessité, pour les enseignants, de se dégager de leurs enjeux personnels demande un travail d'autant plus important que l'espace d'enseignement ravive et réactive justement leurs affects les plus profonds. Les plaisirs, comme les souffrances, y sont majorés, alors même que les habitudes institutionnelles, la peur de mal faire ou d'être considéré comme incompétent empêchent de prendre une pleine conscience de ces phénomènes. Une fonction que Claudine Blanchard-Laville qualifie de « contenante », pour reprendre le terme de Bion, doit être suffisamment élastique pour se laisser distendre et déformer, en même temps que suffisamment ferme pour résister à ses assauts (Blanchard-Laville, 2001). Pour développer ces compétences, il semble que les enseignants aient tout à gagner à se tourner vers des dispositifs d'élaboration de leurs pratiques qui leur permettent de mieux comprendre les modes de liens qu'ils instaurent avec les élèves.

C) les phénomènes transférentiels

La situation de l'entretien clinique favorise particulièrement l'apparition d'attitudes transférentielles, nous l'avons vu avec Marbeau-Cleirens (1983). En effet, le chercheur est disponible pour l'autre, il l'écoute avec neutralité bienveillante et l'accepte tel qu'il est. Le chercheur qui vient de l'extérieur et qui désire obtenir un entretien peut être vécu dans l'inconscient, par certains, comme un inquisiteur qui vient épier les relations interdites. Il est préférable de percevoir le transfert qui s'opère chez le patient pour lui permettre de la dépasser s'il fausse la relation, la rend inadéquate, et pour contrôler son propre contre-transfert qui peut répondre inconsciemment à la demande transférentielle de l'autre, l'entretien se trouvant biaisé par les pulsions inconscientes et leur répétition.

Nous trouvons parmi ces phénomènes le « transfert positif » où la relation aimante pour un parent de l'enfance se répète et prend l'interviewer comme substitut. Il est souvent nécessaire même au cours d'entretien unique, tels que ceux présentés par la suite, pour aller le plus loin possible. Les caractéristiques du stade de développement de la libido peuvent se rencontrer dans un discours d'adulte. Une attitude du stade oral peut exister en lien avec la confiance absolue qui permet de recevoir l'écoute et la parole du meneur de l'entretien. Une attitude anale peut permettre un entretien positif ; on expulse ce que l'on a à l'intérieur de soi, et l'interlocuteur parle de ce qu'il y a de plus profond en lui avec peu de résistances. Les transferts oedipiens, eux aussi, favorisent la communication lorsque le client cherche à plaire, voire même à séduire celui qui mène l'entretien en répondant à sa demande. Mais ce transfert positif dans son excès peut être nocif. Un transfert oral passif de dépendance peut fixer l'interlocuteur dans une attitude infantile où il ne se prend plus en charge, où il attend tout de l'autre, ce qui empêche toute possibilité de progression et de maîtrise. D'autre part si un sujet se laisse emporter par un besoin intense d'expulser tout ce qu'il a en lui, il peut être, nous dit Marbeau-Cleirens, « entraîné dans une diarrhée verbale où il risque de se noyer sans qu'il y ait aucune possibilité de réflexion ni d'élaboration » (1983). Quant à celui qui veut absolument plaire, peut-être va-t-il déguiser ses sentiments, pour être certain de n'être ni jugé ni rejeté, et toute authenticité est alors biaisée.

Pour ce qui est du transfert négatif, nous pouvons dire qu'il est fondé sur toutes les formes de la haine : l'hostilité, la colère, l'esprit critique systématique, la peur du jugement négatif, du rejet, voire même de la persécution. Ce transfert est tout à fait nuisible quand il est non exprimé et non surmonté. Pour ce qui concerne le transfert négatif, au stade oral, l'interlocuteur parlera par exemple avec le moins d'implication possible. Pour les sujets qui vivent leur stade anal, on risque de voir apparaître un flot de paroles superficielles et non impliquées ; ou bien ce sera un besoin de rétention qui dominera avec le risque d'un silence complet. Il est souhaitable que le transfert négatif soit exprimé et analysé, afin de percevoir que l'expression d'une hostilité qui pourrait avoir été contenue n'est pas mortifère.

Nous pouvons ensuite soulever dans ce chapitre l'existence du phénomène de résistance par le transfert. En effet, certains sujets, pour se protéger de la douleur que leur inflige leur problème, s'en éloignent par l'intellectualisation ou la rationalisation ; ce processus psychique est d'autant plus employé qu'il a été une attitude valorisée par un être aimé dans son enfance.

Le clivage enfin vient compléter cette notion de transfert. Dans la position schizo-paranoïde, Mélanie Klein a bien mis en lumière que le petit enfant possédait une imago maternelle clivée. Il est mû à la fois par la pulsion de vie et par la pulsion de mort. Ce clivage est nécessaire pour l'évolution de l'enfant. Cette position schizo-paranoïde reste très enfouie en chacun de nous.

Nous ajouterons avec Marbeau-Cleirens l'influence des groupes d'appartenance des deux protagonistes dans l'entretien. Ceux-ci ont des attitudes conscientes et inconscientes à l'égard des groupes. Ils peuvent les investir profondément ou s'y opposer, s'appuyer sur eux comme soutien nécessaire à son équilibre. Pour finir, l'appartenance à des groupes influence l'établissement du transfert comme celui du contre-transfert dans la relation d'entretien. Les représentations imaginaires des groupes peuvent faire obstacle à la communication ou bien favoriser un dialogue.

La façon dont le rapport au savoir de l'enseignant structure ce que Claudine Blanchard-Laville appelle « l'espace psychique de la classe » (1997 et 2001, p221). L'enseignant laisse là comme une « signature », à la fois didactique et relationnelle, c'est-à-dire une façon de se relier à la fois aux élèves et au savoir, et de relier les élèves eux-mêmes au savoir.

Pour faire un parallèle avec le dispositif psychanalytique thérapeutique, l'enseignant ne s'assimile pas au psychanalyste, contrairement à ce que pouvaient laisser supposer les premiers travaux reliant psychanalyse et pédagogie. Il se situerait plutôt du côté du sujet psychanalysé, de l'analysant. Certes, l'enseignant, nous l'avons vu, est l'objet de projections de la part des élèves, qui le placent dans une position de parents imaginaire, et ce type de projection caractérise le transfert effectué par le patient sur l'analyste, qui se « contente », pourrions-nous dire, de « réagir » à ce transfert par son propre contre-transfert. Mais cela ne suffit pas, nous dit Françoise Hatchuel, pour faire le parallèle. Il semble que le « climat transférentiel », c'est-à-dire le registre fantasmatique dans lequel s'inscrit le cours, soit plutôt instauré par l'adulte, qui « modèle » en quelque sorte l'espace psychique de la classe en fonction de son propre rapport au savoir et de ce qu'il attend inconsciemment de l'enseignement.

Si on estime que le transfert, c'est-à-dire le mode de lien au monde et aux autres, est impulsé par celui dont la parole est mise en scène, alors il se situe bien du côté de l'adulte, les élèves ne faisant que réagir, d'un point de vue psychique, à ce qui leur est proposé.

L'hypothèse peut alors être avancée que ce climat psychique, installé avec le concours des élèves, va induire ce que l'enseignant manifestera de son rapport au savoir dans la situation didactique, et donc ce que les élèves en recevront. L'adulte détermine l'espace psychique de la classe par une « enveloppe psychique », que l'on peut décrire en analysant son discours mais aussi son comportement non verbal, sa voix, son regard, son corps. Claudine Blanchard-Laville en 2001, parle également de son « appareil psychique professionnel » qui est mis sous tension, et réalise un compromis entre les différentes forces qui agissent sur lui. Elle construit cette conceptualisation du « moi-enseignant », en empruntant à Freud sa conception du moi comme système combinant plusieurs lieux psychiques, ou « instances », qui ont des fonctions spécifiques. De la même façon que le « moi » freudien, siège des décisions, résulte du conflit entre ces différents lieux, le « moi-professionnel » serait soumis à trois instances qui sont mobilisées par la pratique : un « surmoi » didactique et institutionnel ayant intériorisé les contraintes de l'institution, un « idéal du moi » pédagogique et didactique, conforme aux idéaux constitués tout au long du parcours professionnel, et un « ça » poussé par des pulsions inconscientes. L'instance du moi est ainsi tiraillée par des forces contradictoires, la résolution du conflit renvoyant à la

singularité de chaque « moi-enseignant ». Les décisions résultent à tout moment du compromis réalisé dans le jeu entre ces instances.

Assouplir cet appareil psychique professionnel afin de rendre plus malléable le transfert didactique semble le prix à payer pour une rencontre didactique viable, où les plaisirs transcenderaient les souffrances. Mais cela impose aux enseignants un travail psychique dans des dispositifs adaptés, car, étant donné l'accroissement des sources externes de difficultés, l' « expérience » n'y suffit plus. C'est le sens du travail proposé en groupes d'analyse des pratiques, non pas en espérant des solutions miracles, mais plutôt en acceptant d'effectuer un patient travail d'élaboration, jamais assuré une fois pour toutes mais qu'il est possible de réactualiser régulièrement. Si l'enseignant acquiert une connaissance empathique de ce mode de compréhension des choses, sa manière de se relier aux élèves a des chances de se modifier imperceptiblement. Cette imperceptible différence fera que l'élève sera plus souvent traité en sujet, porteur d'un désir autonome et inaliénable, que réduit au rang d'objet d'emprise.

D) Acte fondateur et positionnement identitaire

Pour Claudine Blanchard-Laville, l'essentiel du travail enseignant consiste avant tout à savoir construire des liens et à les tenir. Or nous sommes aujourd'hui dans une période d'affaiblissement considérable des liens sociaux, où l'on confond singularité de la personne et toute-puissance, alors qu'apprendre à être soi-même ne signifie évidemment pas avoir tous les droits. La capacité des enseignants à construire et maintenir ces liens entre personnes et avec le savoir pourrait s'avérer absolument essentielle, et les instituer dans « une véritable fonction humanisante d'adulte ayant à transmettre un savoir non plus disciplinaire mais sur la condition d'être humain » (2001).

La difficulté reste de comprendre quelle est la part fantasmatique projetée sur l'institution. De plus, « quand on est enseignant et fonctionnaire, une institution, un établissement, fonctionne dans l'économie psychique de chacun. » (Cifali M., 1989).

La classe peut avoir des effets thérapeutiques, sans que l'enseignant ne soit thérapeute. Si l'enseignant arrive à penser ses gestes, ses outils pédagogiques, ses

constructions, son rapport à l'autre, il peut mettre en place un lieu, certes toujours fragile, mais qui peut permettre à l'un ou l'autre de se structurer et donc de dépasser les difficultés qui sont les siennes. La relation pédagogique se réalise dans une dimension inter-subjective et dialectique. Cela semble s'oublier dans la didactique. Il faut envisager que le rapport au savoir de tout sujet est problématique. C'est l'élève qui s'approprie le savoir que l'enseignant propose.

Le sujet est pris dans son désir qui est toujours lié à un manque ne pouvant pas être comblé par un objet réel. Il n'y a pas de désir sans demande et pas de désir sans parole. Or, le désir n'est jamais assouvi et ne sera donc comblé par rien. Heureusement, ce manque permet toujours d'avancer. La psychanalyse vient « trouer » ce que d'autres savoirs tentent de rationaliser au maximum. Elle suppose que dans tout acte d'enseignement, il existe quelque chose d'irrationnel, d'inconscient et que l'on tente vainement de combler.

L'école a fonctionnalisé le savoir, elle en a fait une question d'obéissance, un devoir, un effort, et non pas ce qui permet de se développer, d'être et de comprendre ce qui nous arrive, dans le monde et par rapport à nous-même. Bruno Bettelheim dans son livre Survivre, a écrit un texte sur le parti pris de l'échec scolaire (1985). Il dit que le rapport au savoir n'est pas du tout quelque chose d'extérieur, il concerne le sujet lui-même. Et lorsqu'un enfant a compris le sens du savoir pour lui-même, il traversera la difficulté que l'apprentissage du savoir requiert.

De même, Sandor Ferenczi a avancé que ce qui est traumatique, ce n'est pas seulement l'événement qui fait effraction dans le psychisme de l'individu mais c'est le silence qu'il y a autour, l'impossibilité d'en parler.

En accord avec Philippe Perrenoud, Mireille Cifali propose une définition du métier d'enseignant. Il s'agit d'un métier de l'humain, métier de la relation, évidemment de la transmission du savoir ; où la dimension sociale et psychique, la dimension cognitive et affective interagissent. Un métier de la complexité qui demande une intelligence de l'instant et une capacité réflexive pour que, par rapport à une implication inéluctable, une distance puisse être prise. C'est un métier lourd, psychiquement, où l'on se confronte à l'autre, où l'autre nous confronte à nous-mêmes, où les risques de protection, d'exclusion, de prise de pouvoir sont nombreux. L'amour et la haine règnent. C'est un métier où l'on s'expose à l'altérité, où il faut une réflexivité constante par rapport à ses gestes.

Etre enseignant, c'est permettre l'accès au savoir et, plus que cela, donner les repères qui fonctionnent implicitement et sur lesquels s'appuie l'école, pour qu'un enfant puisse se débrouiller avec la demande scolaire. Donc enseigner c'est rester sur le registre du savoir, mais avec toute la complexité que comprend l'accès à ce savoir ; donc c'est s'occuper aussi de son rapport à l'autre, de son rapport transférentiel à qui nous fait face.

Mon propre positionnement a été délicat puisque, moi-même enseignant d'EPS depuis sept ans, j'ai dû composer avec mes représentations du métier, et faire en sorte que mon propre contre-transfert n'interfère pas en négatif, c'est-à-dire en brouillant les pistes d'analyse ainsi posées. M. Cifali affirme, concernant la notion d'implication, que « (...) nos sentiments ne sont pas inopportuns dans la circonstance, mais ont à être travaillés pour que l'autre ne devienne pas l'otage de nos affects », et plus loin, « si nous ne voulons pas répéter et prendre les personnes rencontrées comme des objets sur lesquels nous rejouons une partie de notre histoire, nous avons à réaliser ce travail qui découvre parfois ce qui nous a « poussé à » (Cifali M., 1996). Bien sûr, la reconnaissance de mon orientation, de mes préoccupations, de mon propre style d'enseignement, la réflexion sur ce qui est de l'ordre de mon propre psychisme ne devaient pas fournir des réponses à la place des interviewés mais au contraire, cette nécessaire identification et cette circonscription des phénomènes psychiques qui me caractérisent devaient permettre de faire écho et de faciliter la déliaison des discours et l'émergence des rapports au savoir respectifs. Il m'a fallu ainsi débattre de mon rapport au savoir, plutôt « scolaire », avec une identité professionnelle plutôt forte issue d'un milieu familial centré sur l'enseignement, en tentant notamment de cerner les contours de l'identification, ce qui a certainement entraîné des projections sur certains des discours.

Dans notre profession, nous sommes parfois, comme certains émigrés, à la recherche d'une identité stable, d'une identité forte et reconnue. Nous avons à gérer ce processus d'élaboration de notre identité.

Il reste aussi à déterminer quelle est notre marge de manœuvre. Chez les enseignants, on oscille entre deux positions : une position de total déterminisme : « Je ne suis rien d'autre que ce qu'un extérieur me dicte et fait de moi, donc je n'ai aucun pouvoir, je ne suis pas créateur » ; une autre position de totale négation du déterminisme social : « Je suis libre de moi et je fais ce que je veux » (Cifali M., 1994). Ni l'une ni l'autre position, à mon sens, ne sont possibles. Nous sommes

créateurs dans l'espace balisé qui est le nôtre, nous sommes à la fois déterminés et créateurs, nous nous déplaçons là où nous sommes déterminés par ailleurs. Il s'agit de dégager le possible sur fond d'un impossible représenté par l'injonction d'un discours de maîtrise.

Etre là pour permettre à l'autre de construire son savoir. Ma compétence revient non pas à « balancer » à l'élève mon objet comme objet de vérité, mais à me situer dans une position qui lui permet de construire son histoire.

E) Le choix de la méthode clinique d'inspiration psychanalytique

La démarche clinique que nous revendiquons ici est issue de la psychologie clinique. Celle-ci est définie par Jean-Louis Pedinielli comme une « discipline éclatée ». Ce dernier énonce un vibrant plaidoyer en sa faveur : « La psychologie clinique est l'un des domaines de l'action humaine les plus passionnants et les plus fertiles tant dans son orientation pratique visant la prise en compte de la souffrance ou des conflits d'un individu, que dans la production de connaissances qui permettent de mieux comprendre, voire d'expliquer, la manière dont l'homme construit son monde » (1994). Pour Claude Revault d'Allonnes, (1989), dans le passage de la psychologie clinique à la démarche clinique, il s'agit avant tout de définir « une position méthodologique voire épistémologique ». Pour elle, la spécificité de la démarche clinique réside dans l'analyse du positionnement du chercheur clinicien, c'est-à-dire dans le réglage de la distance entre le sujet-chercheur (ou intervenant) et l'objet observé, le plus souvent constitué par un autre sujet. L'analyse clinique est une démarche « avant tout interpersonnelle ». Il convient donc, nous dit encore cet auteur, de « comprendre la dynamique et le fonctionnement psychique propres à une personne dans sa singularité irréductible (...) l'histoire personnelle, la structure de la personnalité, les situations ». C'est pourquoi nous tiendrons compte de ce que l'interviewé nous livrera de son parcours personnel et de son histoire pour orienter notre analyse. Cette méthode tient compte des acquis de la psychanalyse qui peuvent se résumer à deux présupposés fondamentaux : l'inconscient est à l'œuvre dans les conduites, et ce sont les avatars du Pulsionnel à partir de la sexualité infantile qui permettent de comprendre le développement des personnes. Il s'agit également de

prendre en compte la dynamique du transfert et du contre-transfert. « La psychologie sociale est clinique, nous dit-elle, dans la mesure où le chercheur recherche, prend en compte sa propre visée des phénomènes qu'il observe ou suscite, et élabore sa propre implication » (1989). Comme l'exprime Eugène Enriquez, « Inconscient (il n'est pas inutile de le répéter) ne signifie pas inconnu ou non exprimable, mais désigne des phénomènes qui, même repérés, agissent pourtant avec une force et une intensité non maîtrisables et dont les effets sur les conduites persistent, bien que les causes aient disparu, et qui surtout obéissent à une logique propre (...) » (cité par Blanchard-Laville C., 1999).

Dès lors, il convient de prendre en compte, dans ce type de démarche, les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels rencontrés par le chercheur, tout en reconnaissant que, de notre place, nous travaillons avec le transfert et non sur le transfert comme dans la cure analytique. Nous dirons avec J. P. Valabrega (cité par Filloux J., 1989), que la psychanalyse freudienne a inventé le concept de transfert, codifié sa théorie et la technique de son maniement dans le cadre de la cure, mais qu'elle n'a pas inventé le phénomène : « ni la revendication du don, ni celle de l'amour, ne sont réservées à l'analyse, pas plus que le transfert lui-même qui, selon la juste remarque de Freud, se produit partout mais ne trouve que dans la situation analytique les conditions favorables à sa reconnaissance, son développement, son étude, son mode de traitement ». Le contre-transfert, quant à lui, peut être défini originellement comme la « somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient ; ces déformations consistent en ce que l'analyste répond à son patient comme si celui-ci constituait un imago primitif, et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, souhaits et fantasmes inconscients, d'ordinaire infantiles » (Devereux G., 1980). Les phénomènes contre-transférentiels peuvent modifier le traitement de l'objet de recherche par le chercheur et également fournir des informations sur la nature de cet objet parce qu'il le provoque chez le chercheur. L'analyse des relations transférentielles est donc méthodologiquement pertinente. « Cette réintroduction du chercheur est inhérente au processus d'objectivation qui soutient la recherche clinique » (Bourguignon O., 1995).

La psychanalyse, en tant que corpus théorique conçu par Freud et enrichi depuis, constitue un ensemble interprétatif qui contribue à donner du sens aux activités humaines d'enseignement et d'apprentissage. Elle nous permet également de mieux comprendre comment se jouent, au niveau du sujet, certains déterminismes sociaux.

Bien sûr, « il n'y a de psychanalyse que sur le divan » et c'est en tant qu'outil théorique que nous l'utiliserons ici.

Une des caractéristiques de la démarche clinique d'inspiration psychanalytique consiste donc à étudier en profondeur un petit nombre de cas dont on essaye de saisir la dynamique et à partir desquels se construit la théorisation. Le recueil de données se fait le plus souvent par le biais d'entretiens non directifs (ou « entretiens clinique de recherche »).

Nous partons du principe que c'est dans la triangulation entre notre inconscient, le matériel recueilli et la théorie que nous pouvons comprendre des éléments de ce qui se joue dans la situation donnée. Car le propre de la démarche est bien de s'intéresser aux sujets non pas pour et par eux-mêmes, comme le fait la psychanalyse, mais pour comprendre comment leur structuration inconsciente leur permet de vivre une situation réelle donnée, et, pour ce qui nous concernera ici, une situation d'enseignement ou d'apprentissage. C'est pourquoi les cas que nous étudions, s'ils sont travaillés dans leur dynamique propre, ne nous intéressent pas tant pour eux-mêmes que comme archétypes d'une situation donnée et de la façon dont on peut la vivre. Nous travaillons non pas sur le réel mais sur du possible. C'est pourquoi ces possibles ont évidemment beaucoup à voir avec nos propres structurations psychiques, puisque c'est ce que nous comprenons et ressentons à travers le matériel recueilli. Nos interprétations ne sont jamais que des hypothèses, même si nous nous efforçons de les étayer au mieux. Mais nous pensons que ces hypothèses sont fécondes parce qu'elles permettent au psychisme d'autrui de résonner et de s'interroger sur lui-même. Nous travaillons à des savoirs de vigilance et non de certitude.

L'approche clinique permet alors de se centrer sur la dynamique des sujets et sur les compromis conscients et surtout inconscients que les individus passent avec eux-mêmes et avec les autres afin de résoudre – ou au moins de pouvoir vivre avec – les conflits qui les habitent.

La particularité de l'approche clinique se référant à la psychanalyse est, rappelons-le, qu'elle construit un véritable statut à la parole. La prise de parole est toujours prise dans des miroitements d'images projetés sur celui auquel on s'adresse. Ce qui entraîne qu'il n'y ait jamais d'objectivité radicale du savoir, toujours biaisé par les « projections invisibles » des uns sur les autres. C'est ce que la psychanalyse théorise sous le terme de transfert, inéliminable dès qu'une relation humaine se met en place, nous l'avons vu auparavant. Il y a des engagements asymétriques dans la parole

du fait de l'adresse à un autre auquel on suppose certaines capacités, fonctions, autorités... Les situations d'entretien, comme nous allons le voir maintenant, ou d'intervention, ne peuvent donc jamais être neutres, ni objectives, mais l'éthique de l'orientation clinique de recherche ou d'intervention nécessite que soient repérés, dégagés, déchiffrés les rapports invisibles structurant de manière à chaque fois singulière la relation d'échange.

Si nous poursuivons sur l'acte de parole, nous pouvons considérer que le pouvoir de symbolisation, c'est le langage : « c'est la condition même de l'inconscient en tant que tout sujet en est employé » (Lacan, 1991). Le langage est constitué de signifiants, d'au moins deux, afin que puisse se représenter la chose désignée, en son absence. Selon la formalisation que Jacques Lacan propose du discours (1970), ces deux signifiants sont le S1, le signifiant-maître qui seul ne signifie rien, mais commande l'autre signifiant, le S2, à partir duquel la signification tombe. Seul, un signifiant ne signifie rien. L'acte de parole est l'utilisation par le sujet des mots, du langage, par lequel il se fait représenter, du silence, des arrêts dans le dire scandés par des ponctuations diverses. Grâce aux propriétés du signifiant, le sujet peut dire autre chose que ce pour quoi les mots sont faits : il peut mentir (Lacan, 1966), et dire beaucoup de choses, à son insu, sans s'entendre les dire. C'est celui qui reçoit le message qui le décode et le déchiffre, au-delà de l'intentionnalité qu'y met le locuteur. Le signifiant est affecté d'une valeur équivoque. Cela nous amène à faire la distinction entre le sujet de l'énoncé et le sujet de l'énonciation. En effet, il y a deux niveaux de discours : le niveau de l'énoncé qui a une valeur informative, et le niveau de l'énonciation qui se situe au-delà de l'énoncé, relevant de la présence du sujet.

La démarche clinique introduit la relativité dans la construction des savoirs, puisque celui qui est produit dépend des positions subjectives en présence, de celui qui parle, et de celui qui entend, de celui qui demande et de celui qui répond ou pas. Pas de savoir absolu distinct des sujets qui l'énoncent, mais un savoir relatif à la position d'énonciation actuelle de chacun dans l'échange, et la production éventuelle d'un savoir dans une rencontre ponctuelle, partielle, située. C'est le dispositif de paroles créé qui devient le procédé de mesures, c'est à partir des conditions spécifiques de production du discours que s'obtiennent certaines paroles et pas d'autres.

La psychanalyse en introduisant l'hypothèse de l'inconscient accentue encore la réalité introduite dans la construction du savoir, en y soulignant les discontinuités dans l'appréhension de sa réalité par un sujet (Wirklichkeit) et non en provoquant la

recherche d'une adéquation avec une soi disant « réalité extérieure » (réalität), ce qui oblige à considérer les éventuelles productions de savoir d'un sujet comme abandons pulsionnels, comme pertes de jouissance.

F) L'entretien clinique comme outil et comme révélateur

Rappelons tout d'abord que l'entretien clinique de recherche, « n'a comme intention première, ni visée diagnostique, ni visée thérapeutique » (Castarède M.-F., 1998, p118). L'entretien de recherche se distingue de l'entretien thérapeutique, puisque c'est le chercheur qui suggère le domaine à explorer, en lien avec son objet de recherche. Toutefois le but visé est que le discours de la personne puisse se déployer le plus librement possible, afin qu'elle puisse dire avec les mots qui lui viennent ce qu'elle souhaite dire, ou ce qu'elle peut dire. Le chercheur doit interférer le moins possible lors du discours pour que celui-ci puisse suivre son cours le plus spontanément possible. Précisons qu'avec la rupture qu'a introduite Lacan, le chercheur doit faire la différence entre la chaîne signifiante de celui qu'il écoute et les inévitables « fusions significatives », et exercer une vigilance sur les évidences de croire comprendre le même sens que celui qu'on écoute, alors qu'il peut s'agir d'un signifiant différent. Cela revient à établir des différences dans les chaînes signifiantes qui se croisent.

Il est bon ici de rappeler ce qui peut être mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique. Nous pouvons parfois être amené à déceler des comportements inadéquats à la situation et qui biaisent la pensée et les paroles. Béatrice Marbeau-Cleirens (1983) nous éclaire à propos des principaux processus psychiques qui touchent les deux personnes en présence. Elle met en évidence quatre processus fondamentalement liés à la situation de l'entretien. L'identification tout d'abord, permet d'introduire une forme de compréhension empathique du sujet. Il ne s'agit pas d'entreprendre une identification active par rapport à l'interviewé, ne pas penser : « Que ferais-je à sa place ? », ou alors lui poser, à ce moment là, la question : « qu'est-ce qu'il veut dire ? », mais chercher à ressentir intuitivement sa sensibilité. Nous devons respecter ses systèmes de défense. Par exemple, nous dit-elle, « il est très important de respecter son appartenance à des groupes, même et surtout si la

motivation de leur adhésion apparaît clairement névrotique, car elle joue un rôle de soutien narcissique, parfois indispensable pour le protéger d'une angoisse intolérable ou d'une décompensation » (1983). Bien que l'on ne puisse avoir qu'une position qui analyse les constructions discursives, encore une fois pour nous cela implique d'être à l'écoute de son positionnement dans le rapport au savoir. Ce positionnement apparaît comme produit du contrôle et surtout comme point d'écart qui évite la projection dans le savoir de l'autre.

Il existe selon elle trois dangers principaux : celui de s'identifier affectivement de façon active à l'interlocuteur, celui de s'identifier à une autre personne et enfin, celui d'accepter de façon excessive son faux self. Le processus identificatoire peut produire un effet nocif dès lors que l'on s'évade de la relation duelle du moment présent. Une des difficultés les plus subtiles est celle de ne pas accomplir une empathie totale avec l'interlocuteur, c'est-à-dire, dans certain cas, de ne pas répondre complètement à la demande du faux self. C'est Winnicott qui a mis en lumière la formation du faux self dans l'identification de l'enfant à sa mère. Il existe un faux self de nature défensive qui protège un vrai self. Pour se protéger des excitations brutales du monde extérieur le faux self est nécessaire dans le développement de tous les enfants et l'adaptation de tous les adultes à la vie collective. Quand le faux self domine chez un individu, celui-ci ne songe plus à répondre aux désirs de l'autre et à ceux de la société qui sont pour lui alors des exigences impératives. Un grand nombre de personnes ont étouffé ainsi leur personnalité. Et nous pourrons rencontrer cette passivité soumise à l'autre dans les entretiens.

Ce qui est important, c'est de pouvoir rester à l'écoute de l'existence de ses désirs les plus enfouis et de ne pas répondre à cette demande de dépendance et de conseils auxquels le sujet veut obéir, mais qu'il n'est pas capable d'intégrer s'ils ne correspondent pas à sa demande la plus cachée. « Ce que l'interviewer va chercher, c'est à saisir, sous l'apparence sociale de l'interlocuteur, ce qui demeure le plus authentique bien que le plus réprimé et qu'il est possible de faire surgir » (Marbeau-Cleirens, 1983).

La projection est le second processus mis en avant. Elle recoupe plusieurs secteurs. Il peut s'agir de la projection des souvenirs et de soi-même. Les affects peuvent soit créer des a priori à leur égard, soit suggérer une atmosphère affective chez l'un des deux partenaires de l'entretien ou encore stimuler l'éveil d'un transfert ou d'un contre-transfert. La projection de soi-même sur l'autre constitue une barrière

qui sépare le sujet de la compréhension d'autrui. La personne se répète en se projetant elle-même ; la perception et l'écoute perdent alors leur fonction d'ouverture vers l'autre, car le sujet se voit lui-même partout. Par ailleurs, la projection peut agir comme moyen de défense. On a tendance à projeter les émotions et les pulsions dangereuses à l'extérieur pour s'en libérer. Ainsi par la projection un sujet expulse de soi et localise chez une autre personne des sentiments et des désirs qu'il refuse lui-même. « Les images projetées sont des contenus conscients, mais c'est un processus psychologique totalement inconscient qui produit la projection » (Marbeau-Cleirens, 1983). On peut considérer que des projections de pulsions archaïques comme celles d'émotions plus tardives dans l'évolution se manifestent dans la relation duelle de l'entretien clinique.

On trouve également le phénomène d'identification projective. Elle a trait à la projection de la pulsion de mort de la position schizo-paranoïde du bébé sur l'objet pour s'en libérer. Cette projection demeure toujours possible chez l'adulte. Quand cette projection se manifeste, elle est toujours liée à ce qui s'est passé dans les fantasmes de l'enfant à l'égard de sa mère qui était apparue alors comme la mère terrifiante et destructrice de son tout jeune âge. Dans le cas de l'identification projective, les pulsions agressives de l'enfant sont projetées sur la mère, il va ensuite s'identifier à cet objet, qu'il perçoit alors comme un persécuteur. D'autre part, les bonnes parties du moi sont projetées pour les préserver du mauvais objet interne.

Le contre-transfert est pour l'auteur l'« ensemble des réactions inconscientes du clinicien à la personne de son interlocuteur, et plus particulièrement au transfert de celui-ci ». Il semble nécessaire de veiller aux points suivants lors de la passation et de l'analyse des entretiens. En premier, une préoccupation excessive d'un bon résultat vient d'un désir de pouvoir sur l'autre, ou de confirmation de son statut professionnel ou hiérarchique. Malheureusement ce besoin de rapidité agit nocivement pour le but recherché, car il bloque l'évolution de l'interlocuteur. Ensuite, un respect rigide d'une technique, en tant que protection, peut aboutir à un « mur de non-communication infranchissable ». En résumé, pour pouvoir mener des entretiens il faut s'être entraîné à mettre de côté ses propres certitudes afin d'être disponible pour la pensée de l'autre. Il ne s'agit pas dans notre cas de combler les désirs pulsionnels de l'enfance du patient par des satisfactions substitutives qui débordent la fonction de celui qui mène l'entretien. Partant de cela, la connaissance de ses propres pulsions agressives aide à l'acceptation des hostilités manifestes et à leur compréhension. Pour aller un peu plus

loin, il est indispensable que l'interviewer ne se sente pas menacé dans son inconscient par l'imago de la mauvaise mère fantasmatique, car celle-ci risque d'être réveillée par les projections persécutrices de l'interlocuteur.

Le transfert enfin est la répétition d'une relation d'objet du passé à l'égard d'une personne présente. C'est un processus psychique totalement inconscient. Une personne va vivre des sentiments, prendre des attitudes, ressentir des craintes, employer des moyens de défense et avoir certains comportements, comme elle les a eus dans son enfance ou sa jeunesse, avec certaines personnes de son entourage avec qui elle a vécu une relation très impliquante.

L'approche clinique analytique exige une élucidation de la structure de fonctionnement psychique du sujet qui peut être saisie au cours des entretiens par le repérage des signifiants clés du sujet : ce repérage n'est possible à « opérer qu'à partir du symptôme, soit ce qui manifeste le point limite où viennent se nouer le désir inconscient et son au-delà, la jouissance qui l'abolit » (Brousse M.H., 1993).

Pour l'analyse des entretiens, nous reprendrons parfois le cadre freudien de la seconde topique articulée entre le Moi, le Ca et le Surmoi, et parfois le cadre lacanien du nouage entre les registres du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire développés dans une partie précédente.

Le discours du sujet permettra de mettre à jour « la combinatoire signifiante » dont le « sujet en est un effet » (Brousse M.H., 1997), formée d'éléments solidaires et repérables, indiquant les coordonnées de ces nouages. L'orientation prise permet de parler de construction de cas, et non d'interprétation, et encore moins d'explication. En effet, il ne s'agit pas d'une interprétation car celle-ci correspond à une intervention de l'analyste dans le cadre d'une cure, faisant apparaître, à l'occasion, un sens nouveau à l'analysant. Il ne s'agit pas non plus de réaliser une explication de texte à partir de la parole des sujets interviewés, d'en offrir une lecture seconde, ou de faire apparaître un sens qui manquerait. Nous tomberions alors dans « le leurre de la compréhension, qui n'est pas l'objectif de la clinique psychanalytique, même dans le cadre d'une recherche » (Sauret M. J., 1997).

G) Une idée de mon propre rapport au savoir

Le choix de thème de recherche (savoir et rapport au savoir chez les enseignants d'EPS) n'est pas le simple fruit du hasard. Il me permet d'aborder et de ne

pas ignorer ma propre angoisse de ne pas savoir, ou de ne pas être capable de définir ce savoir, de trop le circonscrire, ce qui est par ailleurs une entreprise délicate puisque le savoir tout comme le désir est échappant. Le rôle des entretiens cliniques de recherche est alors chargé d'affects qui vont orienter, combler ou non certaines de mes attentes. Une hypothèse est qu'en faisant dire par d'autres ce que je ne peux pas toujours verbaliser moi-même, je cherche à sortir le savoir de l'illusion d'un savoir totalisant.

En plus de cette question de la filiation, c'est-à-dire le fait de suivre une voie professionnelle déjà tracée par un parent, évoquée en introduction, la caractéristique que j'ai fait apparaître est que je me suis retranché derrière le savoir. Le savoir comme thème d'étude, est devenu alors emblématique d'une insatisfaction de savoir trop peu et où l'illusion du savoir est devenue un manque à être. La découverte pour moi qu'un corpus de savoir appris ne peut jouer, seul, le rôle de palliatif, le rôle d'une solution du moment à l'endroit où le réel fait résurgence.

Cette peur de ne pas savoir a pu entraîner, plus qu'un malaise, une angoisse d'effondrement sous forme de ce que je pourrais qualifier de « croûte défensive ». Croûte dont le mortier était constitué d'un agrégat de savoirs dénués de sens pour l'action éducative.

Je souhaitais, en premier lieu, connaître si cette angoisse m'était personnelle ou si elle pouvait se retrouver chez d'autres enseignants. De même je souhaitais savoir si elle pouvait préexister dans le sujet ou si elle était consécutive de la situation d'enseignement. Si cette situation réactive des sentiments qui sont liés à la notion de maîtrise des savoirs, elle réactive également des affects qui dépassent le cadre de l'acte pédagogique pour se loger dans la structure même du sujet.

Mais avant d'aller plus loin, nous pouvons établir quelques pistes à l'endroit de mon propre rapport au savoir issu de ma pratique. Je me suis alors prêté au jeu de l'entretien afin d'approfondir ce premier questionnement et d'identifier mon rapport au savoir. Le contrôle auprès d'un spécialiste a permis de l'élaborer, de croiser le contenu de mon discours et de me confronter aux possibles mouvements projectifs et identificatoires. Qu'est-il apparu dans les grands axes ?

D'une manière générale, j'ai le souci de précision et de référence par rapport aux textes officiels qui gouvernent la discipline, je dis beaucoup « d'après les textes », ou « on nous demande », et je parle d' « évaluation et de pratique validée ». Une autre piste est que j'ai établi une sorte de personnification à l'égard des savoirs, dans la

mesure où l'institution n'a pas de figure humaine propre. Nous pouvons appeler fantasme de l'institution cette relation particulière qui consiste à devoir écouter et rendre des comptes à quelqu'un que l'on ne peut nommer précisément. La notion d'ambivalence, chère à Mélanie Klein, vient percer mon discours. Je peux avoir tendance à éprouver à l'égard d'une même personne ou vis-à-vis d'un même objet deux sentiments diamétralement opposés comme l'amour et la haine, en oscillant continuellement entre ces deux extrêmes. L'origine de cette attitude : le sein maternel avec lequel dès sa naissance l'enfant entre en relation, et qui peut être source de gratifications, mais également de frustrations. Dès lors tous les sentiments à l'égard de cette personne morale informelle sont envisageables, de l'amour issu de la réussite du concours à la haine d'être plongé dans l'inconnu tout en devant composer avec des contraintes fortes.

J'ai également pris conscience de développer la position d'un maillon qui consiste à vouloir, en premier lieu, que l'EPS soit reconnue comme une matière d'enseignement à part entière, exactement comme les autres, en me référent grandement aux textes officiels, aux finalités et aux objectifs généraux, plutôt que de souligner sa spécificité. Je valorisais ainsi l'ensemble des formulations et des attributs didactiques en niant leur caractère parfois artificiel.

La description de ma pratique se place sous l'appellation de « souci du didactique ». Je relève l'importance et le poids du champ lexical de la didactique, je parle d'« évaluation initiale », de « dresser des objectifs communs », de « séances d'apprentissage », avec des « situations précises en fonction de l'objectif », d' « évaluation finale, dite certificative », de « contenus d'enseignement », de « programmation des activités », de « logique interne de l'activité » et enfin de « remplissage de grille » au sujet des leçons. Plus loin, je parle de « variables didactiques ». Je constate qu'à travers les débats, les batailles et les enjeux de pouvoirs des années 1990, des habitudes voire des réflexes ont favorisé l'utilisation de ce vocable technique. L'empreinte se prolonge et se concrétise dans le champ de la formation puisque je n'oublie aucun compartiment de la didactique, cette technologie dont l'objet est de produire des contenus et des stratégies d'enseignement les plus efficaces possibles se fondant sur des principes scientifiques et s'opposant, de fait, aux connaissances empiriques.

Un passage de cet auto-entretien sera ici révélateur d'un discours que j'ai pu tenir sur l'EPS : « ce qu'on peut appeler/ enfin ce que les textes appellent les

connaissances ici/ donc je parlais pour les collèges il y a les compétences spécifiques/ les compétences propres au groupe d'activité donc propres au groupe par exemple des activités individuelles natation/ athlétisme/ euh gym par exemple/ et des compétences propres à des groupes des sports collectifs ou sports de raquette enfin bon/ et puis des compétences générales donc des compétences générales qui regroupent des connaissances euh à apprendre sur l'échauffement euh la gestion d'un entraînement/ connaissances sur la récupération euh/ et même jusqu'à la relaxation des exercices de stretching par exemple/ donc ça c'est des connaissances générales qui sont un peu plus transversales à l'ensemble des activités donc euh on voit qu'ici les nouveaux textes ont le souci de catégoriser un petit peu le/ le savoir et les compétences et puis d'aller du spécifique donc ce qui est de l'ordre de l'action euh/ donc euh bah de la pratique confrontée aux activités et puis vers un ordre plus général disons plus transversal voire euh/ des attitudes qu'on appelait avant des savoirs être/ ou des généralités plutôt méthodologiques/ et des savoirs être complètement transversaux qui vont même au-delà de la discipline c'est-à-dire euh/ bon là qui touchent davantage aux aspects éducatifs être poli/ savoir se tenir, etc. ».

Ce référencement, je l'utilise parfois jusqu'à la saturation, en tout cas la récitation, et nous pouvons constater que l'entreprise de mise « aux normes scolaires » de la discipline, dans le système éducatif plus large, est réussie de ce point de vue là. Cette soumission au savoir, et à la notion de compétence, est sous-tendue par la peur de décevoir ainsi que la crainte plusieurs fois répétée de faillir devant les élèves.

Toutefois, derrière ce discours saturé de références à la didactique, je pense que se cache une angoisse de ne pas faire sérieux, de mal faire ou de paraître, à un moment donné, insuffisamment préparé en qualité et en quantité sur les contenus face aux élèves. Je traduis ceci en l'associant à une partie du discours sur le caractère d'anticipation issu de la didactique et son aspect éphémère et aléatoire : « je sais que de toutes façons la belle séance qu'on a préparée elle va un peu voler en éclat confrontée à la réalité du terrain ». Ainsi, la didactique dans certaines conditions, serait l'illusion qu'il est possible de tout gérer, de tout maîtriser quant en fait, l'expérience du réel nous apprend l'inverse, et qu'il y a toujours un manque.

Ensuite, la question de l'expérience semblait très importante. Je mets en relation, d'une part, la quantité de savoirs emmagasinée et les compétences professionnelles et, d'autre part, le vécu, l'expérience professionnelle avec la capacité de réagir de manière adéquate, de « faire des bons cours ». Pour moi l'expérience, la

connaissance et le savoir devaient faire autorité. Ces éléments représentaient pour moi les constituants mêmes de l'autorité.

Ce que j'ai voulu également montrer, après analyse de mon discours, est un autre enjeu ; celui de porter le savoir, d'en être le dépositaire, ce qui implique une responsabilité, et de pouvoir l'apporter aux élèves : « le savoir c'est nous/ ben c'est nous qui l'apportons ».

Plus loin, j'amène les interrogations suivantes sur l'autorité, l'expérience et le savoir à transmettre : « si on arrive pas vraiment à assumer son rôle euh bon/ on risque d'en prendre un coup au moral et puis de douter un petit peu sur euh/ sur ses compétences professionnelles et puis sur son autorité donc c'est vrai c'est sans arrêt une remise en cause de l'autorité/ moi je me souviens être revenu de cours et je me suis dit bon bah là ils ont rien appris (rire) sur le plan du savoir disciplinaire ».

Apprendre également, avec l'expérience, que la relation didactique qui évacuerait la relation pédagogique porterait en elle-même son propre échec. Donc l'échec, dont je souligne le trait, se trouve tout autant à la croisée de l'échec de l'élève à s'approprier un contenu qu'à l'échec de l'enseignant à élaborer des savoirs.

Un enseignant peut-il douter d'avoir à « être un maître » ? Il m'arrive d'assumer difficilement une position d'autorité. « Je ne suis pas à l'aise », ou « l'autorité on la cherche ». Je peux éprouver une impuissance à répondre de sa place de « maîtrise », et craindre de ne pas pouvoir donner du savoir. L'interrogation porte alors sur ce qui fonde toutes ces difficultés. Il s'agit de chercher des repères où peuvent s'accrocher ou achopper le désir d'enseigner. Ce qui se dévoile est que la notion de désir n'est pas une notion didactique mais cette notion est cependant centrale en didactique.

L'idée d'un besoin d'échange montre à la fois que j'ai fait émerger des associations entre le pôle du savoir et de l'expérience pédagogique, et un processus affectif dynamique en acte dans la relation pédagogique.

Une autre idée qui émerge encore du discours est celle de la fixation sur l'importance des statuts, des rôles et des fonctions de chaque acteur du système éducatif. Nous l'avons vu, je situe d'emblée ma position dans la trajectoire du cursus STAPS, et j'évoque plus tard le fait de « respecter les places », de la qualité des « rapports » à entretenir avec les collègues et l'administration. Cette conscience

d'appartenir à la fonction publique se fait ressentir dans un souci parfois procédurier de répondre aux attentes de l'institution.

Au niveau psychique, je trouve qu'il s'agit dans ce cas singulier d'une conception cumulative du savoir et d'un rapport au savoir polarisé par l'esprit même de la scolarité mais distancié, c'est-à-dire d'un modèle idéalisé, à convoiter, à dompter et à acquérir.

Nous pouvons noter que ce qui est flagrant pour moi est que ce rapport au savoir dévoilé ici, a lui-même évolué dans la durée. Il s'agit de prendre en considération par exemple les déplacements des positions d'une soumission aux textes et au savoir à une prise de distance extrême. Nous serons attentifs au positionnement des interviewés entre ces deux états.

VII) RESULTATS

A) Analyse des entretiens et le rapport au savoir des enseignants d'EPS

La consigne donnée aux enseignants interviewés lors de l'entretien non directif était la suivant : « vous êtes enseignant(e) d'éducation physique et sportive, pouvez-vous me parler de votre pratique et en particulier de votre expérience des savoirs à transmettre. Cela en prenant tout ce qui vous vient à l'esprit ».

D'un point de vue méthodologique, à travers les signifiants que nous avons pu relever dans le discours des sujets interviewés, nous avons été particulièrement sensibles aux points suivants :

D'une part ce qui est dit sur le savoir bien sûr, la précision des termes employés, la distance par rapport au champ STAPS et du discours didactico-pédagogique ; la précisions et la quantification des savoir et enfin, les modèles et les noms cités.

D'autre part ce qui est entendu d'un impossible à enseigner à travers la rencontre avec l'élève, les ratages et les doutes, la présence d'une ébauche d'élaboration de son implication, le recul et la distance à l'institution dans une problématique de domination/soumission, et enfin la notion de plaisir.

1. Les enseignants de moins de cinq ans d'expérience

a) Lilian : « le plaisir de partager... »

Lilian souligne dès les premières lignes (P1, L6 et 7) la notion de rencontre : « moments de rencontre » (P2, L38), « le sens premier c'est le sens de ce moment de rencontre » (P8, L5 et 6). Il en fera son fil directeur, durant l'ensemble de l'entretien, pour les valeurs d'humanité et d'authenticité qu'il lui prête. Il l'associe très rapidement à la notion de partage en utilisant plusieurs fois le terme « partage », de « temps partagé » (P1, L10), de « partage d'un temps » (P1, L11), « une phase de partage de la vie » (P5, L10), et enfin, « le temps qu'on partage » (P9, L7). Dans la même lignée, il met en avant le terme échange « en prenant le temps de l'échange » (P5, L42). Si ces trois termes apparaissent rapidement, ils ne sont pas forcément indissociablement associés. C'est au milieu de l'entretien qu'il trouve le liant entre eux avec la notion de plaisir « le plaisir de partager ces instants » (P5, L37).

Cette première forme de conception semble alors à l'opposée d'une remarque qu'il fait plus tard « L'enseignement [...] c'est être seul » (P1, L22), ce qui nous fait dire que ce partage n'est peut-être pas lui-même partagé ou que Lilian en parlerait comme un regret ou encore un objectif essentiel.

En effet, il parle et reconnaît des sensations de plaisir (P1, L6) et de joie (P2 L7, P3 L40 et 41, P4 L23 et 24, P5 L37, P7 L32, P8 L33 et L37). Ces thèmes nous montrent l'importance à ses yeux d'un hédonisme qu'il assume et qu'il revendique parfois.

Par ailleurs, il dit « l'obligation scolaire [...] pose à mon avis un problème » (P1, L8) et il hésite pour la première fois « euh » comme pour se donner un temps et préciser que cela pose un problème « pour l'élève ». Peut-être hésite-t-il à propos de sa propre implication. L'obligation scolaire lui pose-t-elle un « problème » à lui ? La suite nous donnera quelques indications plus précises.

Lilian semble classer le savoir institutionnel, comme une catégorie factice, on pourrait parler de résistance face aux savoirs académiques officiels et livresques « j'ai toujours eu pas mal de problèmes [...] avec les compétences et donc les textes officiels » (P1, L13), en assumant ouvertement ses doutes quant à un modèle applicationniste, « ce qu'on peut pondre dans le domaine » (P1, L43), savoirs qui sont donnés à la profession de manière formelle et verticale, pour lui, puisque justement ils ne sont pas pétris, façonnés, traversés par l'expérience de la confrontation au réel de l'enseignement. Est-ce pour mieux mettre en avant le noyau de son idéal, ou de ce qui correspond tout simplement à son style, c'est-à-dire pour lui fondamentalement la rencontre, le partage, l'échange, le « primat de la relation humaine » (P2, L1) ?

Il semble résumer et trancher pour répondre à la question de sa position sur le savoir, « l'impression que je vais êtres très proche des savoirs être » (P4, L4). Il distingue différents types de savoirs et met au premier plan les savoirs être qui, pour lui, « conditionnent la capacité d'un individu à continuer à se former » (P4, L5). Ainsi la liste de savoirs, qu'il dresse au fil de l'entretien, est longue et relativement précise et effectivement du côté de l'être et de l'attitude. Il revient, dans un souci de répondre à la question sans doute, sur les savoirs en dressant une liste à partir de la ligne 45 (P2), jusqu'à la P3, L23 :

- Savoir s'intéresser
- savoir se laisser surprendre
- savoir se remobiliser
- savoir se dépasser
- savoir où sont les limites (avec l'adulte, le matériel, le comportement)
- savoir s'approprier une activité
- savoir faire un état des lieux
- savoir être honnête
- savoir qu'on peut progresser
- savoir gérer
- savoir être
- savoir être sensible (P4 L25).

Lilian continue ici sa liste entamée des savoirs (P7, L34) avec :

- savoir s'enthousiasmer

- savoir se calmer
- savoir se concentrer
- savoir relativiser
- savoir qu'il y a besoin [...] de méthode.

Lilian amène enfin une dernière catégorie de savoir. Nous pensons que compte tenu de sa position en conclusion, il joue un rôle important et vient chapeauter l'ensemble de la liste. Il s'agit du « savoir s'affronter soi-même » (P8, L41).

La question du temps est également très présente pour lui. Il l'organise autour du couple prendre/donner : « temps de parole », de « temps de rencontre personnelle » (P4, L29 et 30), « donner du temps », « donner du temps de parole » (P5 L39 et 40), puis, « pourquoi on prend le temps » (P7, L40), il pose la question de l'explication de ce temps partagé, « pourquoi on donne du temps ? » (P7, L42), « expliquer le temps qu'ils prennent » (P7, L49). Nous tissons un lien avec l'obligation scolaire, (P8 L1 et 2), « ce temps commun n'est plus un temps [...] de plaisir ». Il la met en parallèle avec celle d'obligation pour souligner le côté privilège ou luxe du temps et marquer encore la notion de partage (du temps). Il aimerait par ses paroles réhabiliter cette notion de plaisir ainsi que la notion de joie à travers ce temps donné, ce temps de parole.

Lilian parle de son rôle de professeur, rôle qu'il prend très à cœur de définir personnellement, comme taillé sur mesure, dans l'institution scolaire et en particulier dans un lycée classé ZEP et zone sensible. « Etre le meilleur enseignant possible » (P1, L18), cette notion de progrès et d'application professionnelle se prolonge dans le « parfaire ma vision du monde » (P3 L46). Ce qui se joue ici, et qui transparaît dans son discours, sans être dit explicitement, c'est à la fois l'état d'urgence sociale, relationnelle, et la sensation d'un arbitraire artificiel du « montage » que constitue l'acte pédagogique. Françoise Labridy rappelle à ce propos que : « la pédagogie depuis trente années se fonde en autorité à partir de discours scientifiques spécifiés et prend d'autant moins en compte les expériences empiriques acquises et élaborées dans la pratique elle-même » (2006, p7). C'est pour cela que nous sommes sensibles au vocabulaire employé lorsque Lilian nourrit son discours de valeur d'authenticité, ce qui se symbolisera plus tard dans l'expression « se regarder dans une glace » (P3, L10). Il montre par ailleurs son

implication en employant majoritairement le pronom « je » sans se diluer dans un « on » (les enseignants d'EPS) impersonnel.

A ce stade, on sent que son contexte d'enseignement est difficile et qu'il tente de maîtriser une forme d'indifférence en grande partie, cela semble être sa recette, grâce à l'aspect relationnel, au contact à ce « partage ». C'est cela pour lui l'expérience, le mot est répété très souvent. Le but principal compte tenu des élèves est pour lui « d'instaurer un climat de confiance ». Il parle pour cela d'une nécessaire confiance à instaurer (P5) et dit que « le respect [...] ne s'impose pas il se gagne » (P5, L40 et 41).

Il raconte par la suite (P1, L24 à 41) ses trois premières expériences (la vente de glace sur la plage, le conservatoire de musique et le monitorat de voile), qui ont pour lui modelé la construction progressive d'une position de maîtrise, de possesseur de savoir. A travers son récit des trois « premières expériences », une quantité conséquente de connaissances, devenue savoir par l'expérience de la transmission concrète auprès de public varié, lui permettant d'accéder à ses propres yeux à un statut mérité d'enseignant d'EPS. Et peut-être, dit-il, « finir par être un maître » (P8, L13).

Lilian se qualifie plutôt du côté des « pédagogues » (P2, L40). Il se qualifie de « bon vivant » par opposition au statut d'universitaire. Nous pouvons ajouter que lorsqu'il souhaite « devenir un peu meilleur » (P7, L29) ou « finir par être un maître » (P8, L13), il renforce cette image du pédagogue qu'il met en avant en convoquant des modèles assez significatifs. En effet, les figures employées viennent souligner l'impact et la qualité de la transmission d'une passion et sont à la suite des instituteurs : Albert Jacquard, Maurice et Katia Kraft ou encore Georges Snyders. En parlant du vulcanologue Kraft, il formule : « Kraft (...)/ rapporter ses films sur les volcans [...] de voir avec cet enthousiasme/ cette vie/ et un moment partager dans l'œil/ dans son œil/ cette étincelle là cette passion » (P8, L25 et 26).

Un paragraphe de la page 3 vient également confirmer ce souci de l'aide pédagogique. Paragraphe dans lequel il montre qu'il est attentif dans son enseignement à l'élève qui risque de décrocher autant qu'à l'élève doué au niveau moteur, il dresse un portrait assez clair de l'individu à éduquer. Il est alors plutôt du côté de la formation et cet individu doit être un citoyen complet au sens

équilibré vis-à-vis des disciplines. Le parallèle étant fait avec l'équilibre des matières enseignées en STAPS qu'il énumère en détail : « sociologie et un petit peu de psychologie/ l'anatomie, la physiologie » (P3, L47 et 48).

Par la suite, Lilian souligne un « problème » (P6, L26) rencontré dans la discipline. Il pense « qu'on le cultive » (P6, L27). Il s'agit de la défense de la discipline sur le plan théorique, plus précisément de la légitimation de son existence. Pour lui, le risque réel est que « le professeur [...] développe un sentiment [...] d'inutilité » (P6, L33), et plus loin « à drainer avec lui toute une forme de complexe » (P6, L37). « On s'autocensure » (P7, L3). « On a mis le doigt sur la difficulté d'exister » (P7, L4). Il parle à ce propos « d'une culture du complexe » (P6, L49 et 50), intégrée et intériorisée au cours du cursus universitaire. Il affirme enfin que « ça l'empêche d'enseigner » (P6, L39). Complexe « que j'ai pu retrouver dans mon propre discours parfois » (P6, L50). Je me retrouve moi-même ici, dans la description de ce point précis. Concernant ce paragraphe, c'est la notion d'implication qui resurgie. Lilian utilise essentiellement le pronom « on », comme pour s'intégrer au corps des professeurs d'EPS, afin de donner plus de poids à son propos tout en dégageant une responsabilité qui reposerait seule sur ses épaules. Jusqu'à présent seul le pronom personnel « je » était utilisé et est repris dès la L47.

Par la suite, il prolonge ce thème sur l'idée de remise en cause de l'EPS. Lilian précise que les étudiants, puis les enseignants d'EPS entretiennent ce sentiment de remise en cause, « d'autocensure » (P7, L3), « on cultive une part du malaise » (P7, L8). Il dit plus loin « on est menacé [...]/ alors que le corps existe » (P7, L9). Il tient à conclure, dans un élan optimiste : « je ne vois plus de raison de s'angoisser, [...] de douter qu'on a une utilité » (P7, L16). « Le corps existe/ le corps est un fait/ mon corps est là » (P7, L10) et « de toute façon le corps est là » (P7, L13). On trouve un phénomène d'identification forte de Lilian au corps des professeurs d'EPS et une forme de fusion à travers la métaphore du corps des professeurs d'EPS avec le corps physique réel, comme pour souligner l'aspect humain et vivant ainsi que l'appartenance à ce groupe. Je note un retour au « on » (P7, L1 à 26) et un mélange, presque une danse entre le « je » et le « on ». On assiste ici à une identification qui se construit directement dans la parole.

Par ailleurs, un autre signifiant nous a interrogé, celui d'éponge. Lilian l'emploi à deux reprises en s'identifiant notamment à ses propriétés absorbantes : « j'ai l'impression d'être une éponge » (P5, L5) et en parlant de son expérience à travers quatre établissements : « j'ai la chance d'avoir fait le travail d'éponge » (P8, L50). Ce point nous entraîne à mon sens sur l'idée d'une incompressibilité du temps lié à la maturation d'une identité professionnelle en construction ou d'une fonction enseignante. Il reconnaît lui-même un processus de maturation dans l'expérience ; « je sens que ça mûri » (P8, L30).

Après avoir raconté son expérience, et, à travers la liste envisagée des différents savoirs ; « je vais essayer de penser à l'essentiel de ce que je souhaite réellement transmettre à un individu » (P8, L34 et 35). Là se trouve pour moi le réel bilan ainsi qu'une coupure entre le souci de répondre à la question en dressant une liste opérante des savoirs et un objet plus essentiel qui serait différent d'une définition scolaire et didactique du savoir. Parti du « primat de la relation humaine » (P2, L1), et « le primat est dans l'humain pour moi » (P7, L22 et 23), il rappelle une ultime fois, en cette fin d'entretien : « je continuerai à défendre le point de vue le plus humain possible » (P9, L5).

La domination du ça dans son discours, lorsqu'il évoque d'une part les notions récurrentes de plaisir, de joie et les notions de partage et de rencontre d'autre part, est flagrante et mise au premier plan chez Lilian, ce qui indique à la fois la nécessité de s'appuyer sur de l'existant, comme les textes officiels par exemple, mais surtout une incontournable re-construction de son savoir, de son style par son propre discours. Françoise Labridy souligne à ce propos que : « l'accrochage à la culture par l'éducation ne peut pas se faire seulement de manière impérative et autoritaire, à cause de la relativité de la condition humaine et du temps logique propre à chaque sujet, impossible à prévoir », il s'agit donc pour elle, « de considérer la fonction de passage symbolique qu'est l'enseignement : un transfert de désir à désir à travers un savoir » (2006, p8).

Il apparaît simplement difficile pour Lilian de concilier un discours de maîtrise, venant de l'extérieur, et donc à interpréter, pour son compte, par ce processus de maturation qui se nourrit de l'expérience quotidienne de l'enseignement, avec l'urgence, le réel de la demande de l'Autre.

b) Hélène : donner aux élèves « le minimum vital... »

Hélène rentre d'emblée dans la réponse sur les savoirs et lie ceux-ci au type d'élèves et en particulier à leur tranche d'âge. Ce qu'elle confirme : « insister que le savoir à transmettre est lié au type d'élèves qu'on a en face de nous » (P5, L27). Le lieu d'exercice fait grandement varier les savoirs, elle ne précise pas s'il s'agit de la nature et/ou du nombre, mais pour elle (P1, L4) « c'est pas du tout la même chose ». Elle met en relation l'âge des élèves avec leur degré d'éducation ce qui a une conséquence sur la faculté d'accès aux savoirs. « Les collégiens [...] ils ont déjà envie de pratiquer à la base » (P1, L40). Par ailleurs, en lycée général, L45 « c'est des anges », L47 et 48 « y'a plus vraiment besoin de les éduquer [...] donc du coup on peut vraiment aller sur les savoirs ». Si elle annonce au début « j'aime pas les jeunes élèves » (P2, L12), elle précisera néanmoins vers la fin de l'entretien « plus les élèves sont en échec scolaire plus ils m'intéressent » (P5, L35).

Cela semble déroutant de distinguer le niveau d'éducation et la possibilité de transmettre du savoir mais je pense qu'Hélène pointe surtout le degré de compréhension des consignes ainsi que le niveau d'autonomie des élèves qui diffèrent grandement du collège au lycée. Par ailleurs, rapidement Hélène précisera et fera évoluer sa pensée en disant « le but c'est d'éduquer à travers les savoirs » (P2, L3).

Elle renforcera cette position avec une notion supplémentaire ; celle de motivation. Pour elle, il semble qu'il y ait un préalable indispensable à l'apprentissage. En effet, les savoirs semblent liés également « à la motivation des élèves » (P1, L4), et ce minimum exigible fait qu'il pourra y avoir apprentissage de savoirs.

Cette notion de préalable est déterminante et significative pour Hélène car elle lui permet d'appuyer la différence de rôle avec les parents. « Remplacer les parents j'ai du mal moi » (P2, L6). Elle reprendra cela en toute fin d'entretien, cette conviction forte « on ne remplace pas les parents » (P6).

Hélène, qui enseigne dans un lycée professionnel ayant des résultats très faibles, dresse un constat relativement pessimiste de la situation et de l'état de la pratique physique chez ses élèves et en particulier des filles. Les savoirs sont, pour elle, également liés à la « vie physique future » de ses élèves (P1, L7). Elle

constate que ceux-ci « n'aiment pas le sport » en général. « J'ai pas une fille qui fait du sport à l'extérieur » (P1, L9). Partant de cela, Hélène parle en terme de remède, et souhaite leur apporter « le minimum vital » (P1, L10). Par conséquent les savoirs dont elle dresse un début de liste, sont une réponse sur le terrain du soin, et décrit en terme de comment :

- « comment s'échauffer »,
- « comment s'étirer/boire après l'effort » (P1, L9).

En ce début d'entretien une liste de savoirs catégorisés comme « théoriques » apparaît à la suite des premiers savoirs donnés plus haut :

- L22 « comment s'échauffer »
- L23 « comment récupérer »
- L26 « Des règlements des activités ».

Puis elle présente une catégorie qu'elle appelle « des savoirs plus relationnels » :

- L28 « comment parer un camarade »
- L29 « regarder un camarade sans le juger/ enfin sans le critiquer »
- L30 « accepter la diversité »
- L31 « accepter de se montrer devant les autres ».

Et enfin une autre catégorie : « des savoirs évidemment de type moteur », avec quelques exemples en hip hop : L33 et 34 « apprendre à faire un équilibre pose sans main/ apprendre à faire une roulade piquée/ apprendre à faire un tétris ». C'est peut-être ce qui pousse Hélène à qualifier et à façonner les heures d'EPS pour que celles-ci soient « un défouloir » (P5, L37). Elle l'associe juste après cette notion de défouloir, de liberté du corps de jouir de lui-même, pour que les élèves « aient de temps en temps un moment agréable » (P5, L43).

Hélène parle plus loin de la notion d'effort comme un savoir supplémentaire à transmettre (P4, L33).

Une dernière catégorie vient à ce moment de l'entretien : « y'a un autre type de savoir », « lier de plus en plus l'EPS à d'autres disciplines et surtout la bio » (P2, L17).

Vient ensuite un thème qui apparaîtra plusieurs fois au cours de l'entretien, celui du rapport des élèves, en particulier des filles, à la nourriture, à travers les notions de boulimie et surtout d'anorexie. Des élèves « qui ont un problème avec

la nourriture » (P2, L20), « le corps doit être comme ça » (L21), « elles tombent » (L25), « elles maigrissent de plus en plus » (L26).
Elle va plus loin dans un souci de travail en interdisciplinarité avec l'infirmière. On sent son envie d'intervenir sur ce plan de la diététique et de la gestion de l'effort voire de la médication parfois. Grâce à cette collaboration, ses cours sont « vraiment concrets » (P2, L28). J'ai l'impression qu'une piste se découvre à propos d'une forme d'anorexie des savoirs en EPS. Le glissement se produit car elle est davantage sur une nécessité, une utilité dans l'intervention ainsi que sur le versant des valeurs. Nous mettons cela en perspective en le confrontant aux idées d'Hélène sur la société. « On est dans une société que moi je trouve pourrie » (P2, L21) et « ça fait un petit peu peur en fait cette société » (P4, L37). Elle conclue toutefois sur un sentiment positif vis-à-vis de l'EPS : « les profs d'EPS sont les mieux placés » (L33), « du fait de la relation assez proche qu'on a avec eux (les élèves) » (L35).

La notion de continuité correspond également à un thème à part entière dans son enseignement, au travers de la notion de projet. Elle se juge ici, confrontée à cette notion et regrette peut-être un manque de discernement ou d'organisation : (P4, L44 et 45) « si j'avais su », « j'essaierai de faire un peu mieux ».

Un premier arrêt peut être noté ici, « en toute honnêteté [...] c'est bien parce que je suis pas citée/ les textes officiels en lycée professionnel on s'en fiche quoi » (P3, L5). Elle donne néanmoins un découpage des points attribués lors de ses évaluations : « 9-6-5 » (L4). Elle précise que les savoirs sont sur 5, est-ce une nouvelle catégorie, 6 points sur la performance, et la motricité sur 9 points. P10 à 15, Hélène se réfèrent néanmoins aux textes officiels pour le collège en donnant les termes de compétences spécifiques et de compétences générales. Ainsi, tout comme Lilian dans l'entretien précédent, une forme de réticence, parfois de résistance, ou d'indifférence face aux savoirs officiels « prêt-à-l'emploi » se révèle dans le discours, mais les sujets enseignants montrent tout de même, volontairement ou non, leur capacité à bien manier les termes des connaissances véhiculées dans les textes officiels de la discipline.

L'emploi du « on », lors de la description lointaine des formes d'évaluation, vient peut-être souligner le détachement, la tentation de n'avoir à se référer à rien.
Elle donne un exemple d'une évaluation dans laquelle une forme de « savoir » est poussée à son maximum selon elle « j'avais carrément posé des questions/ un QCM avec des questions de règlement » (P3, L12). Pour elle, il s'agit d'une exagération, presque d'un abus pour une discipline qui traite de la motricité. Plus loin, « quelques questions de règlement glissées là-dedans et voilà » (P3, L17), comme une recette apprise et restituée sans y croire vraiment.

Une idée soudaine lui vient à ce moment « ah bah voilà » (P3, L20). Il s'agit pour elle du jugement des collègues des autres disciplines. « Des savoirs à transmettre en EPS [...] c'est que pour les autres professeurs y'a pas vraiment de savoir » (L21) et plus loin « les savoirs à transmettre pour les prof d'EPS sont moins importants que dans les autres disciplines » (L23). Ce « problème de reconnaissance de la discipline » (P3, L29 et 30), déjà évoqué par Lilian, lui semble inapproprié, non fondé étant donné l'utilité de la discipline par rapport notamment aux questions d'obésité et de sédentarité. Pour elle ces professeurs « l'ont banni (le sport) de leur existence » (L34) et c'est cela qui est cause, pour elle, de leur dénigrement. « C'est pas culturel de perdre des points en EPS/ on peut que en gagner » (L44). Elle parle de « crédibilité de la discipline » (P3, L50).

Hélène donne son avis sur la consigne, elle remet en cause l'expression : L2 « en EPS je sais pas si on peut dire savoir à transmettre/ si quand c'est un petit peu du théorique mais quand c'est de la pratique c'est pas vraiment ça » (P5, L2). Elle dit « c'est pas forcément moi qui va amener les savoirs aux élèves » (P4, L41). Elle cherche à s'en débarrasser en modifiant le terme voire en l'annulant « transmettre non » (L49), et « savoir à transmettre euh/ ça fait amphithéâtre » (L50).

Elle décrit ensuite ce qui l'a poussée à devenir professeur d'EPS. Le statut d'enseignant de ses deux parents semble avoir joué dans une forte proportion. Elle n'a pas mise en question sa trajectoire universitaire « j'ai tout eu du premier coup » (P5, L16). Elle relate alors sa mini dépression « de deux jours », suite à l'obtention du concours, « où je me disais qu'est-ce que je fous là quoi/ je fais ce métier je sais même pas pourquoi » (P5, L14). Elle reconnaît l'aspect passager de

cet état comme quelque chose d'un déterminisme qui lui a échappé. Très vite dit-elle L18 « je suis très contente d'être prof », « c'est vraiment un métier qui me botte ».

Elle raconte vers la fin de l'entretien les réunions de famille « c'est euh des instits contre les profs enfin/ là y'a que ça quoi » (P5, L24), « c'est catastrophique on est des sectes/ une secte d'enseignant ».

« J'ai pas un enseignement qui est soigneux/ hyper rigoureux » (P5, L42). Il s'agit d'une des rares fois où Hélène s'autorise une critique explicite sur son propre travail. Entre ce « défouloir » évoqué, sa position claire « les textes en lycée professionnel on s'en fiche » et les nouvelles activités, plus modernes ou contemporaines, en tout cas qui collent mieux aux représentations des élèves, peut-être peut-on y voir ici la naissance d'une forme de culpabilité devant un discours par ailleurs plutôt assuré.

L'intérêt de la reconnaissance par l'élève : L45 « j'ai beaucoup d'élèves qui m'ont dit euh « jusqu'à maintenant j'aimais pas le sport maintenant j'aime bien » euh/ ça c'est à la limite ma plus belle réussite/ j'ai rempli ma mission ». Ceci est plutôt une constante dans le discours des enseignants dans la mesure où seule la reconnaissance des élèves est réellement directe et source de gratitude. La reconnaissance institutionnelle de l'enseignant reste quant à elle relativement lointaine, parfois floue et impersonnelle. Ainsi, les enseignants sont souvent sensibles à cette gratitude, exprimée dans leur style par les élèves.

A propos de son équipe en EPS dans laquelle il n'y a que « des hommes », elle dit « ils me dénigrent en fait » (P6, L3) vis-à-vis des nouvelles activités qu'elle propose aux élèves. Pour elle, L7 « ils ont pas du tout la même notion de comment/ des savoirs à transmettre ». Elle précise que L9 « chez nous les hommes sont beaucoup plus le moteur et le culturalisme ». Alors que les filles vont vraiment utiliser les activités, elles ne sont L11 « pas vraiment dans le spécifique spécifique quoi ».

c) Thierry : être un « facilitateur... »

Thierry accroche d'emblée la notion de savoir avec la compétence de tout professeur. Il précise que celle-ci est dictée par « les missions de 97 de l'enseignant » (P1, L4), un texte d'orientation assez précis qui définit les droits, les devoirs et surtout l'étendue du champ d'intervention des enseignants. D'après cette circulaire, la mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice. Thierry découpe ainsi rapidement les savoirs en trois catégories. Issues du triptyque « instruire/ éduquer/ former » (P1, L5), il précise « les savoirs pour instruire/ les savoirs faire pour former et les savoirs être pour éduquer » (P1, L6). Il introduit ensuite une catégorie « des savoirs en action » (P1, L16), qu'il suppose être des savoirs faire.

Le cœur de sa propre recherche, l'intérêt personnel sur lequel il a le plus réfléchit, y compris à travers son mémoire d'IUFM 2, est la recherche de réussite couplée avec l'utilisation de critères d'évaluation pour l'élève. Le souci qui revient régulièrement est effectivement « comment faire réussir les élèves » (P2, L49) et surtout « comment faire en sorte que les élèves jugent de leur réussite » (P2, L50), « quand est-ce que je peux estimer qu'elle est finie/ qu'elle était épuisée complètement cette situation ? » (P3, L10 et 11), et plus loin, « y'a rien de pire quoi/ que ceux qui restent dans leur échec ». Cela rejoint pour lui les savoirs. Son intérêt est que l'élève puisse juger « par rapport à des critères euh/ plus ou moins précis mais en tout cas clairement établis » (P3, L33), plus loin « faudrait que les élèves puissent juger eux-mêmes de leur apprentissage » (P3, L40). Il conclut partiellement ce thème du critère en donnant le slogan qu'il avait trouvé pour son mémoire : « des indicateurs de réussite, des indicateurs pour la suite ! ». Il ouvre la perspective de l'EPS où il s'agit finalement d'apprendre quelque chose mais pour plus tard. Cela rejoint la troisième finalité de la discipline qui se propose de développer l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique, et donc nous ajoutons à tous les âges de la vie. Concernant son mémoire de seconde année d'IUFM, il dit d'emblée « moi j'ai pris mon pied dedans » (P2, L32). Il répète, comme souvent dans ses explications, cette expression deux fois de suite. Ce procédé involontaire montre pour moi son souci

d'appuyer certaines idées mais également de se convaincre lui-même de l'importance de son propre choix dans les mots. « Je suis très joueur » (P4, L2 et 3), répété deux fois.

Dans la continuation du thème sur les critères, les indicateurs et la réussite, Thierry poursuit avec la notion d'évaluation : « évaluer pour réguler » (P4, L14), « l'évaluation n'a d'intérêt que par la régulation » (P4, L15). C'est probablement ce sentiment d'équité très fort qui lui fait préciser « ce sur quoi ils sont évalués faut que ce soit les mêmes critères les uns par rapport aux autres » (P5, L19).

Il évoque par la suite « les contenus d'enseignement » (P3, L49) pour caractériser les savoirs. Il précise encore que « les savoirs à transmettre ils n'ont d'intérêt que si/ que si ils sont pertinents par rapport à l'élève » (P4, L16 et 17).

Thierry parle également de transmettre des valeurs éducatives « du genre euh/ avoir confiance en soi » (P2, L23). Pour lui « ça passe par des contenus » (P2, L24). Ces contenus d'enseignement sont, dit-il, les moyens pour transmettre « des gros objectifs » (P2, L26) et « ça demande de descendre assez bas » (P2, L28). Je pense qu'il parle à la fois ici de la formulation de ces contenus et de traitement de l'explication pour les élèves vers une simplicité extrême. Il s'agit de l'œuvre pédagogique proprement dite à laquelle tout enseignant est confronté dans sa pratique puisqu'en tant que fonctionnaire il est censé diffuser les programmes de la discipline. Mais cela va plus loin que la notion de programme. Nous faisons ici un parallèle avec ce qu'il dit plus loin à propos du concours et de la formation. Il distingue deux types de formateurs « y'a ceux qui nous préparent par rapport à un concours [...] mais y'a aussi ceux qui nous prépare pour le reste » (P4, L34 et 36). Nous percevons un rôle émancipateur du savoir qui dépasse cette notion de programme.

« Au niveau savoir [...] je pense d'abord à un domaine culturel » (P1, L8). Il insiste sur ce point en le rapportant à la population issue de « catégories socioprofessionnelles défavorisées » (P1, L10). « C'est un objectif hyper important » (P1, L11). Il tempère plus loin à propos du sport, « c'est peut-être pas la priorité dans une culture/ dans une culture gé » (P1, L12). Nous sentons ici la volonté de Thierry de tirer les élèves vers le haut dans un élan égalitaire, il parle

aussi d'une « notion de justice » (P5, L14), tout en constatant le fait incontournable de devoir se confronter à la réalité de l'hétérogénéité des élèves.

Il insiste particulièrement sur l'ensemble de l'entretien sur la notion de découverte (P1, L18) : « faire découvrir » (P1, L24). Le point de vue personnel apparaît vers la fin de l'entretien à propos de l'éducation à travers laquelle « on se découvre » (P6, L28). Ainsi, enseigner en EPS serait faire découvrir à l'élève par l'expérience motrice des sensations, des connaissances et des notions de programmes, mais ce serait à la fois se découvrir soi-même, découvrir son style pédagogique. C'est à la fois l'élève dans ses retours et l'expérience du temps qui vont révéler ce style à l'enseignant.

Thierry associe souvent la découverte à la notion de limite. Repousser ou faire découvrir des limites. Pour lui, cette notion « fait partie des savoirs à/ à transmettre » (P1, L19). Ces limites sont caractérisées : « qu'elles soient un peu plus longues/ un peu plus loin » (P1, L24). De même, comme la notion de découverte, il élargit et généralise, plus loin, la notion de limite pour les élèves à lui-même : « Les limites je les ai quoi/ elles sont ancrées en moi » (P6, L42). Thierry a ce souci de s'inclure dans son analyse du terrain un peu comme s'il rendait des comptes et qu'il souhaitait souligner ses propres forces et faiblesses. Le sentiment d'égalité que nous évoquions précédemment vient se renforcer ici et nous fait dire que Thierry se considère d'emblée sur le même pied d'égalité, au même niveau que ses élèves au point de s'attribuer, se qualifier et de souhaiter faire partager les mêmes critères qu'il utilise pour eux. Il ajoute justement « Même si c'est pas nous qui détenons forcément la vérité » (P6, L47 et 48).

Le « domaine de l'éducation [...] c'est du rôle des parents donc ça nous regarde pas » (P1, L27). Il semble y avoir un certain consensus entre les interviewés sur cette séparation forte entre ce qui est du ressort des familles et des parents et l'enseignement. Pourtant, « on fait partie de leur éducation qu'on le veuille ou qu'on le veuille pas » (P1, L32), la limite semble déjà plus ténue.

Les références de Thierry : Des personnes sont citées ou plutôt évoquées puisqu'il souligne à chaque fois que l'important est de retenir l'idée de l'auteur et non la personne, « l'essentiel c'est l'idée » (P2, L40), « l'essentiel c'est que j'oublie pas leurs idées » (P4, L4). Ainsi, de Jacquard, il retient « on est le produit

des rencontres » (P1, L30). Il souligne ainsi que « la relation humaine est hyper importante » (P1, L37). Ségolène Royal lui permet de dire « l'incivilité commence déjà par la lutte contre l'échec scolaire » (P2, L19). Par la suite il citera Claudie Ramond et Rydberg à propos de l'analyse transactionnelle pour affirmer l'intérêt d'encourager les élèves « au bon moment » (P3, L28). Il cite également Delignières. Il parle du mythe de Sisyphe « pousser une pierre qui revient continuellement » (P4, L11 et 12) pour caractériser l'un des effets du mémoire, celui de « nous hanter pendant un moment ». De Rogers il retient la notion de « facilitateur » (P6, L31).

En cohérence avec cette idée, Thierry applique ce principe dans sa pratique avec ses élèves. En effet, il dit être important « qu'on les marque mais qu'ils ne soient pas dépendants de nous » (P1, L34). Il va plus loin en disant « on doit se dépersonnaliser » (P1, L36), ce qui semble en contradiction avec son attachement à la relation humaine. Peut-être touchons nous là une illusion, celle de se rendre transparent au savoir afin que l'élève puisse y avoir un accès direct ou facilité. L'illusion que j'ai pu avoir vis-à-vis du savoir et qui fait croire que l'on peut faire l'économie de l'humain dans la relation pédagogique. Or les discours viennent montrer, révéler le caractère indissociable et indispensable de la relation humaine dans la relation au savoir.

C'est ce qui lui permet parfois de relativiser franchement la portée de la discipline en disant : « attention c'est l'EPS c'est rien du tout » (P3, L17). Il dit plus loin, « on est prof de ballon [...] y'a des collègues qui aiment bien dire ça » (P4, L38 et 39). Or pour Thierry, « y avait pas de pédagogie différenciée c'est la didactique qui est différenciée » (P4, L29). Il semble accorder une grande importance « à tout ce qui se fait en amont » (P4, L37), « au travail en amont » (P4, L46), qu'il vient opposer à cette expression critique de « prof de ballon » (P4, L39). Il répète alors ce « c'est rien du tout » à l'endroit de l'EPS et précise « c'est pas grave euh/ la question de la légitimité on s'en fout » (P4, L42). Pour lui, « faut donner à manger/ faut donner du contenu » (P4, L44). Quel contraste entre la sensation de conscience professionnelle et d'engagement moral qui ressort avec cette minimisation du rôle de la discipline dans le procès scolaire !

Très souvent, Thierry paraît sensible à des attentes de traitement ultérieur, ainsi il croit bon recentrer, recadrer son propos afin de rester sur une ligne directrice de réponse : « je recentre » (P3, L6), « je voudrais pas trop m'éloigner de la question » (P3, L36), « pour recentrer encore » (P4, L15). Nous pouvons lier cela à la fréquence importante à laquelle il relie la consigne, soit une dizaine de fois durant l'entretien. Pour moi, ce recentrage permanent signifie que Thierry a du mal à se laisser aller, à desserrer le contrôle qu'il a sur ce qu'il qualifie d'essentiel. Il s'excuse souvent pendant quelques lignes, avant de citer ou de faire référence et prend de la distance critique. « C'est pas les personnes, c'est ce qu'ils disent ». Cela montre également la force du message qui passe lors de la formation initiale. Nous sentons ici comme un repère qui caractérise une lutte pour tout professeur qui tente de tracer sa propre voie, son propre style. Cela passe souvent par une nécessaire distance critique vis-à-vis de l'institution. Les entretiens viennent témoigner directement de ce détachement progressif.

En parlant de la vie avec les collègues d'EPS, Thierry va mettre dos à dos deux qualificatifs : « c'est hyper enrichissant et hyper usant à la fois » (P5, L2 et 3), qu'il répète une fois. Par la suite, il reprend plusieurs fois (3) ces qualificatifs, en parlant des élèves en zone sensible, en changeant « enrichissant » par stimulant : « vachement plus stimulant et vachement plus usant » (P5, L9, 13 et 33). Il caractérise le vécu en zone sensible comme « puissance dix ou plus puissance cent par rapport à ailleurs » (P5, L8). Nous comprenons mieux l'emploi du mot « hyper » dans ce passage.

Il dit les mots « discipline euh/ correction » (P5, L17) puis se corrige « c'est des mots double » (P5, L18) pour préférer le terme « éducation ».

Il parle d'une collègue « pour qui ça fait quinze ans qu'elle est là » (P5, L26), et remarque que toutes ces années dans cet établissement sensible, « c'est rassurant » (P5, L29), « c'est un gros atout » (P5, L30), pour l'équipe.

Il constate dans le temps suivant l'intérêt du collectif qui est plus puissant et plus opérant à différents niveaux. Cela permet notamment de « réfléchir sur des choses » (P5, L35), « on croit en des choses » (P5, L36). Les décisions sont prises « à partir de plusieurs personnes » (P5, L39) et il souligne l'intérêt du projet établi « pour les élèves » (P5, L37).

Ensuite, il parle de son statut de professeur principal « je suis hyper content depuis deux ans d'être professeur principal » (P6, L1 et 2). Statut qui semble lui offrir une sorte d'échappatoire « parce que me limiter à l'EPS euh/ ça m'aurait ennuyé » (P6, L2). Il y trouve plus loin une cause « c'est certainement un rapport au pouvoir [...] au sens avoir plus d'influence sur l'élève » (P6, L4). « En tant que professeur principal on a une plus grande vue » (P6, L7).

Il relate par la suite un souvenir de collège où en cinquième, un ami à lui, en surpoids, disait bien aimer le professeur d'EPS, que personne n'aimait par ailleurs, car celui-ci « est le seul qui s'intéresse à nous » (P6, L24), « il l'avait fait progresser lui aussi quand même » (P6, L25). S'il ne s'agit que d'une anecdote au dire de Thierry, elle apparaît néanmoins dans le cours de l'entretien comme fondatrice d'un mythe de l'éducateur qui ne laisse personne en route sur le chemin du savoir. Ce qui lui permet de dire, avec d'autant plus de poids, que « j'aime faire transmettre des émotions par le sport » (P6, L26 et 27).

Il souhaite alors modifier la consigne (comme Hélène) en transformant transmettre par « aider » (P6, L29). Notion qu'il rattache alors à celle de facilitateur (terme répété cinq fois dans cette partie), qu'il attribue à Rogers.

« Je pardonnerai toujours à un élève » (P6, L33), « je suis vachement plus patient » (P6, L35) au point d'ailleurs que « ça agace mes collègues des fois » (P6, L35 et 36). « Je dois me reconnaître cette qualité je pense que je suis à l'écoute » (P6, L39). Etre à l'écoute est une qualité qui se retrouve chez bon nombre d'enseignants interviewés et que ceux-ci emploient souvent d'emblée pour marquer une différence arbitraire avec les collègues d'autres disciplines. Le professeur d'EPS serait comme plus à l'écoute des élèves, ce qui n'est bien sûr aucunement prouvé.

Vers la fin, en dressant un petit bilan personnel, il avoue « avoir tapé sur des conceptions [...] tout ce qui est du domaine plutôt humain sur les sciences humaines voilà » (P7, L1). « J'ai pas du tout parlé de choses physiologiques » (P7, L6), il affirme rapidement à cette occasion le rôle « hyper important » (P7, L7) de l'EPS concernant les notions d'obésité, de santé. « ça va de soi » (P7, L9).

« J'arrive même plus à penser/ y'a des choses qui vont vraiment de soi » (P7, L11). « Faut motiver les élèves [...] c'est tellement ancré en moi que/ c'est obligatoire (rire) [...] on pourra croire que je suis à un stade autre mais c'est pas de la prétention » (P7, L12).

Le discours de Thierry est très humble mais reste tranchant sur certaines positions. Il sait se remettre en cause et élargit le débat au-delà de l'EPS mais recadre toujours sa réponse. Il articule toujours son action en direction des élèves, et semble très ambitieux pour chacun d'eux, sans exception.

d) Raphaël : « moi je suis sur les savoir-faire/ les savoirs être »

Raphaël débute rapidement sur une précision par rapport à la consigne et notamment l'expression savoirs à transmettre. Il dit : « c'est plus des/ des savoir-faire pour l'instant parce que/ je/ je trouve que les gamins sont très très éloignés des savoirs aujourd'hui » (P3 et 4). Il maintiendra ce terme : « (je) rentre dans le savoir-faire » (P1, L5), ainsi que celui de savoirs être sur l'ensemble de l'entretien : « moi je suis sur les savoir-faire/ les savoirs être quoi disons » (P2, L22). Il dit plus loin : « le plus important j'ai envie de dire en EPS/ aujourd'hui là notamment en fin d'année là/ on arrive en fin d'année scolaire c'est les savoirs être » (P1, L45 et 46). De même : « on est sur les savoirs être quoi/ et c'est parce qu'ils savent être comme ça qu'on va pouvoir avancer sur les savoirs et les savoir-faire/ et euh/ bah ça c'est peut-être aussi un état d'esprit » (P9, L6 à 7). Il confirme donc cette catégorie bien que celle-ci en particulier semble manquer de lisibilité. En effet, Raphaël dit vers la fin : « les savoirs être c'est pas palpable » (P11, L16), mais propose des éléments sous forme de liste succincte permettant de définir la notion : « tout ce qui est j'ai envie de dire/ respect du règlement/ respect d'autrui/ respect du matériel/ euh/ après c'est aussi le respect de l'adulte » (P11, L17 à 19). Il prolonge sa réflexion sur le caractère « débordant » de la notion en soulignant la difficulté de la circonscrire d'autant plus lorsqu'elle est soumise à l'obligation de l'évaluation. Il dit plus exactement : « des savoirs être qui devraient euh/ qui/ apparaissent plus je dirais dans le règlement intérieur au collège que dans les textes officiels de la discipline/ pour autant on nous demande de les évaluer » (P11, L20 à 22). La phrase la plus éclairante, pour nous, reste la suivante : « l'EPS ouais c'est ça/ c'est de l'éducation/ c'est du physique/ du sport euh/ et euh/ bah dans une

moindre mesure j'ai envie de dire/ des savoirs quoi » (P11, L3 et 4), car elle vient rappeler que l'éducation à travers les savoirs être ou savoirs d'attitude, reste ce qui fait noyau dans l'angoisse du professeur débutant et donc vient occuper le devant de la scène émotionnelle pour lui. Françoise Labridy affirme ainsi que : « Se préparer à être enseignant, ce n'est pas s'assurer de cumuler et de maîtriser un maximum de savoirs ou de compétences, mais c'est arriver à accepter que malgré ce qu'il sait ou même avec ce qu'il sait, il sera toujours nu, face au réel des enfants qu'il rencontrera et de leurs demandes. Etre enseignant c'est affronter le fait de ne pas être sûr de tout, de ne pas tout savoir, de ne pas tout maîtriser, c'est accepter la relativité des savoirs dans la conduites des corps vivants, des « parlêtres », comme Lacan le nommait » (2006, p7).

Raphaël évoque clairement les programmes de la discipline. Il parle : « des programmes qui/ qui sont pas hyper hyper cadrés par rapport aux autres disciplines d'enseignement » (P1, L16 et 17). Il compare les enseignants d'EPS avec les enseignants des autres disciplines : « ils ont un programme à tenir eux/ et donc ça structure vraiment bien l'année/ or nous on/ on est vraiment libre de faire les choix qu'on veut au niveau des activités/ au niveau aussi du traitement didactique des activités » (P1, L19 à 21), et enfin : « comme nous on n'est pas soumis justement à/ à un programme strict et rigide » (P1, L34 et 35). Il y retrouve le lieu d'une catégorisation qu'il a empruntée auparavant : « dans les programmes/ on a les trois/ types de savoirs qui sont déclinés comme ça » (P2, L27 et 28). Ceci lui permet alors d'avancer une caractéristique de l'EPS, qui du point de vue des programmes : « c'est pas une discipline comme les autres » (P2, L5). Bien que les textes récents proposent malgré tout un cadre plus resserré notamment avec les documents d'accompagnement, nous percevons l'intérêt que les enseignants aient une certaine liberté d'analyse et d'interprétation du discours officiel de la discipline. C'est du moins, comme le rapporte Raphaël, une liberté qu'ils considèrent comme une avantage par rapport aux autres disciplines.

Raphaël nous révèle une autre indication concernant l'aspect flou et fluctuant de la limite des savoirs être. Bien que les programmes officiels de la discipline soient de plus en plus précis et fournis, ils semblent selon lui faillir à leurs prescriptions en ce qui concerne cette catégorie. Il dit : « les textes officiels/

(...)/ ils sont pas très très pointus sur ces savoirs être » (P11, L6 à 8) et « il est pas dit dans les textes que les élèves doivent être comme ci/ comme ci/ comme ça/ et heureusement j'ai envie de dire » (P11, L8 et 9).

Raphaël est également sensible à la notion de préparation des séances et plus précisément de l'écart entre un cours préparé et un cours reçu : « je passais énormément de temps sur mes préparations/ j'étais déçu en arrivant du coup sur le terrain face aux gamins/ pourquoi/ parce que j'arrivais pas à appliquer ce que j'avais préparé justement parce que j'avais mis tous ces savoirs là que je voulais transmettre dans/ sur le papier » (P1, L7 à 10).

Il évoque alors le savoir comme un frein possible à l'apprentissage : « que ce soit n'importe quelle activité euh/ je rentre tout de suite euh par le jeu quoi/ et je laisse vraiment du coup ces/ les savoirs au second plan » (P1, L14 et 15). Il s'énerve parfois : « à faire aussi mes séances sur le papier comme je l'entends et finalement parfois/ être pas dégoûté mais/ à mettre mon papier au bout de dix minutes dans la poche parce que je me rends compte que c'est pas ça du tout » (P4, L21 à 23). Pour ce faire il a trouvé un « truc didactique », ainsi pour plus de pertinence dans son travail préalable : pour lui la « préparation écrite c'est après la séance » (P4, L28).

C'est alors le terme de rigidité qui surgit du discours comme un repère que Raphaël va s'approprier afin de se positionner en tant qu'enseignant. Si dans un premier temps, il engage l'ensemble des enseignants d'EPS dans la formule : « on est peut-être moins rigide » (P2, L6 et 7), il montrera par la suite son agacement face à un certain laxisme vis-à-vis des élèves. Il fait preuve alors d'une forte affirmation et d'un jaillissement d'autorité. Il dit : « ça m'arrive aussi d'aller complètement à l'encontre des gamins » (P5, L44 et 45), « à un moment donné c'est l'école quoi c'est l'EPS » (P5, L50) et enfin « ça m'arrive de leur dire de temps en temps c'est pas le Club Med » P6, L2 et 3). Cela afin de montrer que dans tout professeur on trouve au moins deux facettes : « le prof cool et/ bah le prof méchant » (P6, L6 et 7), et « je le fais volontairement (...)/ il faut jouer aussi sur les deux tableaux » (P6, L8 et 9). Il ne parle pas de s'imposer, ce qui est parfois le souci premier de certains professeurs débutants, il dit plutôt : « se poser face à la classe » (P9, L20).

Le vocabulaire employé tourne donc ici autour de la notion de rigidité et Raphaël précise : « pour ce qui est du fonctionnement en EPS entre guillemet/ c'est euh/ je parlais tout à l'heure d'être rigide/ c'est euh/ finalement je suis souple ou euh plus conciliant » (P6, L25 à 27). Il se rallie encore à la position de son équipe EPS : « on s'est mis d'accord avec tous les profs on est relativement rigide » (P6, L48 et 49). Cette image de rigidité à travers l'idée d'un pur applicationnisme des textes est un des signes que l'enseignant débutant se doit d'assouplir sous peine d'échecs et de ratages rapides dans les apprentissages.

Raphaël marque à nouveau son souci de prendre en compte de manière très prégnante le discours et l'expérience des autres, de se fondre dans le corps des enseignants d'EPS : « je m'appuie énormément sur ce que font les autres » (P7, L5), « on invente que très peu de chose/ finalement on n'invente rien » (P7, L6) et « c'est pas dans les bouquins qu'on apprend finalement » (P7, L12).

Raphaël formule quelques causes de la latitude de l'EPS : « à un mois du brevet (...) on est les professeurs les/ les moins bousculés dans/ dans cette période » (P2, L9 et 10). Il poursuit dans les caractéristiques qui font la spécificité de la discipline. Peu à peu, une image de l'EPS se dessine dans son discours. Ce mot d'image employé nous semble en cohérence avec une série de termes utilisés tout au long de l'entretien. A partir d'une anecdote : « y'a une question qui m'a été posé/ c'était y'a deux ans/ à savoir si on faisait les mêmes études que les autres profs/ c'est/ c'est marrant » (P1, L39 et 40), il en déduit que « pour eux c'est/ c'est du sport quoi » (P1, L41 et 42). Ainsi, il s'agit, pour exister dans le discours des autres, de « coller à cette image de sport et faire en sorte aussi que ça soit pas que du sport mais aussi de l'éducation » (P1, L44 et 45). Le mot « coller » vient conforter cette notion d'image à laquelle Raphaël est vigilant. De nombreux autres exemples y seront associés. En effet, Raphaël emploie également souvent l'expression coller aux gamins, au terrain, à l'évaluation, aux textes. Pour autant, la position de Raphaël sur l'évaluation montre sa capacité à dire non face à certaines injonctions de l'institution avec lesquelles il n'est pas d'accord : « l'évaluation formative ou l'évaluation des gamins entre eux je le fais plus quoi/ même si c'était/ j'ai envie de dire/ je sais qu'il y a trois quatre ans on nous disait il faut » (P7, L43 à 45), mais « moi j'en suis revenu » (P7, L46 et 47). Il affirme

alors avec aplomb : « l'évaluation maintenant moi c'est/ c'est propre à l'enseignant quoi » (P8, L13 et 14) et « finalement nos évaluations euh/ bah collent aux représentations euh/ des gamins » (P8, L36 et 37). Ces phases où il pose un point de vue différent montrent ce long chemin pour s'autoriser à amener un refus, une opposition. L'opportunité de se démarquer, de prendre son autonomie passe par cette opposition (à l'équipe, à la formation, aux textes...). S'agit-il ici d'une forme de « crise d'autonomisation » vécue par Raphaël ?

Nous pensons que pour pouvoir se positionner ou avoir une conception qui va tisser l'expérience du sujet, il faut d'abord se confronter à l'épreuve du terrain. Et ce « moi j'en suis revenu », montre que seul le test de terrain, « coller au terrain », peut permettre la construction d'une réelle expérience professionnelle en venant renforcer ce que nous appelons la fonction enseignante. Cela vient marquer aussi, à la fois, que : « chaque enseignant est partie prenante de ce qu'il transmet, et qu'une tendance est en train de se généraliser qui substitue à la vérité subjective pouvant surgir dans une parole vive l'application de procédures toutes faites » (Labridy F., 2006, P10).

Toutefois, cette image, Raphaël ne paraît pas la voir arrêtée. Au contraire : « j'ai choisi l'EPS c'est pour ça aussi c'est parce que j'avais pas l'intention de rester toujours dans une salle et de faire toujours la même discipline/ pour moi c'est peut-être moins monotone que d'enseigner une et seule matière » (P3, L46 à 49), « je reste en collège parce que ça bouge bien plus » (P4, L13) et enfin : « on a une profession (...)/ qu'on doit improviser souvent/ on est dans l'improvisation/ et c'est ce qui me semble le plus intéressant dans le boulot/ c'est de/ que ça soit pas figé » (P4, L35 à 38). Il sera plus précis en fin d'entretien, c'est-à-dire qu'au-delà de l'importance qu'il accorde à un aspect non figé il livre : « moi ce que j'aime dans l'EPS c'est/ ce que je trouve bien par rapport aux autres disciplines c'est que/ justement on n'est pas cloisonné » (P14, L16 et 17).

S'ensuit alors l'idée originale, et qui colle justement avec son souci de décloisonnement, celle qu'en dehors de la pratique pédagogique, il s'agit encore de l'EPS : « c'est intéressant à un moment donné en EPS/ (...)/ de quitter un peu/ la pratique sportive proprement dite » (P7, L36 à 38). Nous pouvons dire que l'on trouverait alors les types de savoirs évoqués par extension ou plus précisément une extension de ces savoirs au-delà du cours en gymnase. Plus loin il parle de : « un

voyage au ski/ (...)/ des sorties extra scolaires » (P10, L41 et 42), il dit que : « l'EPS elle a justement un gros rôle à tenir par rapport à/ à ce type de sortie extra scolaire » (P10, L14 et 15), et évoque : « l'autre côté de/ de l'EPS » (P10, L43), ainsi qu'une double image de la discipline : « l'EPS, à l'intérieur/ (...)/ l'EPS où on sort » (P10, L43 et 44). Cette EPS du dehors est également un lieu où peut circuler un savoir : « y'a le temps de monter aux vestiaires où on discute avec les gamins/ où c'est finalement pas un temps de pratique/ où là on peut déjà/ bah faire passer un type de savoir » (P5, L28 à 30). Pour lui, cela permet de « faire autre chose et de quitter euh/ de quitter ses racines et puis de/ de voyager quoi/ donc là et là on peut intervenir euh sur les savoirs être surtout » (P10, L47 à 49), et « de découvrir autre chose/ de découvrir eux-mêmes/ eux-mêmes par rapport aux autres » (P10, L38 et 39).

Pour en finir avec cette idée d'image, nous ajoutons un terme qui peut s'y associer, celui d'adhérence. Raphaël l'utilise dans un premier temps en parlant des élèves qu'il nomme la plupart du temps « les gamins » : « donc ils adhèrent pas tout de suite/ ils apprennent dans un premier temps à les connaître donc là on peut parler des savoirs » (P2, L42 et 43). Peu après il dit : « c'est plutôt positif pour la discipline qui était menacée à un moment donné/ de se dire que bah finalement/ bah on a encore derrière nous des élèves qui adhèrent à l'EPS » (P3, L19 et 20), et « mais c'est en pratiquant vraiment l'activité que/ qu'on voit si le gamin euh/ va pouvoir adhérer » (P7, L14 et 15). Ici aussi, il ne souhaite pas une image figée mais conforte l'idée d'une possibilité d'évolution : « on est souvent les profs de sport/ on est les profs de ballon et/ bah c'est/ c'est à nous de faire peut-être changer l'image là quoi » (P13, L29 à 31). A partir de là, il souhaite réaffirmer une forme d'égalité du statut des enseignants : « par rapport aux autres professeurs (...)/ on est des profs à part entière » (P13, L18 et 19). Il va même un peu plus loin en soulignant quelques différences qu'il voit comme des avantages : « on a pas du tout la même vision des élèves je pense que les autres professeurs » (P3, L 40 et 41), « les gamins (...)/ qu'ils viennent rarement en rechignant en EPS » (P12, L48 à 50), et surtout : « on a un bon écho au niveau des retours par rapport j'ai envie de dire/ aux autres professeurs » (P13, L1 et 2), et « par rapport aux autres disciplines je pense qu'on est encore/ on a une bonne cote » (P13, L4 et 5).

Nous avons vu que le discours de Raphaël montrait, dans un premier temps, une forte justification à propos de sa conduite dans l'enseignement : « pourquoi peut-être des fois on a choisi l'activité là en tant que prof/ comment on va l'aborder/ et pourquoi on l'aborde comme ça » (P9, L35 à 37), puis Raphaël semble se justifier personnellement sur ses choix et ses orientations : « je me dois de leur expliquer pourquoi je fonctionne aussi comme cela » (P9, L48 et 49). En premier lieu, il montrait toute l'importance de la place et de rôles précis de l'EPS, il avance à ce propos de nouvelles justifications par rapport à la lutte contre l'obésité, la citoyenneté ainsi qu'aux sorties extra scolaires et au savoir nager, ou encore : « je pense que on est la discipline la plus à même à faire en sorte de faire respecter un règlement » (P13, L11 et 12).

Il montre en parallèle au fur et à mesure de l'entretien ses propres motivations et au-delà ses modes d'implications dans le métier. Cela constitue pour nous un signe de la construction d'un style d'enseignement. Nous proposons donc encore quelques phrases qui soulignent ses motivations. « Les gamins aujourd'hui n'aiment plus trop arbitrer je trouve/ euh moi je me souviens que quand j'étais au collège on se battait pour le sifflet » (P3, L14 à 16), « dans un premier temps je me dirigeais vers la/ le professeur des écoles/ j'ai fait finalement STAPS parce que je n'avais (rire léger) pas choisi autre chose/ c'était un peu par dépit on va dire » (P4, L4 à 6). Nous comprenons alors un peu mieux ici pourquoi le discours de Raphaël accorde une large place à ces explications sur la place, le rôle et l'utilité de l'EPS ; explications qui sonnent à nos oreilles comme des justifications face à cette hésitation primitive quant au choix d'une orientation et d'un concours. Choix d'autant plus lourd de conséquence dans l'économie psychique de Raphaël que son père a embrassé une carrière d'instituteur. Nous souhaitons simplement souligner le lapsus précédent où il emploi le mot « professeur » (des écoles) au lieu de « professorat » (des écoles). On peut dire qu'il a donc assumé un autre choix.

Raphaël parle, à un moment donné, de savoir dire et je constate par rapport à cela l'emploi régulier de l'expression « j'ai envie de dire ». L'occasion trouve ici sa voix, dans l'entretien, pour proposer des idées qui constituent sa conception. Son expression « j'ai envie de dire » est peut-être caractéristique d'un processus

d'appropriation de sa pratique. A travers cette tournure indirecte, il rend moins frontale sa pensée en maintenant une certaine retenue.

Nous souhaitons faire remarquer que l'entretien donne la possibilité au sujet de s'entendre dire les signaux de son évolution : « là en quatre ans j'ai complètement changé/ pas ma vision du boulot mais ma façon de faire avec les gamins » (P1, L10 et 11). Cela permet également d'entendre où peuvent se situer ses oppositions, et de pointer sa résistance à sa position de sujet vis-à-vis de ce que les autres lui renvoient.

Ainsi l'idée qui transpire de cette interview reste à la fois celle de la fluctuation de la limite des savoirs et de la discipline EPS et de la porosité de cette limite. Entre « on n'est pas cloisonné » (P14, L17) et « l'EPS de l'intérieur et l'EPS où l'on sort », nous naviguons dans le champ de l'affirmation de la place et des différents rôles que la discipline peut prendre dans le système scolaire et dans les représentations des individus.

Ce que nous observons à travers ces quelques signifiants du discours, c'est le phénomène qui consiste, pour Raphaël, à faire cet effort de tenir à bout de bras et de rassembler des « morceaux signifiants » de la discipline EPS qui font sens et peuvent constituer des limites. Ces limites, qui viennent cerner l'angoisse de débuter, semblent elles-mêmes jouer le rôle de contenant et de repère pour la construction, la création de son propre style d'enseignement.

e) Emilie : « un des problèmes scientifiques/ un des problèmes philosophiques majeurs du XXème siècle/ est-ce qu'un modèle algorithmique peut euh imiter la compétence »

Emilie évacue tout au début la notion de savoirs à transmettre pour parler plutôt du progrès moteur de l'élève, domaine dans lequel elle est très à l'aise et semble avoir des idées précises à développer. Cela va se confirmer rapidement car Elle va nous entraîner dans sa vision de l'enseignement tel qu'elle le conçoit. Nous nous apercevrons qu'elle tisse progressivement une véritable conception théorique d'une rare cohérence, nourrie d'assises relevant du domaine scientifique et

d'exemples de son terrain, que nous allons tenter de livrer en rapportant quelques liaisons.

Elle parle rapidement : « de conceptions plus ou moins théoriques » (P1, L2), « d'un point de vue théorique » (P1, L14) et plus particulièrement de : « points de vue théoriques que l'on peut adopter soit en philosophie soit dans le domaine des/ des sciences expérimentales » (P33 à 35). Elle évoque alors la « tentation d'utiliser une thèse qu'on appelle computationaliste hein ou euh représentationaliste/ pour modéliser les processus qui sont à l'origine de l'action » (P2, L30 et 31) ou encore : « tenté par des modèles computationistes/ représent/ représentationalistes » (P2, L44 et 45) et enfin : « sans doute cette modélisation est très efficace pour rendre compte de la partie visible de l'action/ mais à mon avis elle s'écarte de nombreux paramètres sur lesquels l'enseignant peut jouer » (P2, L46 à 48). Le terme de tentation est important pour saisir le cheminement intellectuel d'Emilie, nous le mettrons en perspective avec d'autres expressions employées plus loin afin de montrer que son cheminement lui-même est une véritable tentation qu'elle va, à notre sens, dépasser.

Pour Emilie, les progrès moteurs des élèves, qu'elle appelle plus souvent les enfants, doivent passer par des transformations du comportement. En parlant du professeur d'EPS qui doit : « se distinguer d'un entraîneur de club ou prof de mathématiques » (P1, L42), elle évoque une : « transformation profonde de l'élève/ notre tâche à mon avis est plutôt comparable à celle du professeur de lettre » (P1, L48 et 49), c'est-à-dire de « faire comprendre la signification de métaphore/ et donne les moyens de les construire » (P2, L1 et 2). Elle précise cela à nouveau en fin d'entretien : « l'enfant doit utiliser sa motricité comme on fait un petit peu des métaphores et des analogies » (P11, L14 et 15).

Emilie affirme également en préambule : « je prends le contre-pied de pas mal de conceptions » (P1, L15 et 16), que nous retrouvons à nouveau plus loin avec un exemple : « qui ici prend le contre-pied de/ de beaucoup de ce qu'on a pu entendre ces dernières années/ c'est justement de décontextualiser totalement l'apprentissage » (P3, L32 et 33). Ce contre-pied semble valable également pour la pratique en établissement : « je passe vraiment par euh/ par des moyens qui sont souvent très distincts/ je crois de ceux utilisés par beaucoup de collègues/ euh je crois que quand il y a des blocages vis-à-vis du corps » (P11, L25 à 27). Elle se

pose ainsi en contradictrice de certaines théories, parfois même de courants et de méthodes, ce qui donne d'autant plus de poids à ses propres convictions.

Nous parlons de préambule car elle pose également ce qui peut s'entendre comme un avertissement, « qu'il y a toujours un décalage euh disons entre le langage et entre ce qui est fait réellement sur le terrain » (P1, L5 et 6). Elle rappellera cette idée : « encore une fois là je voudrais vraiment/ montrer que il faut faire très attention entre ce qu'il est utile d'utiliser pour le langage pour se faire comprendre entre nous et les processus qu'il y a derrière » (P5, L31 à 33) et surtout à travers cette expression : « il faut encore entendre/ s'entendre sur ce que ça veut dire » (P6, L18 et 19). Le fait de corriger de « entendre » à « s'entendre » indique qu'Emilie nous rappelle à la fois qu'elle souligne son éloignement lorsqu'elle prend des contre-pieds volontaires et qu'elle prend la mesure de son avertissement quand elle souligne le décalage entre le langage et la réalité visible. Peut-être souhaite-t-elle s'entendre non pas sur un langage commun mais sur le comblement progressif de ce décalage.

Nous exposons maintenant les quelques indices, termes ou expressions qui nous font penser à un exposé d'une conception cohérente. Si nous suivons la définition du dictionnaire (Larousse, 2004), il s'agit bien ici de l'action d'élaboration d'un matériau dans son esprit et du résultat de cette action. Nous verrons que les quelques exemples de méthodologie didactique et pédagogique utilisés par Emilie en cours d'EPS sont bien le résultat de son élaboration.

Tout d'abord, deux propositions séparées sont avancées : « donner un sens nouveau à la motricité » (P2, L4), et la notion de « combinaison de gestes simples déjà maîtrisés » (P2, L12). Elle développe ce que l'on peut considérer comme une véritable conception de l'enseignement/apprentissage, en se posant la question de la part et de la responsabilité des processus neurologiques dans l'apprentissage. Elle parle de la notion de « conception/ qui est un très grand pari sur un/ d'un point de vue théorique/ et qui à mon avis euh/ euh sur un plan de l'apprentissage est très peu efficace » (P3, L5 et 6). Se profile ensuite une complémentarité entre « le sens de la situation » (P3, L19) et ce que nous entendons lorsqu'elle dit : « au fond si on veut là transformer l'enfant/ il s'agit pas seulement d'agir sur ses processus neurologiques » (P3, L28 et 29). Ainsi, ce qu'elle évoquait comme deux propositions correspondant à des temps séparés devient un rapport : « on doit

combiner le sens de la situation avec un processus physiologique qu'on doit mettre en place » (P3, L45 et 46). Emilie résume ainsi sa conception dans cette formule, qu'elle reprendra plusieurs fois dans l'entretien, après chacun de ses exemples : la motricité nouvelle est la combinaison de gestes simples déjà maîtrisés avec le sens nouveau de la situation.

Dans le même temps, Emilie mettra sa représentation du pouvoir moteur en perspective à l'aide de quelques résultats d'avancées scientifiques. Elle se réfère à des travaux scientifiques récents souvent pointus : « les derniers travaux de Jeannerod et Jacob ont l'air de montrer que voir c'est faire/ et Berthoz aussi d'ailleurs » (P6, L7 et 8), et est sensible à leur évolution. Les modèles qu'elle utilise comme une « tentation », sont donc les modèles computationistes ou représentationalistes. Elle dit : « les théories représentationalistes sont intéressantes/ elles nous permettent de décrire/ et ça ne veut pas dire que les processus qui sont dans le cerveau sont ce qu'on voit » (P5, L36 à 38).

Elle rappelle également : « ce qui est important c'est les solutions motrices et le sens de la situation qu'on peut de manière intéressante définir comme étant l'ensemble des solutions motrices que l'enfant est capable de mettre en place/ et euh plus précisément l'ensemble des fonctions/ que l'enfant accorde souvent inconsciemment à l'ensemble des solutions motrices qu'il est capable de mettre en place » (P7, L11 à 17). Plus loin : « j'emploie le terme de solution motrice comme si on avait des équations et comme si euh/ finalement tout fonctionnait de façon algorithmique/ loin de moi cette idée hein/ mais » (P7, L23 à 25). Ce « mais » ne l'empêchera pas, nous le verrons en détail, de franchir le pas, tout comme la tentation avait malgré tout enclenché un passage à l'acte. C'est donc ce qu'elle fait malgré tout pour décrire au plus profond ; l'expression « au fond » (P3, L1) est répétée trente sept fois, sa conception de l'enseignement. Ainsi de la même manière elle laisse planer ce « mais » : « je ne pense pas que les processus qui se produisent au niveau du cerveau soient algorithmiques/ mais » (P7, L31 et 32). Par ailleurs, elle avoue que le caractère opératoire de l'algorithme renforce l'analogie avec sa pratique : « d'ailleurs euh/ de fait maintenant on procède ainsi/ euh dans notre collège/ et c'est très efficace » (P7, L36 et 37).

Pour nous, Emilie exprime clairement sa propension, qui est celle de nombreux autres enseignants débutants, de combler le fait pédagogique par l'explication

scientifique, comme un retour du discours de maîtrise, dans lequel le sujet est à la place de la vérité - c'est l'illusion par excellence d'une vérité totale où penser et être, sujet et vérité sont le "même" ; où le sujet se croit identique à son propre signifiant, le signifiant-maître qu'il énonce - sur le discours du savoir. Nous avons vu qu'à l'épreuve du terrain, un hiatus primitif ou hiatus de fondement, venait, pour l'enseignant, à la fois perturber et initier l'établissement de son style d'enseignement. Or, ce qui est remarquable ici, c'est que ce ratage des premiers cours, expérience de l'échec ressentie singulièrement par tant d'enseignants, n'apparaît pas clairement chez Emilie. Ainsi, pour nous, la tentation des théories représentationalistes ou computationistes, la tentation de l'algorithme est plus qu'une tentation, c'est le comblement du manque que nous soulignons, celui d'un déni du ratage c'est-à-dire une apparente impossibilité de dire sa faillite de maîtrise totale dans l'acte face à la classe. « La psychanalyse enseigne qu'il y a du manque, et qu'il ne s'agit pas de le combler ni par des objets divers, ni par du sens mais que les sujets grandiront en s'impliquant dans ce rapport au manque » (Labridy F., 2006, p7).

Emilie manipule les outils didactiques et pédagogiques dans un but clairement établi et son modèle algorithmique est décrit avec précision, déclinant ses étapes, dans la forme de son discours: « ensuite/ deuxième point de l'algorithme » (P8, L18 et 19) ou encore : « à partir de là y'a deux possibilités » (P8, L25) et : « si l'algorithme est bon » (P8, L29 et 30). Ainsi, la logique de l'algorithme est le modèle de l'arborescence qu'Emilie utilise pour établir la procédure de son enseignement face aux élèves les moins doués en particulier. Emilie propose souvent une contextualisation de son discours à grande échelle, ce qui permet de relativiser ces missions des enseignants mais également de placer l'apprentissage dans un débat qui dépasse la discipline EPS. Elle propose donc pour la description que nous suivons, la perspective : « là y'a un point qui est essentiel/ parce que ce que ne voit pas à mon avis la majeure partie des profs d'EPS c'est qu'au fond ça c'est un des problèmes scientifiques/ un des problèmes philosophiques majeurs du XXème siècle/ est-ce qu un modèle algorithmique peut euh imiter la compétence de par exemple quelqu'un qui jouerait au handball ou qui jouerait aux échecs ? » (P8, L34 à 38). De même, la contextualisation se loge dans l'évolution de la motricité sur l'échelle du temps : « le problème qui est ici à résoudre c'est que la motricité/ est/ j'allais dire naturelle/ c'est probablement en partie vrai/ on va dire

que il est probable que des centaines de millier d'années de sélection naturelle/ aient produit chez nous euh/ disons une disposition à utiliser notre motricité de la manière la plus simple » (P8, L8 à 12).

Les termes qu'elle utilise sont significatifs de son aspiration pour la sémantique et pour la démarche scientifique. En effet, elle dit : « je parle plutôt de proto-analogie » (P8, L49), ou « la proto-induction/ (...)/ c'est un point qui est un petit peu plus complexe et qui est capital pour l'évaluation » (P9, L1 et 2). Plus loin, en parlant du professeur d'EPS, elle dit : « au fond il utilise là inconsciemment le principe de l'induction » (P9, L34 et 35).

Le rapport au savoir, pour Emilie, est vecteur à la fois d'appréhension, de compréhension et d'explication du monde pour le sujet mais également à l'instar de l'habitus bourdieusien ou des notions de conception de Giordan et de représentations on trouve un aspect opératoire, c'est-à-dire qui oriente son action. Emilie dresse alors le détail d'une méthodologie faisant partie intégrante de sa conception. Pour cela elle propose deux points clé. Elle dit « pour aboutir aux règles/ il faut mettre en place un ensemble de conditions/ la première sur laquelle j'interviens/ c'est le problème de l'atten/ de l'attention » (P4, L19 à 21), et confirme qu'« il s'agit de mettre en place des moyens qui permettent de le rendre attentif » (P4, L26 et 27).

Elle ajoute ensuite : « mettre en place le deuxième point qui permet de transformer l'enfant/ et qui va être de faire en sorte qu'il mémorise les formes qui sont censées être au centre de l'apprentissage » (P4, L45 et 46), « l'ensemble des transformations passent par des mémorisations » (P48 et 49) et enfin : « stabiliser un minimum le comportement/ (...)/ passe par lui faire mémoriser différentes formes/ soit spatiales/ soit temporelles/ (...)/ en donnant des images simples/ par exemple de défense où de systèmes euh d'attaque/ notamment en rugby en passant par euh/ par exemple faire comprendre/ le jeu de déploiement en donnant l'image d'un V où l'image d'oiseau qui sont déployés dans le ciel/ ou bien de toile d'araignée dans lequel peut circuler un ballon euh/ en handball/ en sport collectif » (P5, L3 à 9). Nous saisissons son souci de trouver des causes et les intrications qui peuvent apparaître dans le processus d'apprentissage, car elle ajoute encore : « c'est une des difficultés de notre enseignement c'est que/ au fond on peut pas mettre en place quelque chose sans mettre en place d'autres choses qui pourraient

stabiliser l'ensemble » (P5, L13 à 15). Nous retrouvons son souci de cohésion d'une conception vécue comme une totalité agissante quasi indépendante.

Elle propose un exemple significatif de l'originalité de sa vision. Elle parle de : « l'importance de l'expression/ assez triviale/ je vais voir ce que je peux faire » (P6, L12), « au fond je ne vois que ce que je sais faire » (P6, L13). Elle précise : « ce que l'enfant doit voir/ c'est pas l'espace/ c'est le sens de la situation/ et le sens de la situation/ il faut essayer de le/ de le/ de le/ de le mettre en place en le/ en le/ en le mettant en relation avec une solution motrice/ ce que l'enfant va voir/ ce n'est pas l'espace/ c'est sa solution motrice » (P6, L31 à 34), « comment pourrait-on faire en sorte qu'un enfant soit capable de voir que quelqu'un d'autre est démarqué si lui-même n'est pas capable de faire » (P6, L39 à 41). Emilie fait alors une référence à « Zidane » (P7, L2) pour appuyer son exemple en soulignant le caractère exceptionnelle de sa motricité puisque lui est capable de se démarquer sur tout le terrain et à tout moment.

Dans ce débat, elle véhicule l'idée d'une motricité contre nature ou inachevé, et explique que : « là l'enfant utilise/ (...)/ ce qu'on pourrait appeler une sorte de physique populaire » (P9, L20 et 21). Elle affirme que : « au fond la nature nous a fait physiciens mais des physiciens qui sont incapables d'affiner euh leurs connaissances des lois pour être plus efficaces/ or c'est un des problèmes dans les APS » (P9, L23 à 25) et « il serait totalement euh/ totalement étrange sur un plan naturel/ sur un plan de la sélection naturelle/ que il suffise de dire à quelqu'un fait ça/ je te promet c'est plus efficace regarde/ pour qu'il arrive à le faire tout de suite/ au fond y'aurait une sorte de/ de disposition de l'individu/ à changer du tout au tout/ qui serait quasiment extrêmement grave sur le plan euh/ sans doute de/ de l'humanité » (P9, L39 à 42). Elle reprend alors dans cet exemple son idée de modèle scientifique : « c'est pas parce que/ on a pas forcément d'algorithme ou de/ de/ de modèles fabuleux qu'il faut pas passer par des formes/ y'a des formes très simples à/ à mettre en place qui permettent d'être efficace » (P10, L19 à 21).

Son objectif avéré est alors de : « essayer d'enlever cette résistance à l'apprentissage » (P9, L30 et 31). Elle parle plus loin de « comment arriver à faire sauter ce verrou » (P9, L48). Ou encore : « il me paraît pratiquement saint

effectivement qu'il y ait des résistances au changement chez une motricité chez l'enfant ou d'un être humain » (P9, L42 et 43). Pour ce faire elle réinvente le culte du jackpot : « faire en sorte qu'un enfant s'évalue différemment/ l'enfant quand il s'évalue/ il s'évalue en fonction de ses échecs/ et de sa réussite/ mais au fond il s'évalue pas comme nous on l'évalue » (P9, L49 à P10, L1). Dans ce sens, elle amène une idée pédagogique forte : « pour pouvoir évoluer il faut qu'il soit capable de comprendre que au fond on lui demande de rater beaucoup/ il peut rater beaucoup mais différemment de ce qu'il faisait avant/ donc au fond ce que doit développer l'enseignant en EPS c'est le culte du jackpot » (P10, L4 à 6). Ainsi, « il faut qu'on lui permettent d'accepter de rater un objet pour qu'il puisse prendre de l'information à gauche et à droite de lui » (P10, L14 et 15). Elle rend compte que : « ça déstresse énormément » (P10, L16). Elle nous donne un exemple concret, issu de sa pratique : « lorsque l'enfant rate la table de quatre mètres je lui dis bravo/ si il a utilisé le modèle gestuelle que je lui est fourni » (P10, L24 et 25). Elle termine son idée en disant : « en instaurant le culte du jackpot/ l'enfant se rend compte que/ au moment où il rate pas/ il est trois fois plus efficace/ et là y'a un changement sur le plan psychologique total dans la relation à l'apprentissage et dans la relation à l'enseignant » (P10, L28 à 31). Pour elle : « il faut prendre en compte/ d'une manière beaucoup plus importante/ non pas la régularité comportementale/ c'est-à-dire au fond la performance/ mais euh le jackpot que l'enfant sera capable d'atteindre » (P10, L36à 38), et : « finalement le jackpot existe » (P10, L45).

Nous pouvons avancer qu'Emilie articule une vraie conception de l'apprentissage avec une théorie de l'enfant en cours d'apprentissage.

Au-delà de la conception qu'elle expose et qui symbolise pour nous l'idée de maîtrise, Emilie emploie quelques termes très lointains en marge et de manière passagère tout comme : « souvent les processus de choix sont/ sont très inconscients/ chez/ chez les enseignants d'EPS » (P2, L22 et 23) et : « de manière à comprendre la fonction qu'inconsciemment l'enfant accorde à sa motricité » (P7, L19 et 20). L'expression la plus remarquable de ce qui se distingue de sa théorisation est lorsqu'elle dit à la fin : « elle est intéressante/ la notion de savoir est aussi intéressante/ mais tout le problème est de maîtriser l'intérêt de ce qu'on veut utiliser/ au fond euh/ bien sûr je crois plus que les problèmes en EPS n'ont

pas trait à des problèmes de savoir qu'à des problèmes de croyances/ des sortes de croyances irrésistibles/ euh qui seraient euh sous-jacentes » (P12, L4 à 7). Elle rapporte également : « qu'à la fin de l'apprentissage/ l'enfant a des savoirs/ mais les processus par lesquels il acquiert ces savoirs ne sont pas eux-mêmes/ bien souvent n'ont rien à voir avec la forme d'un savoir » (P1, L8 à 10). Ainsi entre les effets de l'inconscient et les effets de croyances sur la motricité de l'enfant, nous sommes ici bien éloigné de la teneur de ce qui fait sa conception. Il convient d'avancer prudemment sur une interprétation et nous disons simplement qu'Emilie introduit avec ces mots un caractère non maîtrisable du ressort humain.

Emilie nous met en garde en fin d'entretien par rapport à cette notion peu évoquée de plaisir : « il s'agit/ (...)/ de pas prendre la cause pour l'effet ou de prendre l'effet pour la cause » (P12, L25 et 26), « je crois pas que le plaisir soit un préalable/ le plaisir c'est/ le plaisir de l'enfant/ qu'on doit rechercher/ qui vient si l'enseignement est efficace/ et au fond je crois que une des choses que je mets au centre de mon apprentissage/ c'est le fait d'essayer de donner du pouvoir à l'enfant » (P1, L21 à 24). Cette idée du plaisir réapparaîtra en toute fin d'entretien. D'une part elle en reparle lorsqu'elle évoque la spécificité de l'EPS au nom de laquelle elle affirme : « cette spécificité du corps/ (...)/ qui à la fois pose problème et à la fois est source de/ de plaisir » (P11, L18 et 19). Et pour finir, Emilie se livre sur les causes qui sont intervenues dans le choix d'embrasser une carrière d'enseignant d'EPS ; elle dit « l'idée que/ euh ce plaisir que j'éprouvais/ je pouvais le communiquer/ (...)/ le plaisir de pratiquer quand j'étais enfant » (P12, L28 et 29), toutefois elle rappelle à nouveau : « mais c'est pas un préalable/ c'est le but » (P12, L31).

2. Les enseignants de plus de quinze ans d'expérience

a) Manon : « l'EPS c'est un outil/ (...)/ le savoir c'est un outil »

Manon débute l'entretien en amenant des informations sur le découpage de sa vie professionnelle. Elle précise très clairement, en début et en fin d'entretien,

qu'il y a eu deux temps distincts, « comme si j'étais bipolaire/ j'ai été deux personnes/ deux enseignantes » (P1, L7 et 8), « donc j'ai deux profils de profs d'EPS » (P1, L18). Ces deux temps s'organisent et se ponctuent autour d'une atteinte physique, « après une sciatique qui m'a fait réfléchir pendant une bonne année » (P1, L13 et 14).

Avant dit-elle « j'étais vraiment directive/ j'étais vraiment étroite d'esprit » (P2, L2), « j'étais absolument ignare » (P9, L33 et 34). « J'étais dans ma bulle » (P5, L11 et 12).

« A partir de ce moment (la sciatique) là je me suis posée » (P1, L15), « j'ai modifié ma manière d'être » (P1, L17) « mes exigences ont changé » (P1, L18). « Je me suis posée/ (...)/ je prends du temps pour les écouter/ (...)/c'est à partir de là que la/ la/ ça s'ouvre/ ça s'ouvre » (P5, L15, 16 et 17). Elle dit encore « je pense que jusqu'à la fin de sa vie on s'ouvre à plein de choses » (P2, L3). « Je suis partie vers euh/ euh vers ce qu'étaient les élèves » (P1, L21). « Voilà je me retrouve avec un discours/ voilà partez de ce que vous êtes » (P1, L27), « mais maintenant c'est ça/ appréciez ce que vous êtes » (P3, L39 et 40). Elle dit « L'énergie étant partie » (P1, L28), mais ce sous-entendu concerne l'énergie physique car on sent dans le dynamisme du ton employé qu'une énergie est encore bien présente aujourd'hui.

Manon propose un premier parallèle avec sa longue pratique en danse. « J'ai dansé dix ans » (P14, L38). « J'ai réfléchi qu'après sur ma danse » (P14, L39). « Tout était en muscle/ (...)/ rien était euh/ mûri/ (...)/ tout était dans la technique/ une technique euh parfaite/ une mécanique parfaite/ (...)/ il fallait ce que l'âge ou ce que la maturité permet/ euh ressentir/ réfléchir à ce qu'on fait » (P14, L33 à 35). « Y'en a qui étaient déjà dans le sens dans leurs gestes/ alors que je m'en suis rendue compte que quand je me suis posée » (P14, L37 et 38). « Alors que maintenant/ y'a de l'enracinement » (P14, L44).

Un second parallèle est réalisé sur son intervention pédagogique. Il explique en partie ce qu'il en est du sens de la maturité et des conséquences positives de l'âge, nous dirions ce qui dessine un contenu subjectif de l'expérience. « Avec l'âge/ (...)/ le discours change » (P10, L41 et 42). « C'est pas les savoirs c'est la manière/ (...)/ quand j'étais jeune/ (...)/ je multipliais les situations/ et plus on vieillit plus on appauvrit la situation mais elle est beaucoup plus juste/ (...)/ je

faisais une overdose/ et vas-y et vas-y et vas-y/ (...)/ simple/ et une petite touche/ un petit mot/ une petite variété/ (...)/ ou un mot/ ou même rien du tout » (P14, L7 à 14). « Quand on commence à avoir un peu plus d'âge/ on s'aperçoit que y'a une richesse/ dans la même situation/ (...)/ et en plus y'a une sécurité/ l'élève revient dans ce qu'il connaît/ ça aussi je n'avais pas saisi » (P14, L18 à 20).

C'est donc au regard de ces deux temps qu'il faudra observer ce que Manon dit du savoir en EPS et de son expérience de la transmission. « C'est pas savoir/ c'est pas des savoirs/ (...)/ parce qu'un savoir c'est pas digéré/ (...)/ c'est plutôt comme si c'était une expérience/ ce sont des expériences personnelles qu'on veut transmettre/ alors qu'elles soient intellectuelles/ physiques/ » (P1, L33, 34 et 35).

L'élève pour elle, « il est pas pareil que moi/ (...)/ je l'incite à être curieux avec son corps ». (P1, L43 et 44). Cela soulève la question de la différenciation par rapport au premier profil fondé exclusivement sur l'action et l'énergie décrites plus avant. Manon montre surtout que l'enseignement est une question de don de soi et que l'on enseigne donc ce que l'on est.

Manon évoque ensuite la distance que les enseignants des autres disciplines, qu'elle côtoie en salle des professeurs, mettent avec les savoirs. Ainsi, les autres professeurs du lycée, « mais leur savoir ils veulent pas le donner » (P3, L10), « en fait eux le savoir/ c'est dans un cours/ c'est institutionnalisé » (P3, L12 et 13). Elle généralise enfin l'idée que dans notre société, l'image du savoir est une sorte de construction distante, comme intouchable, j'ajoute presque précieuse : « y'a une hiérarchie/ avec le savoir y'a/ les gens sont perchés/ quelque part/ le savoir est quelque chose qui hiérarchiquement est placé haut » (P9, L19 à 21). Dans son discours, nous pouvons noter un parallèle effectué avec la notion de hiérarchie perchée verticalement. En parlant d'informations de terrain elle dit : « remonter ça là haut » (P8, L24), et plus loin : « y'a les exigences là haut » (P10, L29). Alors que pour elle, « si quelqu'un est demandeur il faut lui reverser/ (...)/ la connaissance pour eux elle est/ elle est dans une salle/ elle est euh/ elle est localisée dans le temps/ dans l'espace » (P3, L16 et 17). « Ils ont oublié que leur matière c'était un outil/ voilà l'EPS c'est un outil/ (...)/ le savoir c'est un outil » (P4, L24 et 25). « Pour moi/ pour eux ils sont savoir » (P4, L30). Elle critique alors, « ce cloisonnement de matière/ ils ne comprennent pas » (P4, L14). « On a

son petit savoir/ on a ses petites méthodes/ (...) / on est rassasié/ (...) / on a bien fait son boulot/ on a bien transmis » (P4, L43 et 44).

Son idée sur le savoir est assez précise et elle propose une vision utilitariste du savoir. « Ce savoir sert à transformer quelqu'un » (P4, L31). « Le savoir/ (...)/ c'est des piliers » (P4, L39). Elle passe alors rapidement de l'utilité du savoir à l'utilité de la personne enseignante : « quelqu'un a besoin de moi » (P7, L9), « on voit qu'on a une utilité/ (...)/ ouais c'est horrible à dire/ être utile/ je suis utile » (P7, L13), avant de relativiser plus loin dans l'entretien : « on n'est quand même pas aussi utile que ça » (P11, L23).

Elle ne remet donc pas en cause la réalité du savoir : « bon le savoir est indispensable » (P9, L6) et « le savoir est vraiment une bouée de sauvetage/ mais elle est indispensable » (P10, L48). Pour elle également le respect du programme dans sa formulation n'est pas primordiale : « le programme alors là je m'en fous complètement/ parce que le programme/ euh on peut tricher avec les mots/ les mots sont très menteurs » (P3, L23 à 26). Elle dit « je suis pas dans les/ dans les textes véritablement/ (...)/ je suis euh/ loufoque/ je suis en fonction de ce que je crois sur le moment parce que demain je croirais autrement » (P3, L32, 33 et 34). « Je suis peut-être pas dans les moules » (P15, L33).

Une première référence apparaît alors pour préciser sa pensée : « Moi l'idéal/ moi c'est SummerHill » (P4, L48 et 49). Et « le savoir qu'on va leur apprendre/ c'est pas pour le savoir c'est/ (...)/ pour garder cet éveil qu'ils ont et dont chaque être humain a besoin » (P5, L1 et 2).

Ce qui apparaît plus essentiel pour Manon, au-delà de ce caractère utilitaire du savoir, c'est la question du sens. Cela semble être un cheminement logique : « c'est très important de savoir/ mais ce savoir/ il faut savoir qu'au-delà du savoir il y a/ y'a un sens qui est/ qui est que par le savoir on transforme l'homme/ on le rend plus intelligent/ plus humble/ plus/ euh plus ouvert plus/ voilà » (P5, L22 à 24).

Manon ne propose pas une énumération de savoirs sous forme de liste comme nous trouvons dans la plupart des entretiens du groupe précédent. Elle précise sa pensée de manière plus littéraire, plus imagée, parfois poétique : « le savoir que je leur apporte en fait c'est un savoir de/ un savoir pour mieux se connaître/ pour être

SCD UHP NANCY 1
Bibliothèque des Sciences
Rue du Jardin Botanique - CS 20148
54601 VILLERS LES NANCY CEDEX

légère/ pour être fluide/ pour être euh/ oui pour voler/ pour être papillon » (P6, L32 à 34). Elle poursuit : « alors bon/ le savoir c'est l'expérience » (P6, L46). « Chacun doit faire son expérience » (P2, L5), « il faut que l'expérience/ c'est ça le problème/ votre expérience des savoirs/ elle soit variée » (P13, L38 et 39). Son insistance sur la notion d'expérience lui fait dire qu'elle privilégie fortement l'une des trois catégories de savoir vers les savoirs être : « des savoirs pédagogiques/ des savoirs/ non c'est des savoirs être/ c'est que des savoirs être » (P8, L39).

Une autre affirmation vient préciser la conception du savoir et en particulier le caractère relatif de celui-ci soumis à une dépendance vis-à-vis du sujet à qui il s'adresse : « le savoir/ (...)/ on peut le transmettre que quand le récepteur est prêt et conditionné/ (...)/ il faut pas se fixer au savoir/ (...)/ il faut dire que c'est une relation humaine », « il faut être très humble là-dessus/ (...)/ on ne transmet que ce que l'autre veut bien recevoir et peut recevoir » (P2, L32 et 33) et enfin « être prêt à entendre quelque chose » (P15, L20 et 21). Ce recul de Manon sur la place et la portée du savoir permet de situer l'interdépendance avec l'acte de transmission. Nous pouvons noter qu'elle prendra un exemple de son expérience personnelle. En effet, à ce propos elle parle de l'ENSEP où « j'ai rien retenu parce que j'étais pas/ (...)/ je n'était pas prête à recevoir/ (...)/ mais j'en ai rien à foutre de l'ENSEP/ ça ne me touchait pas » (P9, L37 et 40). Selon Françoise Labridy, la psychanalyse nous enseigne que : « le « progrès » des connaissances ne règle pas la question du vivre. En l'humain, le registre du vivant, l'être outrepasse le savoir ; qu'aucun savoir n'est une connaissance neutre, il rend possible ou interdit certaines satisfactions, et enfin que le savoir imposé d'un point de vue extérieur (modèle, éducation, tradition, opinion, savoir scientifique, religion, logique de la consommation...) n'aura jamais la même incidence qu'un lien subjectif au savoir, construit en tenant compte de la transmission inconsciente qui a donné de la valeur à certaines choses plutôt qu'à d'autres par l'intermédiaire du langage parlé dans la famille, lieu de l'inscription dans l'histoire » (2006, P6).

Plus loin, Manon semble s'attacher à ne pas créer une uniformité. Elle insiste sur la nécessité d'une variété : « chacun a sa manière de ressentir/ les personnalités sont tellement euh/ différentes/ on a besoin de gens autoritaires/ on a besoin de gens sensibles/ on a besoin d'artistes/ on a besoin/ je trouve que c'est important

d'avoir cette variété d'enseignants/ pour transmettre/ (...)/ c'est important de pas faire des gens identiques/ de pas faire des élèves identiques » (L32 à 36, P8). Elle confirmera cela un peu plus loin dans l'entretien : « des fois un enseignant doit être euh quelqu'un qui veut lui dire bah tu (l'élève) es comme les autres/ tu n'es pas différent des autres/ et puis de temps en temps tu es obligé de lui dire/ (...) vous êtes un être particulier » (P7, L43 à 46). Ainsi, s'il est possible de montrer ailleurs que le savoir peut être émancipateur dans certaines conditions, nous pouvons faire l'hypothèse ici qu'il est aussi le vecteur possible d'une uniformisation et d'une différenciation. Manon nous montre que le rôle de l'enseignant est fondamental à ce niveau là. Dans son souci de se sortir de l'uniformisation, elle n'hésite pas à engager son avis sur certains enseignants. Elle emploie le terme « cloner » (P8, L29). « C'était pas possible/ c'était des clones de profs » (P4, L22), « les moutons étaient revenus/ (...)/ la peur de ne pas être comme tout le monde » (P12, L44 et 45). Ainsi, concernant les élèves, elle émet le souhait « de pas les rendre moutons » (P7, L41).

Manon prolonge par ailleurs sa réflexion sur le terrain de la transmission : « transmettre il faut être beaucoup plus clair/ il faut préparer/ il faut être concis/ il faut être euh/ donc ça permet de/ de structurer/ de me structurer/ d'être plus/ d'être très précise/ de pas vouloir tout enseigner » (P2, L13, 14 et 15), « ce qui est important c'est d'être vrai dans ce qu'on dit » (P11, L50). Elle précise également : « ça me fait grandir/ ça me fait être/ si je ne transmets pas je ne suis pas un être humain » (P2, L18 et 19), « je fais partie de la vie parce que je transmets » (P2, L22). Elle va jusqu'à dire que : « l'enseignement m'a permis d'exister » (P2, L24), puis, plus tard : « moi c'était la relation humaine » (P9, L36).

Pour clore cette étape sur la notion de transmission, Manon met en cause la place du savoir, ce qui est un élément nouveau dans son discours : « j'ai eu l'impression de ne pas transmettre de savoir/ j'ai plutôt eu l'impression de transmettre/ une passion/ une envie d'aimer son corps/ (...)/ aimer son corps/ s'aimer » (P3, L35, 36 et 37), « moi je suis pour euh pas la transmission de savoirs mais des gens qui soient heureux dans leur peau » (P11, L20 et 21). Ce qui rejoint à la fois sa référence à SummerHill et sa conception utilitariste du savoir. « Toute la question du corps en éducation physique et dans les pratiques sociales

corporelles va se heurter à cette « intimité » de la satisfaction primordiale des corps qui débordera toujours celle des savoirs techniques à apprendre qui ne sont pas du même registre » (Labridy F., 2006, p6).

La question du savoir amène la question du pouvoir : « après y'a le pouvoir », répété plusieurs fois (P2, L24), « voilà c'est ce fameux pouvoir » (P2, L33), « on a le pouvoir » (P2, L47). Elle poursuit avec « je crois avoir le pouvoir » (P5, L44), « le savoir donne de l'assurance/ (...)/ le savoir donne le pouvoir » (P5, L46). Nous noterons ses hésitations et le fait qu'avec l'évolution de sa réflexion, sa position vis-à-vis du pouvoir n'est pas fixée. Elle dira par ailleurs, mais cela s'applique tout à fait ici : « on jongle entre deux choses » (P7, L48). Elle dit au milieu de l'entretien : « je crois avoir le pouvoir » (P5, L44), elle finit par dire vers la fin : « et je n'ai pas le pouvoir » (P9, L18). Manon a un rapport distancié, méfiant vis-à-vis du pouvoir, « je sais pas si les gens ont cette conscience de ce pouvoir » (P12, L16). Cela s'explique et nous l'associons aux questions de la manipulation et de la violence : « on est conditionné/ on est manipulé/ et je trouve ça très grave/ très dangereux/ il suffit de pas grand-chose pour détruire des gens » (P7, L20 à 24). Une autre référence est avancée ici : « c'est Napoléon qui a décidé des programmes/ (...)/ pourquoi ?/ pour manipuler les gens/ (...)/ sa manière à lui de dire je gèrerai mieux cette masse » (P11, L29 à 31). Elle prolonge cette réflexion : « on est mécontent quand on n'a pas bien manipulé/ c'est jouissif hein de manipuler/ et en même temps moi ça me fait peur » (P11, L44 à 46), et « ça peut-être d'une violence/ (...)/ et même sans mot/ y'a des attitudes/ des regards/ y'a des gens qui sont destructeurs avec des/ des manières » (P7, L28 à 30). Elle introduit enfin une relativité à cette notion de pouvoir, vers le milieu de l'entretien : « la maîtrise de soi/ (...)/ leur dire (aux élèves) y'a des choses qu'on peut pas gérer » (P6, L16 et 17), « en fait on n'est pas maître/ (...)/ on n'est pas maître de ce que l'on va déclencher » (P10, L26 à 28).

Par la suite nous glissons de la notion de transmission à la notion d'enseignement. Enseigner pour Manon semble rassembler d'autres caractéristiques, à la fois liées au pouvoir mais également à la question de la jouissance. Elle dit : « enseigner c'est je sais/ tu sais pas/ je vais t'apprendre/ et par ça je jubile/ je jubile parce que une personne m'écoute » (P2, L26 et 27) et « c'est

jubilatoire » (P2, L28). Si l'on associe la question de la jubilation, « c'est quand même jubilatoire de voir les progrès » (P11, L3), « c'est jubilatoire » (P15, L26) au nombre de rires soit 35 en tout, nous pouvons dire que l'enseignement amène, pour elle, cette sensation forte. Nous précisons encore cela avec une nouvelle citation : « on fait des expériences que personne ne voit/ euh ça c'est jubilatoire aussi/ c'est qu'à un moment donné on peut se permettre/ euh de dévier/ de dévier j'aime bien ce mot là/ dévier de ce qui nous tombe du haut là haut/ (...)/ oui de vivre/ la fantaisie d'être euh/ d'être euh/ d'être libre » (P15, L28 à 32).

Ce qui apparaît également chez Manon, c'est le thème de la légitimité et en particulier de l'importance toute relative de sa discipline. Nous pouvons l'observer lorsqu'elle évoque le métier d'enseignant d'EPS : « bon ben c'est pas grand-chose/ (...)/ oui notre vie est un jeu » (P12, L24 et 25). Plus loin, l'EPS : « mon dieu/ c'est la dernière roue de la charrette dans la salle de profs » (P2, L48 et 49). Elle confie l'avantage de cette position décrite : « c'est extraordinairement agréable/ parce qu'on n'a pas à maintenir un rôle/ on a qu'à prouver qu'on est mieux que ce qu'ils pensent (les autres professeurs) dans leur tête/ (rire) » (P2, L49 et 50).

Dans ce qu'elle rapporte sur le corps, nous pouvons comprendre qu'elle reconnaît l'avantage de la discipline en ce qu'elle agit sur le corps mais surtout parce que cela lui permet de militer pour une éducation entière et complète. Le risque est que les élèves « pourront progressivement ne plus jouer avec leur corps » (P3, L45). Elle dit « notre corps/ y'a pas que notre corps mais notre être » (P3, L50), et « y'a des gens qui sont / (...)/ moitié esprit puis qui sont pas corps » (P6, L28 et 29). Elle aborde l'idée que : « moi y'a pas de corps et d'esprit/ tout est lié/ (...)/ tout se lit sur le corps et/ tout/ toute impression/ toute émotion va se/ se/ va transformer le corps et réciproquement » (P6, L35 à 38). En EPS, il s'agit de se confronter à une « jouissance de corps » et non pas seulement à des connaissances.

En plus de la question de l'utilité évoquée plus haut, Manon parle de la reconnaissance du sujet au-delà de l'enseignant. En effet, pour elle : « être prof d'EPS ça veut dire qu'on est reconnu » (P6, L48). « J'aimerais bien qu'on me reconnaisse comme quelqu'un/ je suis quelqu'un/ je suis quelqu'un (rire)/ je suis quelqu'un oui » (P12, L20 et 21). Cela fait retour pour nous sur une remarque

effectuée en début d'entretien, que nous reprenons maintenant : « pour être un homme et mourir tranquille après/ (...)/ j'ai laissé des traces/ c'est important de laisser des traces/ (...)/ laisser des traces ça permet de partir plus facilement » (P4, L27, 28 et 29).

Sommes-nous vraiment étonnés lorsque nous nous intéressons à la définition du zazen, dont Manon nous dit pratiquer régulièrement son art. Il s'agit d'une posture d'éveil ou méditation assise, pratiquée dans le Bouddhisme, dans laquelle le corps et l'esprit sont unifiés. Elle raconte que celui qui pratique le zazen : « il presse pas de l'air/ il sue pas mais c'est/ il est en plein action/ c'est ça que les gens ne comprennent pas/ ce sont des gens euh/ euh/ qui sont beaucoup plus éveillés que certains qui sont dans l'agitation » (P5, L6, 7 et 8). Cela nous semble assez bien résumer la posture, la position de Manon vis-à-vis de son expérience.

b) Boris : « là on marche sur la tête »...

Boris dresse un petit historique de départ très rapide afin de fixer sa trajectoire et l'évolution de sa carrière.

Les mots carrière et collègues apparaissent en nombre important : « trente ans de carrière » (P1, L20), et « au cours de ma carrière euh/ j'ai eu l'occasion de/ de/ de/ de brasser de/ de nombreux collègues de travailler/ d'avoir l'occasion de travailler avec de nombreux collègues/ et notamment en début de carrière je me souviens j'ai travaillé avec des collègues » (P1, L2 à 5).

En tant que témoin de la discipline, il confirme, par rapport aux textes officiels, la réalité « des luttes d'influence au niveau du/ du langage » (P1, L13 et 14) et « je parle au niveau de la sémantique/ et des termes utilisés » (P1, L15). Il se souviendra de vieux écrits ou de quelques unes des ses leçons passées dont le contenu reste tout à fait pertinent et précis vis-à-vis du savoir. Ainsi, il affirme que concernant ces luttes : « c'est pas très heureux » (P1, L18). Il précisera en disant : « le discours institutionnel pour moi il est/ il est flou » (P1, L21 et 22).

Il évoquera par ailleurs ses séances d'EPS en tant qu'élève, séances qui semblaient ennuyeuses et pauvres en contenus d'enseignement, nous dirions aujourd'hui en matériel didactique. Il dit à ce sujet : « t'avais pas le droit de parler dans les couloirs/ tu descendais pratiquement au pas et c'était en soixante sept en soixante six » (P6, L42 et 43), « le cours d'EPS/ j'en garde un très mauvais souvenir » (P6, L45), et enfin : « tu faisais un grimpé de corde dans la séance/ au niveau des contenus mais c'était dérisoire » (P6, L47 et 48).

Concernant le savoir, pour Boris, ce qui apparaît comme un signifiant maître c'est lorsqu'il dit : « pour moi un savoir/ (...)/ c'est un retour qui est attendu » (P1, L24). Il enchaîne en disant : « c'est ce que je suis en droit d'attendre d'un élève après une période d'apprentissage/ (...)/ ça va se traduire par des comportements/ des savoir-faire/ des savoirs être/ (...) ce sera surtout des savoirs d'ordre/ euh/ méthodologique pour moi » (P1, L24 à 29). Nous pointons là ce à quoi tient Boris en premier lieu, c'est-à-dire les savoirs être du point de vue de la méthode. Il dira : « un des objectifs prioritaires est/ c'est la méthode/ organiser son travail/ euh gérer son travail/ gérer son espace/ apprendre à connaître les/ les différents outils qu'ils vont être amenés à utiliser (...)/ gérer le temps/ c'est une gestion de temps » (P1, L39 à 42) et enfin « donc gestion de temps/ gestion de/ de méthode » (P1, L48 et 49). Il dressera une liste, au fil de l'entretien, de ce qu'il entend par savoirs méthodologiques : « c'est la maîtrise des émotions » (P2, L38), « accepter une/ accepter la victoire/ accepter la défaite/ (...)/ accepter la supériorité/ (...)/ reconnaître ses manques/ ses carences » (P2, L39 à 41), « faire une auto critique » (P2, L44), puis plus loin, « être capable d'expliquer/ de comprendre ce qu'on fait » (P3, L8 et 9), la « connaissance des règles/ euh connaître un vocabulaire approprié » (P3, L12 et 13), et « capable de se classer/ (...)/ de se situer sans se sous-estimer sans se surestimer » (P3, L19 et 20).

Notons surtout ce qui fait la singularité de ce signifiant par rapport aux autres sujets. En effet, là où d'autres prenaient acte d'un savoir à transmettre ramené à l'atteinte d'objectifs définis par les textes, Boris rapporte ce savoir à sa personne. C'est dans ce « retour » qu'il va pouvoir exister en tant que sujet, se situer et trouver une place dans cette fonction enseignante. En cela, Boris se met, pour nous, d'emblée dans une position d'autorité qu'il reconnaît, sans la mettre en cause tout au long de l'entretien : « c'est vrai que je représente l'autorité » (P3, L5

et 6). Ce retour attendu, ou son absence, va être l'enjeu fondamental d'une reconnaissance. Mais nous allons voir qu'avec un discours caractérisé par la dépréciation de l'élève, Boris va comme souligner et peut-être rater cet appel de reconnaissance que nous avons déjà évoqué comme commune à l'ensemble des enseignants, bien qu'elle se verbalise différemment dans les entretiens.

Nous constaterons sur l'ensemble de son entretien un langage relativement pessimiste qui tend à valoriser le décalage entre des objectifs pédagogiques et éducatifs supposés et le comportement des élèves dans leur apprentissage. Le terme décalage apparaît à de nombreuses reprises : « le problème c'est que ce qu'ils (les élèves) me restituent est souvent en décalage avec ce que j'ai demandé/ c'est qu'il y a une incompréhension » (P1, L33 et 34) et, plus loin, « ils sont en décalage par rapport avec leurs vœux/ (...)/ ils baissent les bras très rapidement devant les difficultés à atteindre » (P3, L29 et 30).

Son discours qualifié de négatif porte sur plusieurs catégories de comportement. Il s'établit de la manière suivante : Boris parle en terme de constat : « c'est un constat » (P3, L32), « constat d'échec » (P3, L34) et « ça c'est un problème aussi que je constate » (P3, L19 et 20). Ce constat qu'il dresse est très souvent associé à un problème : « les gamins qui sont euh de plus en plus euh en surcharge pondérale/ (...)/ c'est vraiment un réel problème » (P3, L38 et 39), « ça aussi c'est un problème de/ de l'éducation nationale on ratisse très large/ on fait beaucoup de chose/ mais on/ on vient pas à l'essentiel » (P4, L41 et 42) et « le problème c'est qu'on est constamment en train de/ de/ de réinventer le fil à couper le beurre » (P5, L27 et 28).

Ensuite, sa description se teinte d'un discours défectologique ou déficitariste (Bernard Charlot, 1992, p166), c'est-à-dire qu'il caractérise les élèves par rapport à ce qu'ils n'ont pas ou par rapport à ce qu'ils ne sont pas : « des savoirs d'ordre sécuritaire (...)/ la gestion du danger (...)/ elle est pas présente/ ils ont pas » (P2, L4 et 5), « les sixièmes sont volontaires autant y'a/ autant les élèves sont dans une phase de régression/ j'appelle ça vraiment une phase de régression au niveau de/ de leur/ de ce qu'ils sont capables de faire/ de ce qu'ils sont capables de restituer/ et de la charge de travail » (P2, L46 à 49), « on a des élèves qui manquent un peu d'ambition » (P3, 23 et 24), « y'a pas d'investissement » (P5, L4) et « (...) les gamins nous arrivent dans un état de délabrement physique » (P9, L21 et 22).

Cette catégorisation l'entraîne à passer d'une description d'élèves à une description des ces élèves, ce qui accentue une sensation de distance entre lui et eux, nous dirions une fracture dans le lien au sujet : « avec ces gamins-là/ (…)/ de guerre lasse » (P3, L35), « ce sont des élèves qui ne comprennent que le rapport de force » (P7, L14 et 15), « ces élèves-là » (P7, L31) et enfin « les gamins sont cossards/ ils sont cossards » (P7, L50). Il confirmera ce constat et ce souci lié au contact avec les élèves : « t'as pratiquement cinquante pour cent du groupe avec lequel tu n'as pas de contact/ tu n'as pas de contact direct/ ne serait-ce qu'un contact verbal » (P5, L18 à 20).

Ce qui caractérise sa description alors est une forme de résignation. Cette résignation vient comme un constat second qui se découvre. Nous le retrouvons à travers ces expressions précises : « de guerre lasse » (P3, L41), « très rapidement les gamins vont baisser les bras/ ça je le déplore aussi c'est un constat que je fais » (P4, L8 et 9), « j'ai beau leur expliquer/ les gamins ils baissent les bras » (P4, L17 et 18), « on retombe dans la facilité » (P4, L30), « ils ont du mal à se projeter » (P4, L35), « ils zappent/ (…)/ ils ont du mal à s'astreindre/ à être attentif/ à reprendre un travail/ à accepter des répétitions/ à se motiver/ à être constants dans leur travail » (P4, 43 à 45). Plus loin la description atteint un palier : « petit à petit tu sens que ça se dégrade/ ça se dégrade et faut pas chercher plus loin/ le mal est là hein » (P4, L49 et 50). Il dira également que dans certains cas : « c'est pas le gamin c'est les parents qui posent problème » (P7, L47 et 48).

Il énonce par ailleurs d'autres classes de savoirs : « ensuite y'a des savoirs spécifiques par APS » (P2, L20), « au niveau des savoirs cognitifs/ euh s'informer/ (…)/ ça ils savent pas faire non plus » (P3, L3 et 4) et « ensuite ça ira toujours vers la sécurité » (P8, 10). Il ajoute enfin : « c'est peut-être un peu confus au niveau des savoirs/ c'est vrai que c'est confus moi-même dans ma tête » (P8, L4 et 5).

Pour Boris, son discours de maîtrise intenable se traduit comme ceci : alors qu'il évoque simplement en premier lieu l'aspect hétérogène des élèves : « mon souci actuel dans mon enseignement c'est l'hétérogénéité des classes » (P1, L10 et 11), « le public qu'on a est tellement hétérogène » (P5, L17 et 18), il poursuit ainsi : « cent pour cent de mes élèves doivent participer » (P8, L8), « faut être très très vigilant à ce que tu dis aux gamins/ (…) maîtriser vraiment tes émotions/ ça

c'est un constat que je fais hein » (P7, L8 à 10), « se mettre en colère ça ne sert strictement à rien » (P7, L10), « je pense que c'est une marque de faiblesse/ (...)/ un sentiment d'échec » (P7, L12).

Il reconnaît cette position usante : « de guerre lasse/ de guerre lasse/ (...) moi je sais que je suis très exigeant/ ça me mine » (P7, L40 à 42). Il ajoute ce nouveau constat de l'ordre de la résignation « après tu peux/ tu peux vivoter/ tu peux faire de l'animation ce que malheureusement beaucoup de collègues font maintenant » (P7, L39 et 40).

Par conséquent, ce décalage que l'on peut lier à son discours de maîtrise lui apporte des contraintes personnelles dans son comportement. Il parle alors en terme d'obligation : « je suis obligé de revenir à des exercices tous simples/ (...)/ notamment en gym sur les pompes/ y'a une connotation dans cet exercice » (P2, L28 à 30).

Par rapport aux textes, il conserve ce terme de « décalage » mais relativise leur portée en s'affranchissant du caractère obligatoire. Ainsi les textes semblent être autant une prescription qu'une utopie. Il dit : « y'a un tel décalage entre les documents et la réalité » (P5, L12), « bon y'a les outils d'évaluation qui ont énormément progressé/ ça c'est clair à partir des années quatre-vingt là euh/ ça a été énorme énorme » (P5, L31 et 32), « j'ai des documents je peux les relire/ et en fin de compte ça m'empêchera pas sur le terrain de faire autre chose/ avec ce que je ressentirai » (P8, L6 et 7) et « il y aura une ligne directrice » (P8, L7). La phrase la plus significative, à ce niveau, reste la suivante : « t'écoutes les textes/ tu fais jamais d'EPS/ tu fais plus d'EPS» (P8, L38 et 39).

Ce que je peux percevoir dans les énoncés sur le décalage et l'aspect problématique de la rencontre me pousse à un moment à proposer une relance au moment d'un temps silencieux. Je lui pose la question suivante : « qu'est-ce qui vous a poussé vous à être enseignant d'EPS ? » Il répond : « bah/ première chose c'est que j'étais en échec scolaire » (P6, L8 et 9), « j'ai profité de l'année soixante-huit pour avoir un bac (rire)/ euh et surtout j'étais déjà sportif » (P6, 10 et 11), « tout ce qui touchait au sport m'intéressait/ ça c'est clair » (P6, 14). Il dit « j'ai profité » (P6, L15), « je suis rentré au CREPS » (P6, L35), « au départ c'était pas forcément/ c'était pas une vocation » (P6, L37). Il décrit les conditions

particulières de l'époque : « je me suis retrouvé à dix-huit ans et demi » (P6, 24 et 25), « rétrospectivement c'est une aberration » (P6, L26), « avec vingt et une classes (...)/ et j'étais sur un poste de collègue (...)/ sans aucune formation » (P6, L28 à 30). S'il raconte son intégration au ministère de l'éducation nationale, c'est pour préciser qu'il est un sportif, pratiquant et entraînant en judo et par conséquent qu'il reste affilié au ministère de la jeunesse et des sports. Il ne se rappelle plus à un moment donné des conditions de rattachement de l'EPS, discipline qui a été elle-même rattachée alternativement à ces deux ministères différents : « je sais plus si l'éducation nationale était rattachée (...) à jeunesse et sport » (P6, L18 à 20) et « tu regarderas tes textes mais je sais plus » (P6, L20). Pour nous, ce trou de mémoire est significatif, presque symbolique de sa position subjective. Ce flou permet à Boris de perpétuer son inscription dans les deux institutions, ce qui lui permet de faire vivre ou de protéger la fragilité de sa figure d'autorité. Car le rayon de soleil positif se trouve dans son investissement important dans le milieu fédéral : « les fédéraux/ (...)/ bon y'a à boire et à manger là dedans/ mais moi qui ai la double casquette » (P9, L26 et 27), « moi à la limite j'ai un impact/ j'ai un retour qui est plus positif avec mes élèves de club » (P9, L27 et 28) et surtout « quand t'as un gamin que t'as récupéré à six ans tu l'amènes à une ceinture noire deuxième troisième dan et qu'il devient moniteur/ qui tire dans ton équipe/ putain c'est/ ça c'est une satisfaction/ (rire) et qui te dit toujours bonjour monsieur/ bah c'est super/ c'est super » (P9, L40 à 43). Les mots « putain », « super », répété deux fois ainsi que l'un des rares rires de l'entretien viennent confirmer cet accès privilégié au plaisir, une joie de rendre compte enfin qu'ici, il y a quelque chose d'un partage réussi, d'un lien au sujet qui fonctionne.

L'entretien fait exister un rapport au savoir problématique pour Boris dans le sens où l'aménagement de son propre comportement dans sa pratique professionnelle découle d'un discours de maîtrise intenable. L'échec, qu'il attribue volontiers aux élèves, et le fossé qu'il décrit entre les objectifs assignés par la discipline et les possibilités des élèves, l'oblige à se déplacer et à s'aménager, pour préserver son autorité, une place qui laisse une part conséquente à sa deuxième casquette ; celle d'entraîneur de club reconnu. Cette échappatoire lui permet de se soustraire en partie à la dissonance d'une impossible autorité à tenir dans le cadre de l'EPS. Nous rappelons le point central significatif, caractéristique de son

discours, et qui conditionne, pour nous, son rapport au savoir : « oh les gamins sont pénibles/ pis t'as jamais de retour/ t'as jamais un retour positif » (P7, L2 et 3). Nous comprenons alors le sens de son affirmation : « je regrette pas/ mais j'ai du mal à finir » (P7, L1 et 2).

c) Laurent : « trouver un moyen de rentrer dans le système »

Laurent affirme sa différence du fait de son cursus particulier : « après avoir fait quinze années d'instit'/ (...) je suis TZR/ (...) zonard/ (...) j'ai une expérience légèrement différente de mes autres collègues » (P1, L2 et 3). Cette situation lui fait exprimer sa vision du remplacement. Situation peu aisée car il s'agit de prendre une place, d'occuper la position d'un autre qui vient à manquer, comme si une personnalité venait en chasser provisoirement une autre. Ainsi, pour lui : « tout ce que je vais dire je crois que ça va être euh/ presque en permanence sous le coup de la frustration/ que j'ai/ depuis que je suis prof d'EPS/ de pas avoir pu construire quelque chose de/ de solide » (P1, L9 à 11). Il précise en donnant cette image : « quand je dois donc remplacer un collègue/ j'ai toujours l'impression de mettre les pantoufles d'un autre (rire)/ donc euh c'est rare que ça m'aille déjà hein/ des fois même elles sentent mauvais (rire)/ et donc euh/ voilà ça me perturbe la plupart du temps » (P1, L28 à 30).

La conception de l'enseignement qui apparaît dans son discours ne sera pas conformiste. Elle n'est pas une pure application des programmes, en particulier au niveau des activités physiques, sportives et artistiques proposées. Il dit : « j'essaye d'aller vers des activités nouvelles » (P1, L49), comme les « jeux traditionnels/ (...) yamakasi/ (...) roller/ hip-hop » (P2, L15). Il dénonce le manque d'installations : « c'est la plupart du temps lamentable » (P3, L7). Il se heurte à ce sujet à quelques hostilités lorsqu'il propose l'activité danse, alors qu'il s'agit d'une activité courante et relativement pratiquée : « j'aimerais bien cette salle pour faire de la danse parce que c'est un endroit très agréable/ (...) pour mettre un peu de musique » (P3, L14 et 15), mais la réponse qu'il rapporte est étonnante : « cette salle là c'est pas pour les PD (rire)/ ou non c'est pas pour les tapettes (rire) » (P3, L17 et 18). L'anecdote rapportée ici souligne une sensibilité et surtout le fait que

Laurent dénonce systématiquement les effets de catégorisation voire de rejet sur la personne.

Pour Laurent : « enseigner c'est une relation euh à plusieurs » (P2, L20), et à la place d'enseignement il rapporte : « je préfère dire de transformations/ (...) aussi bien psychologiquement que physiquement euh/ que relationnellement » (P2, L23 et 24). Cette notion de transformations semble la plus adéquate pour lui puisqu'il la répètera et la confirmera jusqu'à la fin de l'entretien. Même s'il évoque les variations dans les formulations officielles proposées par l'institution, comme plusieurs des personnes interviewées : « cette histoire de terminologie/ ça me gonfle aussi (rire) » (P6, L24 et 25), il dit « moi j'aime bien l'idée de transformation » (P6, L34).

Il va plus loin en souhaitant : « trouver une nouvelle approche de la relation » (P2, L27) et poser ici, ce que nous entendons comme sa première remarque sur la relation humaine. « Faut des notes » (P2, L41) ; en mettant en cause les effets de la notation, il souligne le caractère insuffisant de la note : « pour parler beau comme Albert Jacquard/ elle était unidimensionnaliste » (P2, L29). Il affirme sa volonté de mise en cause en rappelant : « je suis pas convaincu par tout ce qu'on m'a dit dans les hautes sphères intellectuelles de la profession » (P2, L31 et 32).

Il ne s'étend pas sur des savoirs de types didactiques comme ceux que l'on peut trouver dans les textes officiels de la discipline à la lecture de la description des compétences. Il évoque les savoirs comme ceci : « sur les savoirs à transmettre/ ouais/ ce qu'on appelle parfois les contenus d'enseignement euh/ contenus de je sais pas quoi/ d'apprentissage de machin » (P1, L25 et 26). Il évoque aussi : « la notion de niveau de compétence (...) niveau de réalisation (...) tout le côté créatif/ côté artistique/ côté création » (P2, L35 et 36), et « en parlant des savoirs à transmettre/ pour les savoirs à transmettre aux profs ce serait peut-être mieux de leur conseiller autre chose que l'Equipe (le journal) quand ils sont en formation/ (rire)/ parce que ça leur prend pas mal de neurones à retenir les résultats sportifs et puis après/ ils s'intéressent plus trop à l'être humain qu'est derrière chacun de leurs élèves » (P5, L38 à 42). Nous avions pensé, lors des premières lectures, que le manque de précision des termes employés était dû à une distance importante avec le champ des STAPS et avec la formation initiale. Mais après d'autres lectures, il nous est apparu qu'il s'agissait plutôt d'un investissement de Laurent

sur des savoirs bien différents. Pour lui, l'enjeu fondamental des savoirs et de la problématique enseigner/apprendre se situe sur un autre terrain. Il est alors très explicite sur sa conception : « j'espère c'est que le monde ne va pas péter dans les dix ans qui viennent quoi parce que là euh/ les savoirs à transmettre en ce moment euh/ plutôt que certains trucs qui sont dans nos programmes/ genre euh/ genre euh savoir prendre une course d'élan pour euh franchir le plus haut possible un machin » (P3, L27 à 30), et « ça me paraît vachement secondaire par rapport à savoir s'organiser pour ne pas mourir de faim quand il n'y aura plus de pétrole euh/ savoir gérer les relations avec son voisin quand il va falloir partager euh (rire)/ (...) je suis vachement pessimiste en fait dans le métier » (P3, L31 à 34).

Nous comprenons alors un peu mieux l'aménagement de sa position, une position délicate, tournée vers une éducation fondée sur l'altruisme et le partage, mais qui peut s'avérer lointaine par rapport aux préoccupations purement sportives de l'EPS. Ces références sont au fil de l'entretien « Albert Jacquard/ (...)/ Gandhi/ (...)/ José Bové » (P4, L11, 12 et 13), il citera plus loin « Meirieu » (P6, L19). Il relativisera ses propos par ailleurs, après avoir dit « bon là c'est un peu le syndicaliste qui parle hein/ dix années de SNEP et de militantisme derrière moi » (P3, L42 et 43), mais « je suis quand même pas qu'un révolutionnaire » (P6, L46 et 47), « je suis pas capable de tout réinventer/ donc y'a des textes officiels et je me base dessus » (P6, L47 et 48). Son discours critique, souvent contestataire : « aujourd'hui/ on/ on nage dans une telle hypocrisie » (P3, L24 et 25), « ça commence à me brouter sévèrement d'avoir euh/ des hypocrites au-dessus de nous qui ne font que d'appliquer les textes » (P3, L37 et 38), vient ouvrir un espace qui permet à Laurent de présenter ce à quoi il tient vraiment, compte tenu de l'urgence de la situation. Pour lui, cette urgence semble se situer sur le terrain de la relation humaine.

Pour étayer cela, nous rapportons deux points essentiels sur lesquels Laurent insistera de manière explicite : « deux trucs importants/ sinon ce serait pas moi si je disais pas ça/ (...)/ je suis profondément convaincu que la compétition est négative pour le développement de l'humanité » (P4, L7 à 9). Il montre alors comment il applique concrètement sa conviction : « à chaque fois que je peux/ et c'est quasiment tout le temps/ je/ je la supprime totalement de mon enseignement » (P4, L14 et 15). Il s'agit de préciser que la programmation des activités physiques, sportives et artistiques en EPS est construite en grande partie sur la compétition.

Ainsi, il n'est pas aisé de respecter les familles d'activités préconisées par les textes officiels en faisant l'économie de la compétition. Pour lui, l'élève « il se construit à l'aide des relations qu'il a avec les autres quoi/ et la compétition c'est pas fait ni pour rapprocher ni pour/ c'est fait pour s'opposer/ pour s'éloigner » (P4, L18 à 20). Laurent semble d'autant mieux placé pour affirmer cela qu'il a lui-même longtemps pratiqué des sports (« quinze ou vingt ans de volley (...), j'ai fait de l'athlé pas mal/ niveau régional aussi/ j'ai fait/ j'ai fait du foot/ j'ai fait (bruit)/ j'ai fait du foot athlé volley/ en compet' et de la moto/ j'ai fait aussi de l'enduro ») dans le cadre de la compétition ; « la compet'/ (...)/ j'en ai fait plein » (P5, L24 et 25), « j'en ai bouffé/ j'ai fait aussi tous les/ on va dire/ toutes les dérives de la compétition (...)/ donc j'ai pris des produits (...)/ j'ai triché euh/ voilà tout ce qui était conseillé » (P5, L31 à 33).

Pour Laurent, « le deuxième truc (...)/ c'est la violence » (P4, L24 et 25), « je mets au défi euh/ n'importe lequel de mes supérieurs hiérarchiques d'essayer de me faire enseigner un jour un sport de combat » (P4, L25 à 27), plus loin il dit « pas de sport de combat c'est bon pour les bestioles » (P4, L33) et emploie l'expression « combattre la violence (rire) » (P4, L48) qui montre sa détermination.

Ce qui nous a amené à souligner son intérêt pour la relation humaine et le lien social, ce sont les propos suivants : « une chose qui en douze ans m'a beaucoup marqué aussi/ c'est le manque d'humanité/ en général/ de/ des adultes dans l'institution scolaire » (P5, L42 et 43), puis « y'a une proportion (...) de personnes qui ne regardent pas leurs élèves comme des êtres humains/ ils les regardent/ comme des objets » (P5, L44 et 46), « comme des inférieurs » (P5, L48 et 49), « des sous-merdes/ des esclaves » (P5, L48 et 49), « des fois ça me ferait presque pleurer » (P6, L3). Car enfin, pour lui : « un élève qui souffre peut pas apprendre » (P6, L6). L'élève pour Laurent c'est : « l'être humain » (P4, L16).

Laurent reprendra par la suite un récit sur sa propre expérience. Il confirme auparavant l'existence d'un décalage. Il parle de : « l'incroyable décalage (...) le décalage abyssale qui existe entre ce/ entre la représentation qu'on a de notre futur métier d'EPS quand on est à l'UFR/ qui s'appelait l'UREPS à l'époque où j'y étais/ et la réalité de la situation » (P2, L46 à 48). Puis il précise : « je vais quand même continuer euh pour l'instant/ tant que/ tant qu'on rentre pas de plein fouet dans le mur » (P3, L46 à 48), « continuer à essayer d'avoir le plus grand nombre/

le plus grand nombre d'élèves épanouis dans mes classes » (P3, L49 et 50) et aussi, « j'ai l'impression que je mets l'élève dans une situation favorable pour qui se transforme/ pour qu'il apprenne » (P6, L12 et 13). Partant de cela, Laurent livre une part de ses doutes et de ses ratages, et au-delà de son impossible à enseigner : « je suis quasiment tout le temps en échec » (P6, L44 et 45).

Il évoque enfin quelques représentations sur les professeurs d'EPS : « on se fout de la gueule des profs de sport/ donc y'a plein de trucs qu'on se prend dans le nez/ et après je me dis mais là derrière ces quolibets populaires/ euh y'a peut-être pas que du faux tout le temps » (P5, L21 à 23). A partir de cette remarque et en rappelant sa trajectoire de titulaire remplaçant, « j'en ai rencontré quand même un pacson des collègues depuis que je suis TZR » (P7, L45), il donne une catégorie d'enseignant de laquelle il souhaite se démarquer : « j'ai rencontré (...)/ entre soixante et soixante dix pour cent de sportifs (rire)/ (...)/ qui viennent du monde de la compétition/ et qui croient que leur boulot c'est de fabriquer des gamins qui vont être bons à l'UNSS et ramener des médailles (...) je me sens à dix mille lieux de tout ça moi » (P7 et 8, L46 et 1 à 2).

C'est pour ce besoin fort de se démarquer que Laurent s'est aménagé une position difficile à tenir, nous l'avons vu dans le cas de la non utilisation de la compétition dans ses cycles d'activités. Il donne son expression qui pour nous est la plus significative de son discours : « j'ai eu énormément de mal à/ à comment dire/ à trouver un moyen de rentrer dans le système » (P2, L38 et 39). Ceci est un nouvel exemple nous montrant que la personnalité, le style de l'enseignant occupe parfois une très grande place dans les préoccupations éducatives.

d) Colette « pour moi l'EPS c'est une manière de socialiser/ c'est un élément de socialisation »

En débutant son entretien, Colette, situe sa réponse sur le terrain des APS en les mettent sur un rapport d'égalité avec les contenus ; « au niveau des APS/ hein ?/ donc au niveau des contenus » (P1, L3). Nous ne savons pas encore s'il s'agit pour elle d'égalité ou de superposition.

Elle rebondit rapidement, en impliquant sa trajectoire, sur la notion d'évolution : « est-ce que j'ai eu une évolution depuis le début de ma carrière »

(P1, L4). Elle utilisera l'expression : « donc j'évolue encore » (P1, L11), qu'elle répètera plus de dix fois au cours de l'entretien. Il s'agit vraiment d'une question qui semble émaner de la consigne, elle précise plus loin : « depuis le début de ma carrière d'enseignante euh/ euh j'ai pas forcément énormément évolué au niveau des contenus » (P1, L29 et 30). Nous pouvons relever un indice par rapport à ce souci d'évolution dans l'intervention suivante : « moi personnellement je suis jamais vraiment satisfaite de ce que je fais donc tous les ans je refais un peu mon projet/ (...) j'ai l'impression que je/ enfin je suis jamais satisfaite et j'ai pas touj/ vraiment l'impression de bien avancer dans ce que je fais » (P2, L13 à 17). Colette profite de cette occasion pour esquisser une sorte de bilan par rapport à l'image qu'elle se fait de sa carrière, sans toutefois livrer les causes précises de son empêchement à évoluer facilement. C'est aussi pour nous une facette du malaise. L'idée d'une préoccupation personnelle (l'évolution ou non), parfois d'une réelle angoisse est bien présente mais reste latente, non expliquée.

Cette thématique récurrente sur l'évolution est renforcée par la notion de « changements » (P1, L11), répétée à plusieurs reprises. Elle dit par rapport aux contenus et aux APS : « dans la manière de les enseigner/ (rire)/ d'enseigner en général/ bah je dirais pour moi y'a pas eu énormément de changements » (P1, L19 et 20).

C'est alors qu'un terme apparaît, le même que pour plusieurs interviewés, celui de savoirs être. Il constitue pour Colette la ligne de force de sa conception des savoirs, car elle le répétera et le précisera jusqu'à la fin. Elle dit à ce sujet : « ce qui m'intéresse plus que je dirais le contenu/ (...)/ c'est le savoir être » (P1, L22 et 23). Des savoirs être qui, pour elle, « c'est les plus importants » (P4, L48) et « ça se construit avec les élèves » (P6, L6 et 7). Elle précise ce qu'elle entend par ce terme en donnant sa définition : « oui une façon d'être/ une acceptation de la règle/ une acceptation de l'autre dans sa différence » (P1, L25 et 26). Elle conforte sa position en précisant qu'il existe justement un fort consensus dans l'équipe EPS sur l'importance des savoirs être.

C'est bien cette notion de savoir être qui constitue l'objet qui réunit l'aspect factuel du savoir avec le lien social de la relation pédagogique. Nous pourrions dire l'interface entre le savoir et ce qu'elle appelle « le terrain ». Colette dit « pour moi l'EPS c'est une manière de socialiser/ c'est un élément de

socialisation » (P1, L27 et 28), « je fais peut-être de plus en plus/ de travail de socialisation/ d'acceptation » (P1, L34) et « plus le temps passe/ et plus mon travail est un travail de socialisation plutôt qu'un travail de transmission de connaissance ou de savoir » (P1, 38 et 39). Elle ajoutera enfin : « ce que j'ai envie c'est de/ (...)/ de transmettre autre chose au travers de ma discipline euh/ des/ des savoirs être » (P2, L41 et 42). Elle reprend une fois encore son attachement à la notion d'acceptation de l'autre mais précise, cette fois, l'importance des savoirs être « par rapport à soi-même » (P2, L44). Les savoirs être semblent également être le lieu d'une urgence montrant par là leur aspect primordial par rapport aux autres savoirs et notamment la technique : « d'exigences techniques/ (...)/ qui me semblent pas avoir lieu d'être/ dans les établissements actuellement/ (...)/ parce que je pense qu'on a tellement d'autres choses à régler » (P3, L24 à 26) et : « la performance pure/ c'est vraiment minime » (P5, L2 et 3). De même : « ce qui m'intéresse c'est qu'ils aient compris l'esprit du basket » (P5, L11), et « qu'importe le flacon hein comme on dit pourvu qu'on ait l'ivresse » (P5, L22 et 23).

« Je suis une personne de terrain donc euh/ je suis pas forcément toujours très/ très euh carrée » (P2, L1 et 2). Colette paraît se retrouver dans cette expression. Pour un enseignant d'EPS, être quelqu'un de terrain prend vraiment un sens concret aux travers des APS. Elle prolonge cela en rapportant : « je suis pas très à intellectualiser les choses/ (...)/ je suis vraiment ce qu'on appelle un prof de terrain » (P2, L39 et 40). Le terrain est posé, dans son discours, en opposition avec ce qui émane des textes ainsi qu'avec la notion d'utopie. En parlant du discours et du contenu amené dans les textes officiels : « un certain nombre d'appellations/ de euh/ hein qu'on parlait de savoirs faire/ de compétences » (P2, L34 et 35), « c'est beaucoup de bla bla/ beaucoup de parlottes » (P2, L37). Nous notons neuf emplois du « euh » en quelques phrases, qui traduisent une hésitation latente, au moment de parler des textes et de ce qu'elle en retient : « chaque fois qu'on s'est réuni autour d'une table/ pour discuter euh/ que ce soit des instructions officielles/ les/ les/ ça m'a gavé » (P2, L46 et 47), « ça change tous les quatre matins/ (...)/ c'est un peu couper les cheveux en quatre » (P2, L49 et 50) et enfin un retour sur son questionnement sur l'évolution personnelle : « je vous le dis franchement/ et j'ai pas l'impression que ça m'ait vraiment fait avancer/ c'est pas ça qui me fait

avancer quoi » (P2, L47 à 49). Elle ajoute à propos des textes : « moi je les regarde/ j'essaye de m'en inspirer/ mais après je retourne très vite au terrain/ au concret/ au terrain » (P3, L17 et 18).

Concernant la notion d'utopie, elle affirme plus loin que : « sur le terrain/ (...)/ on s'aperçoit souvent que quand on a discuté/ quand on a mis des choses en place sur le papier/ au bout du compte sur le terrain euh/ ça marche pas/ parce qu'on a été parfois un peu trop/ on est souvent/ trop utopiste » (P3, L2 à 5).

Colette s'appuie alors sur l'un de ses collègues de l'équipe qu'elle qualifie de « techniciste ». Elle en fait à la fois un point d'appui et de comparaison qui montre bien qu'elle cherche une sorte de garant du sérieux puisque lui « s'appuie davantage sur les textes, tout en prenant soin de marquer sa différence. « mon collègue », « il est beaucoup plus justement dans les textes » (P3, L16). Pour elle la technique se traduit vraiment par le terme de savoir-faire. Une définition personnelle vient effectivement éclairer ce qu'elle entend par technique : « la technique/ à la transmission de savoirs/ de savoir-faire » (P1, L45 et 46). Elle rajoute néanmoins rapidement : « j'ai quand même des objectifs hein même si je suis pas très technique » (P5, L43). Cette technique, nous pensons qu'elle ne lui est pas étrangère, car Colette nous livre qu'elle possède également une autre casquette. En effet elle dit vers le milieu de l'entretien : « moi qui travaille dans un club / (...)/ de handball » (P3, L34). A partir de cette seconde expérience parallèle, Colette fait une comparaison de la charge demandée en EPS par rapport au club : « quand je vois ce que j'arrive à acquérir au club/ euh/ bah je me dis que/ on est vraiment utopiste de/ on exige la même chose d'un élève après douze heures euh de pratique/ douze heures de pratique cette année/ douze heures de pratique l'année prochaine/ sachant qu'effectivement normalement y'a des transferts entre les autres disciplines/ on parle de transfert/ on pense qu'il y'en a » (P3, L40 à 44).

Lorsqu'elle avance ses motivations personnelle qui l'ont poussée à devenir enseignante d'EPS, les mots viennent immédiatement et très facilement : « j'ai toujours voulu/ (...)/ j'ai toujours fait du sport » (P4, L15 et 16), « j'aimais aider » (P4, L20), « j'ai toujours aimé participer autrement que dans l'action pour moi » (P4, L21) et « j'ai toujours voulu être prof d'EPS depuis que j'ai huit ans/ je crois que c'est ce que j'ai dis et euh/ et euh c'est ce que j'ai fait quoi » (P4, L26 et 27).

Elle conclue alors « le sport peut être une vraie/ (…)/ école de la vie » (P4, L28 et 29) avant de confirmer que « donner gratuitement/ (…)/ je pense que ça fait partie de/ de moi » (P4, L35 et 36) et « c'est/ ça/ on retrouve ce que je suis depuis le départ » (P4, L4). Ces dernières affirmations constituent un second indice par rapport à l'importance que prennent les savoirs être pour elle. Dans la mesure où elle dit donner naturellement et gratuitement, nous comprenons que ce que l'on peut considérer comme des savoirs d'attitude, soient très importants. Cela donne du poids à des valeurs prônées par l'éducation, ce qu'elle entend par : « presque une base philosophique euh de l'EPS » (P2, L5 et 6) ainsi qu'aux notions de socialisation et d'acceptation des autres et de soi.

Enfin, à propos de sa perception de l'EPS, Colette a une vision relativement claire de la discipline. Elle semble en effet partagée ; d'un côté elle rappelle que l'EPS n'est pas toujours très considérée sur certains points précis : en « conseil de classe/ (…)/ on demande pas vraiment la note d'EPS » (P6, L21 et 22), « elle passe vraiment au second plan » (P6, L23 et 24) et « plus on avance on va dire au niveau du collège dans les années moins elle est prise en compte » (P6, L34 et 35). Mais d'un autre côté elle se positionne pour défendre la discipline sur d'autres points qui ne concerne pas la relation pédagogique. Elle dit : « par contre euh/ souvent euh/ on nous écoute bien euh/ justement dans l'attitude que l'élève peut avoir par rapport aux autres » (P6, L26 et 27) et plus loin : « moi je pense que l'EPS c'est une matière/ (…)/que les autres professeurs tiennent/ prennent énormément en compte » (P6, L39 et 40). Dans ce sens elle dit que « le groupe EPS a toujours été un groupe très important dans l'animation/ du collège » (P6, L42 et 43), « dans toutes les autres actions euh/ extra/ extra scolaires » (P6, L45 et 46). C'est alors qu'elle s'implique personnellement en montrant son propre investissement dans l'établissement : « je suis secrétaire du foyer socio-éducatif depuis vingt ans que je suis au collège » (P6, L49 et 50). Ce qui peut peut-être constituer une des spécificités de l'EPS, évoquée par d'autres interviewés, réside dans l'affirmation suivante : « on pense souvent à nous pour euh/ pour tout euh en fait (rire)/ c'est-à-dire que dès qu'il y a à mettre quelque chose en place et ben euh/ on vient nous demander ce qu'on en pense/ si ça nous intéresse » (P7, L8 à 10). C'est pourquoi elle conclue en réaffirmant : « je pense qu'au niveau de l'EPS y'a quand même un/ un certain nombre de choses qui se mettent en place/ et puis qui

dynamisent/ qui permettent de dynamiser un petit peu la vie du collège/ donc de ce côté-là on est/ je pense qu'on/ je dirais sans vouloir nous mettre euh/ nous lancer des fleurs/ mais je pense qu'on est euh/ discipline numéro un » (P7, L24 à 27).

e) Jacky : « j'attends d'autres textes »

Jacky assure immédiatement avoir conservé un fil conducteur dans sa pratique : « j'ai toujours eu la même démarche » (P1, L1 et 2). Il parle de la notion de transmission en disant : « j'ai quelque chose à transmettre/ je participe à l'éducation psychomotrice des enfants » (P1, L2 et 3) et en la transférant au parents : « qu'est-ce qu'ils vont transmettre à leur enfant ? » (P1, L5), ce qui se retrouve dans l'image suivante : « faire aimer l'activité physique j'ai pas dit l'éducation physique et sportive/ à leurs enfants/ mais l'activité physique » (P1, L11 et 12). Il ajoute qu'il souhaite surtout : « ne pas avoir dégoûté quelqu'un de l'EPS » (P1, L9 et 10), et encore : « je ne veux surtout pas dégoûter quelqu'un de la pratique sportive » (P1, L16).

Plus loin, il rappelle son rôle : « moi ce qui importe c'est que/ la personne/ j'ai participé à son développement psychomoteur » (P3, L29 et 30). Cet emploi du mot « participer » rend compte à la fois de la distanciation de Jacky à l'égard de son métier, ce que nous retrouverons à plusieurs endroits au cours de l'entretien, ainsi que la reconnaissance de son appartenance à un système d'éducation. Il fait preuve également rapidement d'une forme de relativisation vis-à-vis de sa discipline : « je pense qu'on ne peut pas influer beaucoup sur euh/ sur le développement moteur des jeunes avec deux heures par semaine/ faut pas se leurrer » (P4, L36 et 37), ou encore : « de toute manière ça dépasse de beaucoup l'EPS » (P5, L16). Par ailleurs son idée de transmission semble dépasser le terme de savoir, et nous fait davantage penser à un héritage à laisser.

Jacky aborde par la suite l'influence des textes officiels de la discipline EPS pour leur attribuer un rôle en particulier : « les instructions officielles/ (...)/ tout le cadre qui est défini par la loi » (P1, L7 et 8), « les textes pour moi c'est un cadre de référence/ ça permet d'éviter les abus » (P3, L6). La suite dénote d'une certaine résignation : « ça permet de resituer les choses/ mais euh/ (souffle)/ alors on les applique parce qu'il faut les appliquer » (P3, L7 et 8), dont la

compréhension peut s'affiner avec les propos suivants : « c'est un cadre/ (...)/ avec le recul/ (...)/ on devient réaliste quoi » (P2, L6 et 7). Il précise plus loin : « d'une part y'a ce que on nous dit/ ce qu'on nous dit de faire/ et puis/ et puis de l'autre côté il y a le terrain et là y'a un décalage énorme » (P2, L7 à 9) et, « j'ai l'impression que avec/ que tous les cinq ans/ on change/ on change de manière d'enseigner » (P4, L7 et 8). Il fait bien sûr référence à la sortie périodique, dont la fréquence s'accélère progressivement, de nouveaux textes officiels. Ce décalage profond est exprimé par nombre d'enseignants indépendamment de l'ancienneté. Son avis sur les instructions officielles évolue encore par la suite vers une critique : « y'a tout plein de choses qui/ qui ne me vont pas » (P3, L14) et « on peut toujours faire des textes/ des belles paroles » (P4, L42), ou encore : « faut se donner les moyens de ce qu'on veut et je pense que les textes ne donnent pas les moyens » (P5, L8 et 9), mais surtout un appel : « j'attends d'autres textes/ (...)/ on n'aura pas d'autres textes tant qu'on n'aura pas euh/ pris en compte la spécificité de l'EPS c'est-à-dire que/ on veut une EPS scientifique/ on veut se faire reconnaître aux euh/ aux yeux des autres matières comme étant quelque chose de/ ok/ ok/ ok/ mais on a une spécificité » (P5, L21 à 24). Il s'interroge à partir de là sur ce qui fait la spécificité de l'EPS : « je pense que là on perd/ (...)/ je crois qu'on est en train/ pour une reconnaissance de l'EPS/ pour une EPS scientifique/ pour tout ce qu'on veut/ de perdre notre spécificité et qui est quand même celle du corps/ (...)/ il faut que/ que le jeune se fasse plaisir » (P3, L22 à 26), et : « cette démarche scientifique/ bon tout en ayant fait des études scientifiques/ en étant scientifique j'allais dire en pensées/ cette démarche là me heurte de plus en plus parce que je pense que/ on est décalé par rapport au terrain » (P7, L4 à 6). En se rappelant des anciens textes concernant l'évaluation il dit : « c'est sûr que c'était une notation quelque fois un peu plus subjective/ mais quand même » (P3, L16 et 17).

En parlant de cette spécificité, il met en avant ce « corps qu'on a pour toute sa vie » (P1, L13), en mettant l'EPS en perspective : « nous par contre en sortant du lycée/ leur corps/ ben ils vont l'avoir jusqu'à la fin de leurs jours » (P5, L26 et 27).

Il se positionne à l'instar de quelques autres interviewés en utilisant le terme « coller » : « qu'une des qualités essentielles du professeur d'EPS c'est

d'être capable de coller au terrain et de coller à la réalité surtout » (P1, L50), « ma pratique ça à toujours été de coller au terrain » (P2, L13) ou encore « je reste collé au terrain/ collé à la classe » (37 et 38). Il développe, par la suite, le sens de collage ce qui intensifie pour nous l'importance qu'il accorde à la notion : « être en prise directe sur/ sur la classe/ (...)/ travailler en temps réel » (P2, L17 et 18). Jacky partage ainsi l'idée que la pédagogie semble davantage se diluer dans une suite de modélisations, censées mieux définir les aptitudes à obtenir, que de se soucier de « cette dynamique fragile de rencontre qui fait pourtant le « réel » de l'enseignement : sa chair » (Labridy F., 2006, p8).

Ce qui amène un certain nombre de réflexions par rapport aux textes officiels, comme si ces derniers venaient à déconnecter les enseignants du terrain, ou les en détournaient. Ainsi la question qui peut être posée ici est de savoir comment certains enseignants assument le fait de vivre ce décalage et comment ils s'en accommodent dans leur pratique professionnelle au quotidien. Nous pensons que la part de liberté que s'accorde l'enseignant dans la construction progressive de son expérience est une forme de création individuelle qui pousse à trouver les ressources pour y faire avec le savoir.

Jacky propose son découpage des savoirs : « y'a le savoir/ le savoir être/ le savoir-faire/ le savoir intellectuel » (P1, L30 et 31). Il va plus loin en précisant d'un point de vue de l'enseignement : « le savoir-faire je pense que c'est le plus facile à transmettre/ (...)/ un savoir-faire c'est une technique » (P1, L31 et 32), et surtout : « je pense qu'il est beaucoup plus difficile de transmettre d'autres euh/ d'autres savoirs/ le savoir être en particulier» (P1, L35 et 36). Il donne sa définition de ce qu'il entend par savoir être : « c'est-à-dire qui intègre tous les respects/ respect des individus/ respect des choses/ (...)/ c'est une socialisation » (P1, L36 à 38). Il rejoint en cela les points de vue de Manon et de Colette, dans un précédent entretien.

Une part de son mécontentement et de sa critique apparaît dans son point de vue sur l'évaluation : « on est en train de parler de plus en plus de/ d'efficacité/ de rendement/ (...)/ toujours vouloir contrôler ce qu'on a pu enseigner » (P1, L19 à 21), « je suis pas/ je suis pas tellement d'accord » (P1, L22), « je suis assez en bagarre contre le/ le nouveau bac » (P2, L1), « c'est le bac/ c'est la forme » (P3, L13) et surtout : « maintenant on/ on part dans des notions de/ de rendement/ c'est/

c'est en plein dans notre société enfin/ c'est/ c'est la traduction de notre société actuelle/ le nouveau bac » (P3, L18 à 20). Il oppose à cette dimension castratrice de l'évaluation que : « c'est pas quantifiable » (P3, L31) ou que : « les progrès arriveront un ou deux ans après » (P3, L32) et que « tout ce qu'on peut semer/ on en récolte pas les fruits aussi vite » (P1, L23).

Il évoque, fort de sa longue expérience : « recul que j'ai maintenant quand même d'une trentaine d'années » (P1, L19), que les choses changent : « je suis pas dégoûté du métier/ pas du tout mais c'est/ les choses changent » (P4, L9 et 10) et : « je pense qu'elles ne changent pas dans/ dans le bon sens parce que le niveau d'exigence baisse » (P4, L11 et 12). Nous retrouvons ici un morceau de résignation évoquée auparavant : « ça dépasse le cadre de/ de/ de l'EPS/ (...)/ c'est euh le problème de la motivation tout court/ on n'est pas plus motivé par l'EPS qu'on est motivé par un cours ailleurs » (P2, L30 à 32) ou : « la motivation elle aussi baisse » (P4, L13 et 14), et : « moi je/ je sais pas comment les jeunes collègues/ abordent le métier mais/ c'est évident que ils l'abordent pas de la même manière que nous l'avons abordé nous-mêmes » (P4, L17 à 19). Nous pouvons relier cela avec ce qu'il évoque de son temps passé : « dans ma jeunesse » (P4, L49), « là pour avoir sa place/ (...)/ ben il fallait la mériter » (P6, L1 et 2), « fallait avoir sa place » (P6, L17), « on avait pas notre place a priori dans une équipe » (P6, 18).

Tout en évoquant ce regret d'une modernité dans laquelle les attitudes éducatives se posent de plus en plus en terme de consommation, il glisse sur l'idée d'image de la discipline. Pour lui l'EPS, en terme d'impact et d'image : « ça passe après/ après le reste/ euh/ et j'ajouterais que ça me dérange pas » (P6, L18 et 19). Il ajoute, tout en reconnaissant que actuellement : « si on n'a pas une image/ on peut pas en tirer des dividendes » (P6, L33 et 34), que : « moi les images/ je fonctionne pas sur des images/ je fonctionne sur ce que je fais » (P6, L32 et 33), et : « moi je veux pas m'arrêter sur une image » (P6, L43 et 44), même si : « notre société pousse au sens inverse » (P6, L26 et 27).

Il enchaîne enfin en transition avec cette idée d'image sur la notion de reconnaissance. Si pour Jacky, un manque d'image freine cette reconnaissance que nous relions avec ce rapport à la reconnaissance d'un point de vue personnel : « je courrai sûrement pas après les palmes académiques » (P5, L32), « c'est pas grave

parce qu'on/ si nous sur le terrain/ on arrive à avoir un impact/ suffisant pour que le jeune aime la pratique sportive » (P6, L29 à 31). Pour lui, si « on n'arrive pas à se faire reconnaître » (P6, L35 et 36), « ça ne me dérange pas euh/ effectivement si je ne suis pas reconnu euh/ j'ai pas besoin d'être reconnu » (P6, L45 et 46), « mais euh/ euh je veux pas pour être reconnu passer dans des choses qui vont me/ me/ qui vont aller contre ce que je pense » (P6, L48 et 49). Or il confiera aussi, comme beaucoup d'enseignants : « y'a rien qui me fait plus plaisir moi que de rencontrer des jeunes/ (...)/ des adultes que j'ai eu euh/ et puis qu'ils me disent/ ben c'étaient bien/ on s'est fait plaisir » (P5, L28 à 30), et : « on s'est fait plaisir/ vous nous avez donné goût à la pratique » (P5, L33 et 34). Il dit : « c'est l'essentiel » (P5, L34).

Entre les notions d'image et de collage, il reprend également le terme de rigidité, employé par Raphaël : « mais c'est pas quelque chose de rigide » (P7, L28 et 29) et : « dans notre métier si on est rigide » (P7, L29).

Jacky montre dans l'ensemble, au-delà de sa ligne de conduite, de son intégrité, le point limite c'est-à-dire le point de butée lorsqu'il dit : « quand on se retrouve sur le terrain faut gérer le réel » (P7, L12 et 13). Bien qu'il dise : « moi j'ai jamais été personnellement coincé par une situation/ pas savoir quoi faire sur le terrain » (P4, L21 et 22), lorsqu'il répète : « pour moi coller au réel » (P7, L32), nous comprenons que l'expérience de l'échec vient plutôt de ce que les savoirs ne collent pas eux-mêmes strictement avec le désir de l'enseignant et le désir des élèves. « La question du savoir est prise dans cette rencontre de désirs, elle demande à être élaborée afin d'en saisir les enjeux, les conséquences et les impasses » (Labridy F., 2006, p9). Selon Claude Pujade-Renaud, dans l'espace entre l'élève idéal et le professeur parfait se glisse le sujet imaginaire, symbolique et réel qui modifie la transmission du savoir (1963). Le réel est alors définit comme ce qui revient dans la réalité à une place où le sujet ne le croise pas, sinon sous la forme d'une rencontre qui réveille le sujet de son état ordinaire.

B) Apports et comparaisons des discours sur le savoir

Nous voudrions ici apporter quelques précisions. Il s'agit dans la partie qui suit de proposer les tendances qui émergent des différents discours sous la forme

de noyaux durs significatifs de la structure de la parole, mais aussi de préoccupations, de consensus et de représentations qui sont véhiculés. Une autre caractéristique que nous voudrions évoquer est qu'il ne s'agit pas de groupes fermés mais de deux ensembles logiques choisis afin de montrer l'impact de l'évolution de la formation initiale. Les différences qui peuvent apparaître au niveau de cette formation se logent en particulier dans l'influence des nouveaux textes (à partir du milieu des années 90) et notamment de la notion de compétence d'une part, et dans la place qu'a prise la notion d'évaluation dans le procès éducatif d'autre part. Ainsi, il s'agit bien de tendances qui se profilent en fonction de la consistance des thèmes abordés par ces enseignants.

Les points communs des enseignants de moins de cinq ans d'ancienneté :

Ils font part d'une grande proximité vis-à-vis des élèves dans et en dehors du gymnase mais également hors séance d'EPS, notamment grâce au fonctionnement de l'UNSS et à l'impact que procure l'organisation de sorties extra scolaires et de voyage. Cette proximité semble passer par une disponibilité significative et surtout une bonne qualité d'écoute auprès des élèves.

Ils sont sensibles au statut à part de l'EPS et font parfois preuve d'un manque de discernement en pensant que la discipline possède de nombreux avantages que les autres disciplines n'ont pas. L'aspect dissymétrique disparaît rapidement du jugement dès que l'enseignant s'investit dans un travail transdisciplinaire.

Ils proposent, en réaction à l'impression de mise à l'écart ou au contraire pour justifier une spécificité, une liste de rôles très précis et notamment autour de la santé comme la lutte contre l'obésité ou le développement des ressources cardio-pulmonaires.

Ils utilisent souvent, en rappelant le thème, leur mémoire professionnel effectué en IUFM2 comme point d'appui pour la pratique. Ainsi le travail de liaison théorie/pratique souvent décrié, qui constitue une critique profonde lors de la formation et de la préparation au concours, devient ici un atout pour s'orienter dans ses débuts.

La volonté d'opposition à un système ou à l'institution est plus tranchée ou se dévoile dans un cheminement beaucoup plus long et confus, parsemé de

justifications diverses. Cette opposition sonne comme un passage obligé, un point d'appui pour prendre son autonomie, le signe d'une singularisation des idées et de la conduite de son enseignement.

Les différences entre les enseignants de moins de cinq ans d'ancienneté :

Elles sont peu nombreuses et tournent autour de la légitimité de la discipline. Certains ne se posent pas la question de l'adéquation de l'EPS au système éducatif, pris dans leurs préoccupations sur la manière de bien enseigner. D'autres relaient des préoccupations sur le rôle et la place de la discipline à l'école.

L'un des interviewés, Raphaël, évoque néanmoins la possibilité temporaire d'un savoir comme véritable frein à la fois pour l'enseignement et l'apprentissage.

Lilian, Thierry et Raphaël ont eu recours à des modèles. Ces noms de personnages significatifs pour eux leur permettent d'asseoir le sens d'une idée ou de renforcer une conviction. Ils montrent aussi un degré d'autorisation à la référence ou à la citation. Il serait intéressant d'étudier pourquoi un sujet utilise à un moment un modèle particulier en lien avec son histoire personnelle et ses aspirations. Ainsi il s'agit d'étudier quelles fonctions véhiculent le modèle précisément dans l'esprit des enseignants, car la référence est autant une marque de soumission à une figure symbolique d'autorité qui impressionne, qu'une marque de détachement vis-à-vis de ces pairs venant casser l'équilibre vertical d'une hiérarchie.

Les points communs entre les enseignants de plus de quinze ans d'ancienneté :

Le strict respect du programme est remis en cause. Ils revendiquent une souplesse et parfois une véritable indépendance vis-à-vis des injonctions institutionnelles dans leur travail quotidien avec les classes.

Ils font le constat d'une modification fréquente et périodique, dans la formulation des textes officiels. Le repérage des changements de discours chez ces enseignants montre qu'ils ne sont pas dupes. Nous retrouvons cette caractéristique de recul ou de bénéfice de l'expérience. Certains confirment qu'il s'agit des

mêmes savoirs avec un habillage différent ou qu'eux-mêmes ne changent pas leurs contenus avec les rénovations officielles entreprises.

Ils avancent, ce qui pourrait n'être qu'une impression jamais démontrée, que le niveau d'exigence baisse irrémédiablement.

Les deux femmes avouent « ne pas être toujours très carré ». Nous comprenons cela au niveau des procédures de mise en conformité de leurs cours avec les formulations induites par les textes d'une part. D'autre part, nous associons cela avec le rituel et l'utilisation précise des évaluations en cours et à la fin de chaque cycle d'activité.

Les différences entre les enseignants de plus de quinze ans d'ancienneté :

Le savoir est mis en cause (en particulier chez Manon). Il ne se présente plus comme l'unique solution. Un certain relativisme apparaît dans le discours et prend en compte les notions de gestion, d'adaptation des contenus et les aspects éducatifs de la relation.

Seul Laurent convoque des modèles dans son récit d'expérience. Il cite quelques personnages qui semblent faire autorité pour lui afin de justifier à la fois un langage plus élaboré ou technique (A. Jacquard) et pour soutenir son discours écologique, syndicaliste et pacifique (José Bové, Gandhi). Aucun des autres enseignants de cet ensemble n'a éprouvé le besoin de telles références pour situer leur propre expérience.

Les points communs entre les deux ensembles :

Ils abordent la question de leur utilité en tant que part active du système mais formulent une déception que cette utilité ne soit pas assez reconnue par l'ensemble des acteurs de l'institution. Ainsi, la soif de reconnaissance est la marque du point d'existence du professeur à la fois vis-à-vis de l'institution et des élèves.

Bien que ces quelques enseignants en exercice aient un recul relatif et assez variable vis-à-vis des textes officiels en fonction de leur ancienneté, ils accordent une grande importance à l'idée de conserver une liberté d'interprétation de ces documents.

Ils soulignent l'hétérogénéité du public scolaire et tous les ajustements pédagogiques que cela implique. Au-delà de l'énergie que cela entraîne pour assurer la gestion des classes, nous pouvons considérer que ce point est une cause forte de changement dans leur pratique. Ce constat engage notamment une réflexion sur l'obligation de motiver les élèves dans leur apprentissage et dans la poursuite d'un projet.

Ces enseignants s'entendent sur la traduction des savoir-faire en techniques sportives spécifiques à chaque activité ainsi que sur le fait que ces techniques sont les plus aisées à transmettre. Cela rappelle, en premier lieu, la solidité du bagage technique acquis par les étudiants en formation où la plupart du temps, les enseignants intervenants dans les activités physiques sportives et artistiques sont de réels spécialistes de leur discipline. De plus, ces techniques abondent dans de nombreux ouvrages de la littérature STAPS et cours divers, fournis avec des exercices et situations précises, détaillées et contextualisées en fonction du niveau.

Par ailleurs, ils accordent une importance particulière aux savoirs être. La notion apparaît à de très nombreuses reprises chez la majorité d'entre eux. Elle est fortement liée, dans les discours, aux notions de respect, d'acceptation et de socialisation. Le terme d'urgence est même évoqué dans leurs propos. Les définitions sont souvent hésitantes, moins précises que les savoir-faire, mais présentes, très personnelles et gravitent autour de ces thèmes. Ils rapportent également que ces savoirs être sont les plus difficiles et les plus longs à transmettre.

Nous retenons également la persistance dans l'ensemble de la notion de plaisir. Ce thème est rappelé souvent pour dire que c'est bien le corps qui permet de se faire plaisir et non l'EPS. La discipline devient alors le simple moyen relativisé d'une mise en œuvre de ce corps à travers des sensations qui doivent être, selon eux, des expériences de plaisir.

Enfin, ils parlent de bases philosophiques de l'EPS afin de caler, au-delà des missions de l'enseignant, leurs propres enjeux et leurs propres idéaux. Leurs propos sur le recours à ce souffle philosophique sont souvent l'occasion d'amener où d'affirmer les valeurs auxquelles ils sont attachés. Ainsi, il ressort de ces discours une attitude éthique, une considération singulière de l'éducation qui leur permet de soutenir autrement leur discipline en prolongeant l'exposé de leur expérience de terrain.

Les différences entre les deux ensembles :

Nous découvrons une perception marquée d'un recul supérieur sur le savoir, pour le second groupe comme pour Manon par exemple, lorsqu'elle s'interroge sur ce que le savoir lui a apporté personnellement (en l'occurrence : se structurer).

Les plus anciens se font une idée de la contextualisation de l'EPS dans l'école et surtout par rapport au monde extérieur du travail en général. Ainsi ils ont à la fois plus d'éléments de comparaison avec le monde du privé et ils arrivent à relativiser la portée d'une discipline scolaire sur la vie d'un individu.

En matière d'enseignement et d'éducation, il y a un temps de maturation incompressible difficilement appréhendable. Cette perception d'un rapport au temps différencié : temps ressenti/temps maturé semble moins flagrante chez le plus jeune enseignant. Nous retrouvons une conscientisation du réel du temps, le temps subjectif est un réel. A un savoir qui vient combler un manque, une urgence, parfois une panique, se substitue progressivement cette reconnaissance d'un temps incompressible.

Nous constatons également un refus pour les plus « jeunes » d'endosser d'autres rôles que celui d'enseigner, comme celui d'éducateur, auxquels ils ne se sentent pas du tout préparés. Nous abordons ici le repérage de la fonction symbolique sans laquelle l'enseignement ne peut faire l'économie de l'aspect éducatif.

La localisation du savoir est différente. Pour les plus « jeunes » le savoir est dans les textes, donc extérieur à soi, cela semble rassurer de pouvoir s'appuyer dessus mais cela entraîne un sentiment de manque de liberté. Pour les plus « anciens », le savoir est constitutif de leur expérience, nous pouvons parler d'incorporation du savoir. Cela semble permettre une consolidation de la confiance en soi, et cela montre surtout ce dégagement et cette position plus assumée des sujets du second ensemble. C'est donc une certaine indépendance (excepté pour Boris) qui apparaît dans le discours vis-à-vis des signifiants maîtres de l'institution tels que rendement, efficience, résultat, ordre, effort ou encore évaluation.

En effet, Manon aspire à transmettre, non pas du « savoir », qu'elle voit « perché », « là-haut » comme une « construction » avec laquelle « on peut

tricher », mais des « expériences personnelles (...) qu'elles soient intellectuelles/ physiques », « une passion », « l'envie d'aimer son corps ». Elle parle d'éveil et de don de soi à propos de l'enseignement. Elle vient souligner le danger de l'uniformisation par le savoir en prônant la variété également inhérente au savoir. Laurent, quant à lui, remet en cause les effets de la notation en disant qu'elle est « unidimensionnaliste » et organise son enseignement au-delà des savoirs issus des textes d'EPS vers des principes (pas de compétition et pas de violence même encadrée) et des valeurs humanistes basées sur la relation humaine (altruisme et partage).

Nous ne trouvons d'ailleurs pas d'énumération de liste de savoirs chez eux. Les plus âgés sont, en quelque sorte, revenus de la déception ou de l'idée que les textes institutionnels n'anticipent pas sur la prédisposition des élèves à l'accrochage aux savoirs. Finalement, ce que l'expérience amène est pour eux la disparition de l'effet de surprise par rapport à l'aspect artificiel de la mise en présence d'un ensemble de connaissances arrêtées, d'un côté avec le sujet humain, de l'autre, dans sa complexité. Découvrir l'importance du travail qui permet d'envisager un accrochage au savoir réussi prend également un temps irréductible. L'illustration de Colette, lorsqu'elle dit à propos des savoirs techniques « qu'on a tellement d'autres choses à régler » et lorsqu'elle parle de « socialisation » plutôt que de transmission en EPS est ici significative du dégagement évoqué plus haut. L'impression de recul important émane aussi de ce que le savoir semble devoir, amener quelque chose à l'enseignant, pour le faire progresser, le faire avancer tel un dû, en échange de ce don de soi, « j'ai pas l'impression que ça m'ait vraiment fait avancer/ c'est pas ça qui me fait avancer quoi » (Colette).

Les enseignants les plus anciens ont procédé à une sorte de dégagement personnel vis-à-vis de l'image de la discipline. Si les plus jeunes s'efforcent de trouver le plus possible de rôles indispensables à la discipline, afin que des personnes extérieures puissent en avoir une représentation positive, les plus anciens accordent moins d'importance à l'image que l'EPS peut avoir à l'extérieur (parents, monde du privé...). Ces derniers sont convaincus pour eux-mêmes de certains enjeux et bienfaits, en nombre plus limité, mais ne se battent pas pour valoriser l'image de l'EPS.

VIII) DISCUSSION : Identité professionnelle des enseignants d'EPS : crise ou traumatisme ?

Lorsqu'un objet de savoir apparaît à l'école, il prend place au sein d'une institution, c'est-à-dire un espace social où les sujets doivent occuper des positions précises, qui impliquent des manières de faire et de penser particulières, et donc des rapports spécifiques aux objets. L'objectif de l'enseignement consiste alors à faire évoluer le rapport aux objets de savoir de l'élève dans le sens souhaité pour qu'il devienne conforme à celui que prescrit l'institution-école, à partir de la façon dont elle transforme les savoirs savants.

En s'appuyant sur cette théorisation, un didacticien, Alain Bronner, montre à propos de l'exemple des racines carrées en classe de troisième, que « ces rapports institutionnels aux objets de savoir, issus des différentes transpositions didactiques, ne sont pas sans poser problème ; en effet, les différentes prescriptions de l'institution, qui évoluent également, peuvent comporter de véritables « vides de savoir didactiques ». En collaboration avec Claudine Blanchard-Laville, il parle alors de « traumatismes institutionnels » pour désigner « ce que vivent les enseignants et les enseignantes confrontés à l'obligation de se conformer à un rapport qui n'est pas, par exemple, celui auquel eux et elles-mêmes ont adhéré durant leurs études » (Blanchard-Laville C., Bronner A., 2000 cité par Hatchuel F., 2005, p37).

Nous considérons que la rénovation des programmes amène des conséquences sur le plan psychique, c'est-à-dire dans la structure mentale consciente mais aussi inconsciente d'un sujet. Ainsi, le champ des signifiants qui apparaît dans le discours des enseignants est soumis à des influences qui, d'un point de vue clinique, sont issues des processus inconscients. Cette rénovation supplémentaire, qui a eu lieu dans les années 90 a donné naissance aux nouveaux textes ($6^{ème}$ en 1996, $5^{ème}$ et $4^{ème}$ en 1997, $3^{ème}$ en 1998, seconde en 2000 et première et terminale en 2001) articulés autour de la notion de compétence que nous avons définie comme la maîtrise et la manipulation par un sujet d'un agrégat de savoirs (connaissances, savoir-faire, savoirs être), dans une situation donnée. Dans cette étude, nous ne sommes pas très éloignés de ce phénomène et nous avons souhaité confronter ce point de vue à l'intérieur de la discipline EPS.

Ces processus inconscients sont pour nous des vagues d'influence qui font, au plus profond, office d'interface car elles révèlent quelque chose du symptôme de l'enseignant. C'est bien la notion de structure du discours qui permet de repérer à la fois le malaise éventuel autant que l'évolution du rapport au savoir. C'est en 1897 dans la naissance de la psychanalyse (manuscrit D) que Freud utilise ce concept pour la première fois. La structure, nous rappelle Caroline Doucet, est un ensemble d'éléments co-variants tels qu'ils articulent le sujet et son propre rapport à la jouissance (Doucet C., 2001, p116). C'est pour cela que nous faisons référence à plusieurs reprises au $, sujet divisé, sujet frappé par le langage, au sujet de l'inconscient, à sa structure. Ce sujet, agité par son corps vivant est aussi le lieu de la vulnérabilité et de la fragilité, marques qui tiennent à cette irruption du vivant à travers la rationalité de la pensée. Le sujet est divisé, ainsi « le savoir qu'il en constitue ne vaut pas pour un autre, c'est-à-dire qu'il ne peut pas être transmis comme une connaissance qu'on pourrait apprendre, mais il peut faire paradigme d'épreuve de vérité de ce que chaque humain a à franchir pour se soutenir dans une existence particularisée » (Labridy F., 2006, p9).

Pour éclairer notre propos, nous pouvons définir que « la notion de structure implique un système caractérisé par un rapport entre les éléments qui le fondent, sans l'apport d'éléments extérieurs ; c'est un système formé d'éléments solidaires. Il y a permanence de la structure par rapport aux termes qui la composent » (Cordié A., 1998, p80). Nous ajoutons à cette définition de la structure une caractéristique du système qui serait une articulation d'éléments signifiants et d'une satisfaction issue de bouts de corps. Cette logique du fantasme fonctionne à l'insu du sujet et sous-tend logiquement sa conduite, c'est une structure construite d'éléments incompatibles entre eux et de cette incompatibilité résulte un reste d'où le désir se relance incessamment. Désir et pulsion agissent alors sans qu'il n'y ait jamais maîtrise. Ainsi, « quand nous parlons de structure, nous faisons référence avant tout à ce qui fonde le sujet, le sujet au sens freudien du terme, le $, le sujet divisé de l'inconscient » (Cordié A., 1998, p80).

Pour reprendre une image donnée par Lacan, c'est cette fonction enseignante qui constitue un bien frêle bâton qui maintient ouverte la mâchoire du crocodile : l'institution. Et si la clinique est une prise en compte du singulier, comment appréhender, dans un même mouvement, le sujet et l'institutionnel, à moins d'intégrer

l'institutionnel à la catégorie du symbolique, qu'a mis en évidence Lacan dans la distinction qu'il effectue entre Réel, Symbolique et Imaginaire (Lacan, RSI, Livre XXII, 1974-75) ? « Certes, pour reprendre le point de vue de Chevallard, tout rapport personnel au savoir passe par le filtre d'un rapport institutionnel, dans la mesure où le savoir est choisi, transposé et transmis par l'école et que le sujet-élève est soumis à l'obligation scolaire (Chevallard Y., 1985). En ce sens, l'institutionnel traverse le sujet, comme les signifiants l'assujettissent » (Terrisse A., Carnus M.-F. et Sauvegrain J.-P., article intitulé « Le rapport au savoir : Point de vue psychanalytique et recherches en didactique de l'EPS », Université Paul Sabatier, Toulouse).

Pour nous, le métier d'enseignant est bien impossible si le projet exclusif de l'enseignant est de vouloir transmettre sans y mettre de soi. Plus précisément, l'enseignant occupe une position intenable s'il souhaite faire l'économie du lien au sujet. Et la présence en grande quantité de la notion de savoir être dans les discours constitue un des moteurs de la fonction enseignante, pour bon nombre de professeurs. Savoir être prend alors le sens de savoir y faire avec son être. Le recours des enseignants au terme de savoir être plutôt qu'au terme de compétence n'est-il pas le signe qu'il y a un impossible à former venant du manque-à-être de l'inconscient et de la pulsion et qu'il y a donc quelque chose qui n'est pas du savoir, mais de l'être ?

Concernant cette fonction enseignante, que nous avons souhaité souligner et développer au regard des analyses d'entretiens, c'est bien le champ des signifiants qui apparaît dans le discours qui la matérialise d'un point de vue psychique.

Y a-t-il une modification ou une reformulation de la structure psychique de l'enseignant en même temps que l'élaboration de cette fonction symbolique ? L'urgence de la pratique fait que celui-ci, submergé par tous les affects, les émotions réactivées, les tensions et les doutes issus de la situation d'enseignement - « l'être avec » les élèves - ne peut s'entendre ou convoquer une quelconque lecture de lui-même ou une quelconque compréhension de son fonctionnement en situation. A ce titre, la fonction enseignante a aussi ce rôle de cadre, de protection et de soutien pour le sujet enseignant face à ce qu'il vit et ce qu'il considère parfois comme des agressions. Le rapport au savoir n'est pas en cela un trait comme un élément de caractère. Ce n'est pas une substance, mais un processus ou une relation entre des éléments. On « n'a pas » un rapport au savoir. Mieux serait de dire que l'on « est » son rapport au savoir. « Etre » son rapport au savoir, cela signifie que mes actes, mes

conduites témoignent et transcrivent ce que je veux et ce que je ne sais pas, de la manière dont les savoirs ont été acquis, puis m'ont imprégné. La notion de désir, que nous avons pris en compte jusque dans notre méthodologie, est alors la plus propice à éviter la réification du rapport au savoir qui permet de signifier la réalité et la force de l'empreinte de l'inconscient et de maintenir le lien entre le savoir et « l'autre ». « C'est cette différence entre désir « absolu » et les savoirs partiels qui engendre la part d'illusion attachée au savoir » (Beillerot J., 2000, p56).

Cette fonction enseignante fait cadre et permet en partie, à nos yeux, la mise en place du transfert. Car, comme nous le rappelle Charlotte Herfray, « en fait, sans transfert pas de rencontre car le transfert transmute les liens intersubjectifs en liens intra-subjectifs. Le transfert, qui est une formation de l'inconscient, sous-tend tous les liens inter-humains, lesquels se réactualisent dans certaines situations où le sujet rencontre l'Autre sous la forme d'un être dont la reconnaissance compte pour lui et dont l'animosité l'affecte. Le transfert est toujours la réactualisation d'une structure qui s'est forgée au fil des premiers rapports objectaux du sujet avec les figures dont la parole a fait autorité et auxquelles il reste plus ou moins aliéné » (2005, p41). De plus, « le transfert n'est pas maîtrisable. Positif (sur le versant de la confiance et de la sympathie) ou négatif (sur le versant de la méfiance et de l'antipathie), il prend appui sur l'idée que l'Autre a un savoir supposé (il sait quelque chose que nous voudrions savoir) ou une « excellence humaine » supposée (il est droit, solide, fort, représentant ce que nous voudrions être). En fait il représente, peu ou prou, un modèle d'autorité. Nous transférons sur celui que nous rencontrons aujourd'hui la demande qui s'adressait dans notre enfance à cet « Autre » prestigieux, savant et fort, dont nous pensions qu'il pouvait nous sortir de notre désarroi et nous protéger de la détresse » (2005, p41). « Dans le transfert, ce que l'Autre pourra dire et faire sera mis au compte de cette figure prestigieuse [...] vers laquelle monte notre demande qui est susceptible de mobiliser du « désir », car ses paroles furent les premiers signifiants perçus par l'infans, premiers signifiants qui l'ont éveillé à la vie. C'est pourquoi sa place, dans notre psychisme, est une place spécifique » (2005, p42).

Le paradoxe d'une position enseignante est d'arriver à exercer une loi, celle de la transmission des savoirs, sans pour autant incarner soi-même le savoir, et sans savoir ce qui va être le moteur de l'acte, c'est-à-dire le plan affectif. Si pour les cliniciens, le désir de savoir dépend du destin des pulsions libidinales, de leur

sublimation, ainsi que d'une identification possible à l'enseignant et à son savoir, Emilie, par exemple, établit un fusionnement avec le savoir lui-même.

Si certains enseignants peuvent se retrouver dans une impasse angoissante et ressentir une souffrance ou un malaise d'ordre psychique, c'est bien lorsque le symptôme peut se nommer. Le sujet peut alors développer sa plainte. Ainsi, définir la fonction enseignante peut jouer à un moment donné ce rôle de causalité, de lisibilité pour une possible incrimination ou un mode de révélation de son mal être.

« La fonction d'enseignant n'appelle pas la neutralité, elle révèle tous les aspects de la personne sans lui donner les moyens de contrôler les effets de cette révélation » (Cordié A., 1998, p407).

Le professeur est au croisement de deux conjonctures indissociables et indiscernables, il est là en tant que lui-même avec sa structure de sujet et de personnalité, mais aussi à la place d'un autre, de par le transfert qu'il génère. « Il sera jugé sur ce qui transparaît de sa personne à travers son enseignement mais il pâtira aussi du jugement porté sur sa fonction ; sa place de guide, d'éducateur, de maître étant un rappel par trop prégnant pour certains de la position parentale » (Cordié A., 1998). Les enseignants sont souvent plongés dans l'obligation d'endosser des rôles différents que celui d'enseigner (éducateur, animateur, parent, ami…), auxquels ils ne sont pas toujours préparés. Ils sont surtout confrontés à l'idée de porosité entre ces rôles. Au moment où ils ne souhaitent plus forcément se poser la question de la remise en question de leur place dans le système scolaire, soutenu par un corpus de savoirs de plus en plus épais, précis et détaillé, ils sont soumis aux distorsions de l'évolution de la définition même de l'enseignant. Au-delà de la stricte transmission de savoir, qui je le rappelle constitue la première raison qui pousse à choisir le métier d'enseignant (sondage CSA/Télérama/Le Monde de l'éducation de juin 2005), les enjeux et les missions des enseignants restent élastiques, peu précises ou parfois hypocrites quant à l'empiétement sur d'autres rôles sociaux évoqués. Nous avons donc à prendre en compte cette fonction enseignante qui fragilise le sujet et le détruit lorsque ses assises ne sont pas suffisamment solides.

Pour le dire autrement, cette rénovation du matériel qui doit organiser, à la fois, les missions et l'activité préparatoire de l'enseignant, a des répercussions sur la structure même de son discours. Les signifiants S2 du savoir puis les signifiants maître S1, qui surgissent comme une urgence, un signal d'alarme voire comme une intrusion chez certains sujets créant alors angoisse, blocage où dépression, sont ceux de la crise

ou du traumatisme. Pour nous, il s'agit d'une crise de signifiants, du lien interne au sujet dans son rapport signifiant/jouissance.

Le changement répété des programmes et une rénovation incessante signalent qu'il y a une croyance en l'adéquation possible entre savoir et pratique, entre savoir et satisfaction. Il semblerait que la philosophie du travail de rénovation véhicule l'idée d'un savoir nouveau qui serait plus adéquat, plus pertinent. Il n'est pas envisageable dans la formulation des textes que « l'incertitude de la pratique motrice », dont le sport est le paradigme moderne, soit concomitante de la structure même, c'est-à-dire qu'elle est due à l'incompatibilité entre les satisfactions du corps et leur explication signifiante. A l'inverse de Descartes qui avance une emprise de l'esprit sur le corps, Spinoza souligne : « on ne sait jamais ce que peut un corps ». Ce qu'à travers l'expérience de la cure, Lacan déduira en terme de jouissance.

L'incertitude qui hante le cœur de toute pratique motrice en tant que s'y exerce une jouissance de corps vivant en partie « innommable », n'est donc pas due à l'impuissance du savoir, mais à une faille indépassable de la rencontre de deux registres incompatibles l'un et l'autre, celui de l'élaboration signifiante et celui de la jouissance des corps vivants. Le signifiant ne peut pas rendre compte, ni raison de ce qui le déborde, de ce qui lui demeure étranger, « alien » : la jouissance d'un corps vivant.

Les enseignants ont donc une désillusion à traverser : il est impossible de faire disparaître la structure par un savoir et sa maîtrise fut-elle technique ou scientifique. Il s'agit d'accepter cet impossible comme consubstantiel à l'acte moteur, à l'expérience motrice interne à un sujet particulier, au cœur, produit inconscient à la fois contextualisé et intime à chacun, fiction mixte articulant les signifiants d'une histoire et les limites qu'impliquent pour un sujet la jouissance de son corps vivant, se traduisant dans des symptômes, soit ce qu'il peut ou non réaliser par ses conduites.

Par ailleurs, nous pensons qu'il est difficile, pour le sujet d'une institution, de ne pas considérer « l'impossible à supporter » c'est-à-dire le Réel tel que nous l'avons défini avec Lacan. En effet, selon Jean-Yves Rochex en 1995 : « en rupture radicale avec l'immédiateté animale, le rapport humain au réel est toujours médiatisé par du symbolique » (1995, p27) et l'ensemble des significations sociales, patrimoine cumulatif fait de concepts, d'outils et de techniques, de mythes et de symboles,

d'œuvres, de formes et de catégories esthétiques, participent ainsi du symbolique, lequel est, selon les termes de Lacan, « un champ humain universalisant de significations » (1975). De plus « Lacan a fort justement souligné que ce qui n'a pas été symbolisé ne peut que faire retour dans le Réel. Le Réel irreprésentable et inimaginable s'opposant à la réalité est un concept lacanien très opératoire : il permet de signifier que l'ordre de l'irreprésentable ne cesse de faire effet dans la réalité » (Herfray C., 2005, p166).

Rappelons tout d'abord quel peut être le contexte de l'enseignement qui inclut un discours critique. En effet, l'enseignant prend ses fonctions dans un système scolaire de plus en plus poreux avec les valeurs véhiculées dans la société. Les enseignants occupent une position devenue pour le moins inconfortable, jouant le rôle d'interface entre des valeurs qui s'entrechoquent. Ces valeurs sont bien souvent installées en lieu et place des finalités de la discipline. Ainsi aux notions clés de l'école, telles que solidarité, responsabilité, autonomie, formation, besoin, effort et temps de maturation incompressible répondent pied à pied les notions de la société telles que clientélisme, marchandisation, assistanat, formatage, envie, loisir, consommation et rendement.

La crise proviendrait de l'évolution des programmes qui opère une valse des contenus d'enseignement. Or nous pensons que cette évolution s'accompagne ici d'une dégradation proposant des contenus coupés de leur lien au sujet et d'un savoir d'expérience.

Une politique menée dans le but d'alléger le poids du fonctionnariat d'état vient modifier les contours de la définition du sujet enseignant d'EPS vers plus de flexibilité, voire d'une illusion d'un possible sujet interchangeable, déconnecté de ce qu'il est comme sujet à l'inconscient, impliqué dans une histoire et par son histoire.

Ainsi, l'agent d'état nourrit et produit son malaise dès lors que la stigmatisation se porte sur le statut des fonctionnaires. Si ces derniers symbolisent une agrégation d'avantages qui semble encore incompréhensible d'un point de vue du marché, ils voient en parallèle la courbe des postes aux concours en diminution constante, ne correspondant plus à la courbe des besoins réels. C'est bien lorsque l'on prend conscience de cette déconnexion entre le travail humain, produit dans le monde de l'éducation, et l'effet réel en terme de rendement qu'il produit sur le marché, que l'on peut parler de crise. Cet écart entraîne une béance y compris dans le psychisme du

sujet. Pour certains de ces enseignants d'EPS, nous pourrions parler d'une opération chirurgicale à conscience ouverte. Sans détour, l'EPS et les STAPS sont quelque peu mis à la marge d'un socle commun de connaissances « à maîtriser », et quand l'évaluation prend le pas sur les contenus de formation et d'apprentissage, cela revient pour les enseignants à entendre : « vous êtes à la limite de l'inutile », en tout cas pas vraiment indispensables dans une éducation globale. « Vous êtes une variable d'ajustement du marché éducatif ». Le nouveau texte sur le socle commun (décret du 11 juillet 2006) rappelle que « le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège » et que « à l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives (*Le terme éducation physique et sportive n'apparaît à aucun moment dans le texte*) y contribuent pleinement ». Ce texte place les enseignants d'EPS dans une insécurité institutionnelle, ce qui entretient le malaise enseignant, créant ainsi un réel sentiment de relégation.

Qu'en est-il du sentiment de relégation de la part des enseignants d'EPS ? Si nous formulons quelques hypothèses du point de vue des savoirs, nous pouvons dire que les enseignants de cette discipline conservent une marge de liberté dans la façon de s'organiser par rapport aux objets de savoir à manipuler. Bien qu'une tendance très forte se profile, vers plus de programme, de programmation et de contrôle ces dernières années, ceux-ci revendiquent cette labilité et soulignent une légitimité vis-à-vis de l'importance d'une catégorie en particulier : les savoirs être.

Par ailleurs, ces enseignants, du fait de leur formation initiale, sont pris dans des préoccupations conceptuelles sur le monisme et la tradition dualiste du corps et de l'esprit. La place centrale du corps – « ce corps qu'on a pour toute sa vie » (Jacky) - dans les enjeux de formation et d'éducation entretient cette aspiration à s'occuper de l'être autant que du savoir. Et tous disent que ces savoirs être, peu identifiés précisément, sont plus longs et plus difficiles à transmettre ou à développer chez les élèves. Ainsi une hypothèse, non vérifiée, peut établir que cette spécificité supplémentaire de l'EPS participerait à un sentiment de relégation dans le double sens que l'idée du corps est encore parfois considérée comme inférieure ou un corps soumis à l'esprit mais aussi que les enseignants d'EPS ne travaillent pas avec le même registre de savoir que les autres enseignants.

La réactivation ponctuelle du sentiment de précarité de la discipline au sein du système éducatif, au-delà de son évincement d'un socle commun, est relayée par ce

discours des professeurs d'éducation physique et sportive, inquiets de voir leur échapper leur propre savoir d'expérience, leur propre expertise forgée durant la formation initiale. Celle-ci se voit remplacée par un autre discours. Un discours qui, nous l'avons vu, vient « à la place de ». Un discours qui part à la chasse aux signifiants et à l'ancrage pulsionnel du corps et de son acte. « L'EPS aurait pu théoriser sa pratique avec d'autres référents que ceux issus du management des entreprises, comme la compétence, qui ne peuvent pas rendre compte de la dimension pulsionnelle et fantasmatique de l'activité motrice » (Labridy F., 2006, p9). Les programmes officiels d'une discipline scolaire telle que l'EPS viennent corroborer la négation de la jouissance des corps, l'échec de la « mise en jubilation motrice des corps » (Labridy F., 2006, p10), par un discours technocratique qui porte le risque de produire de la décontextualisation. Ainsi, bien que leur rôle est d'amener les savoirs, les textes contribuent dans le même temps à donner le sentiment de rupture dans la chaîne du savoir à l'endroit de la relation pédagogique. La prescription des textes, dans certaines conditions, entraîne une conception d'un sujet soumis à une castration insoutenable. Nous pouvons nous interroger avec François Gantheret (1968) pourquoi, « à l'aube du XXIème siècle, l'EPS devient un lieu de conditionnement à une normalisation par la santé et non plus un lieu d'exploration multiple des exultations pulsionnelles du corps par l'intermédiaire des logiques sportives » (Labridy F., 2006, p6).

Notons que dans l'utilisation par un enseignant d'un mode transmissif exclusif couplé avec une prégnance des textes officiels très contraignants, « l'offre précède la demande ». Jean-Paul Resweber ajoute qu'à la lumière de la psychanalyse, le modèle transmissif de la relation pédagogique rappelle que « le maître enseigne non seulement des « choses » à savoir, mais aussi des valeurs. Il ne se satisfait pas d'inculquer des vérités, puisqu'il est préoccupé de les rattacher à l'ordre symbolique de la culture, qui les supporte. Par conséquent, il in-forme l'élève, au double sens du terme : il lui livre les éléments fondamentaux des connaissances sous un mode synthétique, mais il les met, du même coup en perspective, en indiquant les ressources qu'elles supposent, les significations qu'elles mobilisent, les valeurs humaines dont elle se réclament » (1996, p152). J'ai utilisé le terme « transmettre » dans la consigne d'entretien. Peut-être en eut-il été autrement si j'avais employé le terme « appropriation » (du savoir par l'élève).

Pour nous, le professeur d'EPS est le lieu de croisements multiples à plusieurs degrés.

Tout d'abord, le savoir appris/transmis est un des vecteurs qui permet à l'enseignant de construire, de se forger son style d'enseignement. Cela demande déjà de reconnaître et d'accepter la loi de son désir, c'est-à-dire le manque. Le sujet dit toujours quelque chose de lui-même dans son désir ou son refus d'enseigner pour savoir : inévitablement l'affectif s'affiche montrant son intrication étroite avec le cognitif. Mireille Cifali, reprenant l'enjeu des batailles à la fois théoriques et historiques sur la relation à l'objet rappelle que « bien des psychanalystes se penchant sur notre rapport au monde ont souligné que nous annexions d'abord le monde à nous même » (Cifali M., 1994). Mais le savoir est aussi cet objet paradoxal car il est également l'objet d'une éternelle insatisfaction. En effet l'enseignant ne pourra jouir de son utilisation facilement et systématiquement et en toute circonstance.

De même, l'enseignant doit tenir une place entre « assumer » la reconnaissance qu'il fait partie d'une famille, d'une communauté, d'un groupe, c'est la fonction intégrative, contenante et de socialisation, tout en se voyant reconnaître la dimension de sa singularité par l'institution.

Enfin les enseignants d'EPS doivent également tenir la position entre deux courants qui glissent et se frottent l'un contre l'autre avec des forces opposées ; celui de l'apport didactique et scientifique qui impose parfois des normes toujours plus strictes, en particulier dans l'évaluation, et le courant de l'exercice du corps entendu comme un acte pulsionnel. Il s'agit souvent d'un grand écart au moment où le professeur engage l'appropriation et une autonomisation de son agir professionnel. Les enseignants d'EPS, de ce point de vue là et contre toute attente, ne sont pas plus souples que les autres.

Nous rappelons que Sandor Ferenczi a avancé que ce qui est traumatique, ce n'est pas seulement l'événement qui fait effraction dans le psychisme de l'individu mais c'est le silence qu'il y a autour, l'impossibilité d'en parler. D'où l'importance d'une mise en place progressive de groupes de parole pour les enseignants afin que de la parole puisse être échangée, afin qu'un travail de subjectivation du symptôme puisse s'amorcer. Nous souhaitons préciser également que le traumatisme, selon Freud, n'est pas toujours lié à un événement réel mais peut participer d'un fantasme (1998).

Un élément extérieur vient révéler un point sensible chez un sujet et mettre au jour un conflit interne resté longtemps silencieux. Cet élément extérieur, nous pourrions l'appeler traumatisme. Pour Anny Cordié (1998, p78), le trauma ne serait pas « à lui seul responsable de troubles psychiques ». Nous trouvons d'une part l'influence du « terrain » sur les circonstances de la vie et préférons parler de « structure » sous-jacente. Et pourtant nous dit Anny Cordié, « cette croyance à la responsabilité exclusive du trauma est partagée par beaucoup et fait partie du discours commun. Des situations traumatiques sont souvent avancées pour expliquer la souffrance et l'apparition des symptômes. [...] Cette façon d'aborder le déclenchement des symptômes est rassurante car, en mettant l'accent sur la conjoncture, elle dédouane le sujet en l'assurant de son irresponsabilité dans l'apparition de son mal » (1998, p78).

Arrêtons-nous un instant sur cette notion de traumatisme afin de pouvoir se positionner par rapport aux enseignants d'EPS. Quoi qu'il en soit, il convient de distinguer nettement d'une part l'agent ou événement " potentiellement traumatisant " qui va faire choc sur le psychisme, d'autre part le phénomène de traumatisme psychique ou trauma, qui est la transmission du choc extérieur au sein du psychisme, et d'autre part enfin les troubles psychiques, immédiats ou différés, transitoires ou chroniques, résultant de ce phénomène et constituant le tableau clinique psycho-traumatique. L'agent potentiellement traumatisant est une circonstance, une situation, un événement ou un acte (acte effectué par autrui ou acte effectué par lui-même) susceptible, par sa soudaineté et sa violence, de donner lieu au phénomène de trauma dans le psychisme du sujet qui le subit. On admet qu'il s'agit d'un événement exceptionnel, sortant de la routine quotidienne et menaçant la vie du sujet, ou son intégrité physique ou mentale. De ce point de vue, il n'y a peut-être pas lieu de ranger au sein des situations traumatisantes la position des enseignants d'EPS. Il s'agirait selon nous d'une extension abusive du concept de trauma, on doit distinguer nettement la pathologie traumatique d'autres maux moins graves ou encore de la notion de crise que nous évoquerons plus loin. Précisons toutefois qu'un événement unique et soudain n'est pas le fait de toutes les situations traumatisantes ; et certaines peuvent concerner des événements prolongés ou redondants, comme les refontes répétitives des textes officiels que nous avons rappelées dans la partie sur la structuration de savoir en EPS.

Pour Freud, le traumatisme psychique ou trauma renvoie donc à un processus dynamique et énergétique de choc, faisant s'affronter d'une part l'énergie véhiculée par l'agent extérieur, c'est-à-dire l'événement, et d'autre part l'énergie dont le psychisme dispose pour repousser cette agression. Dans l'essai « Au-delà du principe de plaisir » (1920), et dans d'autres textes où il traite du trauma (dont l' « Abrégé de psychanalyse », en 1938), Freud insiste bien sur cet aspect énergétique et relativiste du trauma, qui se résout à un rapport de forces entre les quanta d'excitation venant de l'extérieur et l'énergie disponible à l'appareil psychique pour repousser ou lier ces quanta (par des associations). Dans une métaphore célèbre, il compare l'appareil psychique à une boule protoplasmique protégée des stimulations extérieures par sa couche superficielle (l'équivalent d'une peau) " pare-excitation ", qui a pour fonction de repousser ou de filtrer les stimulations, dont seule une petite quantité est admise à pénétrer au sein du psychisme où, " liée " par des associations, elle perd sa nocivité. Cette couche pare-excitation n'est pas constante, immuable ; elle est en continuel remaniement, dotée d'un minimum d'énergie pour faire face aux stimulations de routine et recevant du psychisme, de l'intérieur, un surcroît d'énergie si une menace est annoncée. En outre, il y a des différences de constitution entre les psychismes, certains étant dotés d'une forte réserve d'énergie et d'autres pas. De plus, il arrive que le psychisme, tout entier occupé à maintenir des équilibres énergétiques internes prioritaires, n'ait plus d'énergie disponible pour renforcer son pare-excitation en cas de danger. Quoi qu'il en soit, il y a trauma lorsqu'une grande quantité d'excitation venant de l'extérieur vient frapper l'appareil psychique, faire effraction au travers de sa couche pare-excitation, et pénétrer au sein du psychisme, où elle demeure comme un corps étranger, provoquant de vains et itératifs efforts pour l'expulser ou l'assimiler. D'où le caractère éminemment " économique " et " relativiste " du trauma, qui consiste en un rapport de forces entre l'énergie extérieure et l'énergie de l'appareil psychique, et qui implique des différences constitutionnelles et conjoncturelles de vulnérabilité.

Le traumatisme constitue un choc violent pour celui qui le subit. Il a toujours lieu au moment où le sujet s'y attend le moins. Cet effet de surprise laisse le sujet aux prises avec l'irreprésentable. Derrière la question du traumatisme, c'est la question de la cause des symptômes du sujet qui est posée.

Pour Lacan, le trauma est là dès l'origine chez le sujet mais également dans l'histoire de la psychanalyse pour signifier les effets de la rencontre avec le Réel.

La structuration de l'inconscient est conçue comme une série de refoulements attirés par un premier noyau constitutif qu'est le refoulement originel. « C'est là un vide, lieu d'insertion de la pulsion, un point de réel non réductible par le symbolique, qui gît au cœur du sujet et qui se rattache à l'expérience de détresse la plus primitive ». C'est cette première expérience qui va permettre au « moi névrotique » de se constituer. C'est elle qui permettra également au sujet de reconnaître un danger externe. La détresse, Freud la relie originairement au trauma. Elle est constitutive de la séparation de l'objet primordial, perdu de toujours et impossible à retrouver. Elle entraîne la division du sujet par rapport à l'objet. Lacan parle de la division inaugurale du sujet à l'égard de l'objet en raison de la pulsion sexuelle, ce qui est la thèse de Freud mais aussi, et surtout, en raison du langage.

Le sujet, en s'adressant à l'Autre pour la satisfaction de ses besoins, se trouve soumis à un ordre tiers qui est l'ordre symbolique. Il en résulte l'aliénation du sujet dans et par le langage ; il y a un assujettissement radical de la vérité de son désir à l'ordre du discours.

Tout sujet n'est pas assimilable au symbolique. Il y a dans le Réel quelque chose qui touche à la pulsion et qui échappe, comme nous l'avons dit, à la symbolisation. En ce sens, on peut dire que le Réel, c'est l'impossible à dire. Le Réel dans son lien à la pulsion est ce qui revient toujours à la même place dans la répétition.

Lacan, dans le Séminaire XI (1964, paru en 1973), parle de la fonction écran du fantasme par rapport à la division inaugurale du sujet. Pour parer à la détresse, le fantasme va tenter de recréer de façon imaginaire le lien à cet objet perdu ; il vient voiler ce vide structural. Le fantasme apparaît alors comme une réponse au trauma, une réponse à la division inaugurale du sujet qui l'instaure dans son manque. Il est ce qui tente de parer à ce manque et à celui de l'Autre.

L'expérience traumatique de la rencontre avec le Réel peut, explique Guy Briole, en forçant le principe de plaisir, produire une effraction qui entraîne pour le sujet une traversée sauvage du fantasme vers son noyau de Réel. Masqué, le Réel soutient le désir du sujet ; dévoilé, il provoque l'horreur d'une jouissance insoupçonnée. Ainsi, le désir du sujet n'est plus préservé et il se sent menacé sans cesse, par ce Réel. Le sujet est complètement envahi par le Réel, Réel qu'il ne peut ni insérer dans une stratégie désirante, ni retisser à la trame de ses appartenances

subjectives vitales. La fixation au Réel et ses conséquences sur le désir modifient alors le rapport du sujet au monde.

L'effraction traumatique, nous rappelle Guy Briole et Bernard Lafont (1998), ne fait que réactualiser le trauma initial jusque-là recouvert par l'écran du fantasme. Le danger extérieur ne représente un danger pour le moi que parce qu'il rappelle la première menace, celle de la détresse consécutive à la séparation de l'objet primordial.

On peut donc dire que tout trauma est structuré sur le mode de l'après-coup. Une rencontre de hasard, une mauvaise rencontre, n'est rien d'autre qu'une rencontre avec le Réel. Ce Réel qui est la cause même du sujet.

Lacan ensuite changera de perspective, en inventant le concept de la « lalangue », il la définit comme « l'intégrale des équivoques que l'histoire d'une langue y a laissé persister », (1991, p490). L'analysant découvre aussi dans sa cure que les équivoques qu'il utilise à son insu se révèlent souvent être condensatrices de jouissance pour tel sujet.

Les premiers exégètes de Freud, tels Abraham, Ferenczi et Fenichel, ont beaucoup insisté sur cette conception " énergétique " du trauma, négligeant son autre caractéristique importante, qui est l'expérience de confrontation avec *le réel de la mort et du néant*, sans possibilité d'y assigner une signification et encore moins un discours. Il a fallu attendre les années 1980 pour voir Lacan, puis des psychiatres militaires tels Briole et Lebigot réhabiliter ce second volet du trauma qu'est le court-circuit du signifiant. Or compte tenu du fait que nous avons pu recueillir un nombre de signifiants, plus ou moins important, dans chacun des entretiens, nous ne pouvons nous placer dans cette situation précise du trauma.

Nous souhaitons ainsi nous mettre à distance d'une généralisation à l'ensemble du corps des enseignants d'EPS. Car si le concept de traumatisme vient du grec ancien *traumatismos*, où il signifie « action de blesser » et « blessure », la perturbation ne vient pas faire effraction de manière équivalente dans le psychisme de chacun. En effet, le caractère traumatique du choc psychologique dépend aussi de l'état du psychisme qui le subit, et le même événement violent peut être traumatique pour une personne et non traumatique pour une autre, ou traumatique pour une personne aujourd'hui, alors qu'il ne l'eût pas été hier et ne le serait pas demain, sur un psychisme ayant des défenses en meilleur état.

C'est bien là le nœud qui nous intéresse. Après avoir situé le traumatisme dans le détail, nous souhaitons aborder ce qui peut chez l'enseignant d'EPS, et compte tenu des entretiens réalisés, constituer une cause de l'invention d'un style pédagogique. Nous pensons en effet que l'intervention des mécanismes de défense n'est pas étrangère à cette création singulière, c'est pourquoi nous allons préciser, avec l'aide de l'ouvrage de Serban Ionescu (1997), ce que cette notion recouvre exactement. Ainsi, après l'avoir liée à la psychologie clinique, nous articulons brièvement la psychanalyse au domaine de la psychopathologie.

Dans « Nouvelles remarques sur les psychonévroses de défense » publié en 1896, Freud écrit que la défense est le « point nucléaire du mécanisme psychique des névroses en question » (1997, chapitre 1, p11). En 1926, dans l'appendice à « Inhibition, symptôme et angoisse », Freud revient au concept de défense et précise « qu'il ne convient de l'utiliser que pour désigner de façon générale tous les procédés dont se sert le moi dans les conflits susceptibles d'aboutir à une névrose [...] » (p12). Par ailleurs, en 1936, Anna Freud publie « Le Moi et les Mécanismes de défense », le premier, et pour de nombreuses années, le seul ouvrage sur les mécanismes de défense (p12). La réflexion que nous engageons se trouve initiée dans l'ouvrage de Joseph Sandler, « L'analyse des défenses. Entretiens avec Anna Freud » (1985/1989). Notons enfin que le terme de mécanismes de défense comme tel, figure en 1915 dans l'ouvrage de Freud, « Métapsychologie ».

En 1972-1973, lors des entretiens avec Sandler, il apparaît que « les mécanismes constituent des outils, développés pour protéger le moi, employés spécifiquement à cette fin, aussi bien dans la normalité que dans la pathologie » (Ionescu S. 1997, p15).

Afin de voir, à travers le recueil des discours enseignants effectué dans cette recherche, les traces éventuelles de telles réactions défensives, posons-nous quelques questions pour mieux cerner le phénomène.

La première consiste à se demander contre quoi le moi se défend-il. Dans le Moi et les Mécanismes de défense, Anna Freud désigne deux cibles : les pulsions du ça et les affects liés à ces pulsions. Mentionnons, enfin, que selon Laplanche et Pontalis (1967) la défense porte de façon générale, sur la pulsion et électivement, sur des « représentations » auxquelles la pulsion est liée (souvenirs, fantasmes), sur des « situations » capables de déclencher des pulsions déplaisantes pour le moi ou sur des « affects » déplaisants.

Le moi décide son attitude à l'égard de l'affect d'après le principe : il accueille avec empressement l'affect agréable et se défend contre l'affect pénible.

Que signifie alors une défense réussie ?

D'importants éléments de réponse à cette question sont fournis par les discussions d'Anna Freud avec Sandler (1985/1989), à propos du quatrième chapitre de l'ouvrage « Le Moi et les Mécanismes de défense ». Les propos d'Anna Freud contiennent quatre idées de base :

1) La réussite d'une défense doit être considérée du point de vue du moi et pas en terme de monde externe, d'adaptation à ce monde.

2) Les critères de réussite sont liés aux buts suivants : empêcher la pulsion interdite d'entrer dans la conscience ; écarter l'angoisse connexe à la pulsion ; échapper à toute forme de déplaisir.

3) Dans le cas particulier du refoulement, la réussite est effective lorsque toute prise de conscience disparaît.

4) Une défense réussie est toujours quelque chose de dangereux car elle restreint excessivement le domaine de la conscience ou de la compétence du moi, ou elle falsifie la réalité. (Une défense réussie peut avoir des conséquences néfastes pour la santé ou pour le développement ultérieur.)

Dans les dernières lignes de conclusion de son ouvrage, Sandler (1985/1989) évoque l'échec des défenses et se dit certain que « les symptômes sont construits très soigneusement comme des mesures de dernière ligne lorsque la défense échoue ». Ceci est fait pour conserver le bien-être, pour éviter l'angoisse, pour remplir la même fonction que les défenses, bien que le sujet puisse souffrir de la douleur du symptôme.

Anna Freud, quant à elle précise que « l'activité de défense devrait créer un état d'équilibre entre le monde intérieur et extérieur, entre les demandes intérieures et les demandes extérieures » et ne devrait pas aboutir à la formation de symptôme. Elle réaffirme que le symptôme évite le pire et que la formation du symptôme n'est qu'un compromis.

Ensuite, qu'est-ce qu'une défense adaptative ? George Vaillant (1993) adopte une position claire, sans ambiguïté. Pour lui, la présence de défense n'est pas, en elle-même, une preuve de pathologie. « Quelque désorganisées, déraisonnables ou pécheresses que puissent apparaître les défenses à un observateur externe, elles constituent une réponse adaptative » (Ionesu S., 1997, p21). Bergeret J. (Psychologie

pathologique, Paris, Masson, 1972/1986) va dans le même sens et insiste sur le fait qu'un sujet n'est jamais malade « parce qu'il a des défenses », mais parce que les défenses qu'il utilise habituellement peuvent être caractérisées comme : inefficaces, trop rigides, mal adaptées aux réalités internes et externes et/ou exclusivement d'un même type. Le fonctionnement mental se voit ainsi entravé dans sa souplesse, son harmonie, son adaptation.

Comment définir les mécanismes de défense ?

Pour Laplanche et Pontalis (1967), les mécanismes de défense représentent les différents types d'opérations dans lesquelles peut se spécifier la défense. La défense, quant à elle, constitue l'ensemble des opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité et la constance de l'individu biopsychologique.

Pour Widlöcher D. (Les mécanismes de défense, cours de psychologie clinique, non publié, Paris V, 1971-1972), la notion de défense est inséparable du conflit sous-jacent et, par conséquent, les mécanismes de défense doivent toujours être étudiés dans le conflit, ce qui nous intéresse au premier chef pour de futures analyses d'entretiens.

Ainsi conçu, le mécanisme de défense n'est pas conscient. Ce qui peut signifier pour Merton Gill, (1963) et Robert Wallenstein, (1967, p130-149) :

- Que le sujet n'est pas conscient du comportement sous lequel se manifeste la défense (par exemple une pensée) ;
- Que le sujet n'est pas conscient que ce comportement a une visée défensive ;
- Que le sujet n'est pas conscient de la pulsion ou de l'affect qui a déclenché la défense en question.

Enfin, pour être complet, dans la dernière édition du DSM, le DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994/1996), les mécanismes de défense (ou styles de coping) sont définis comme des processus psychologiques qui protègent l'individu de l'anxiété ou de la perception de dangers ou de facteurs de stress internes ou externes. Les auteurs du DSM-IV précisent que les mécanismes de défense constituent des médiateurs de la réaction du sujet aux conflits émotionnels et aux facteurs de stress internes ou externes. En même temps, ils soulignent que les sujets n'ont généralement pas conscience de ces mécanismes de défense lorsque ceux-ci sont à l'œuvre.

L'analyse approfondie des mécanismes de défenses et leur mise à jour éventuelle à partir d'entretiens permettrait de mieux visualiser ce qui constitue un point d'ancrage autant qu'un point de butée chez l'enseignant. Nous avons mis en avant les termes de création et d'invention dans notre problématique. Nous pensons que ces notions viennent en réaction à un certain nombre de ces mécanismes chez les enseignants au niveau d'une résonance psychique. En effet, sans trop anticiper sur les bases qui pourraient engager une étude ultérieure, nous pouvons dire que les mécanismes que nous avons croisés, sans les développer faute d'approfondissement avec les sujets interviewés et de formation en psychopathologie, dans les discours comme : l'identification, le contre-investissement, la dénégation, l'intellectualisation, l'introjection, la rationalisation ou encore la sublimation, sont responsables à nos yeux d'un aménagement, parfois d'un réaménagement ou d'une création de la position d'enseignant. Freud montre bien que le savoir lui-même est aussi une défense (1998), certes précieux en tant que tel, mais qui peut nous renforcer, si nous nous en tenons là, dans nos inhibitions les plus profondes. Nous ne citons que quelques-uns des mécanismes les plus significatifs pour nous, parmi une trentaine reconnus, sachant qu'ils ne sont ni l'exclusivité d'un discours, ni exhaustifs par rapport à nos deux séries d'entretiens.

Pour ma part, j'ai été saisi par une proximité avec certains discours entendus puis lus. J'ai cheminé moi aussi dans le mouvement du transfert, entre identification et projection. Un parallèle avec certains mécanismes défensifs peut être fait, en particulier la rationalisation considérée comme la « justification logique, mais artificielle, qui camoufle, à l'insu de celui qui l'utilise, les vrais motifs (irrationnels et inconscients) de certains de ses jugements, de ses conduites, de ses sentiments, car ces motifs véritables ne pourraient être reconnus sans anxiété » (Ionesu S., 1997, p234). Ce qui est mobilisé dans l'entretien clinique, comme l'identification ou la projection peut, à un moment donné, constituer une barrière à la compréhension d'autrui. D'où l'importance d'un contrôle afin de se situer dans son désir indomptable sans s'y soumettre complètement et d'échapper, dans le cadre de la recherche, à un immobilisme mortifère.

Or la psychopathologie n'est pas l'angle d'attaque que nous avons choisi en priorité. Nous avons en effet privilégié l'apport de Lacan considérant qu'un sujet se constitue dès lors que sa parole entre ou non dans une chaîne signifiante. De cette structure qu'est la chaîne signifiante émerge un sujet et comme le sujet émerge du

signifiant, il est évanescent, c'est-à-dire paradoxalement toujours à la recherche de sa certitude. Cela confirme pour nous qu'il n'y a pas de savoir extérieur. Selon Lacan, il n'y a de savoir que transmission de savoir et donc d'une tentative d'en dire quelque chose.

Si le malaise de l'enseignant s'inscrit dans le social (son rapport aux institutions), la racine se trouve au niveau de sa structure personnelle : le trouble n'est pas exclusivement induit par le stress par exemple, il relève du conflit inconscient et peut être qualifié de symptôme. C'est lorsque le transfert est défaillant qu'il représente l'occasion inespérée, pour l'enseignant d'EPS, d'un sursaut dans le malaise et d'un dépassement de soi que j'ai souhaité désigner comme une création. Ainsi, l'enseignant accepte d'évoluer au-delà de ce malaise grâce à cette création. « La souffrance névrotique correspond à un malaise intime, à un conflit inconscient ». Selon Anny Cordié : « on la reconnaît pour l'enfant, l'adolescent ou encore l'adulte à quelques indices tous liés à l'incompréhension d'un ratage » (1998, p192). On ne peut bien sûr écarter la contingence de l'effroi dû à la possibilité d'échapper à la maîtrise voire de rater son action pédagogique chez le sujet enseignant, mais ce dernier organise souvent malgré lui sa création comme une réponse à ses points d'impasse. Cette création originale et singulière est le ciment que nous avons façonné, pour sortir de terre quelques pistes sur l'identité des enseignants d'EPS, d'un point de vue du savoir.

Des symptômes pour une crise :

Tout d'abord le symptôme est une formation de l'inconscient. Pour les freudiens, il signe la division du sujet, sa schize, au même titre que le rêve ou le lapsus. « Il recèle un sens ignoré du sujet qui ne se reconnaît pas entièrement en lui ». [...] « Le sujet ne comprend pas ce qui le pousse (pulsion) à agir ainsi ou, au contraire, ce qui le met dans l'incapacité d'agir (inhibition) ».

Le symptôme est une souffrance. Il ne s'agit pas ici, selon Anny Cordié, de la souffrance liée à la blessure d'amour propre née du regard d'autrui, mais d'une souffrance intime, souvent non identifiée. Mais précisons encore une fois la nature du symptôme ; sa forme empruntée à la culture d'une époque et sa structure toujours liée à la manifestation de l'inconscient. Insistons sur le fait que « la pression sociale, dans ses impératifs de réussite, même associée à la pression du système éducatif, ne peut à elle seule créer un symptôme » (Cordié A., 1998, p201).

Y a-t-il alors, pour qu'il y ait symptôme chez les enseignants d'EPS, un réel conflit autour du sens que prend le savoir, dans le désir ? Ainsi comment a-t-on pu enclencher, dans notre formation, le déséquilibre dans lequel l'enseignant affine toujours un savoir sur ses méthodes mais rarement sur lui-même ?

Nous souhaitons ne pas sous-estimer cette souffrance ou ce malaise psychique. Le parcours de « prise de conscience » est long car « il consiste d'abord à reconnaître sa division, puis tenter de se réapproprier cette part de soi que l'on voudrait, au fond, continuer d'ignorer » (Cordié A., 1998, p195).

IX) CONCLUSION

Qu'enseigne-t-on vraiment en EPS ? La réponse des acteurs de la discipline ne semble pas unanime. Elle est même très éloignée d'une récitation des textes qui régissent et structurent les savoirs de cette matière à l'école.

Les différents discours rapportés dans ce document nous donnent des indications sur ce qui soutient un professeur d'EPS dans son expérience de la transmission des savoirs auprès des élèves. Ce que met en place un enseignant d'EPS c'est aussi et surtout les conditions de la jouissance par le jeu des corps sensibles. Les conditions d'un espace de liberté dans lequel l'élève peut faire l'expérience d'un dépassement, d'une jubilation motrice.

La question du rapport au savoir est avant tout celle du lien et de l'autonomie du sujet. Question pour laquelle chacun construit une réponse qui lui est propre, en fonction de son parcours et des ressources culturelles dont il dispose. Le savoir peut être considéré comme un objet transitionnel et questionne alors notre relation aux autres. Car apprendre, « c'est avant tout accepter de recevoir de l'autre. Un savoir est donc toujours un don émanant d'un autre, réel ou fantasmatique, et il met en dette celui ou celle qui le reçoit » (Hatchuel F., 2005, p138).

Nous pensons que la formation des enseignants évolue, mais elle se caractérise encore par une estime et une place démesurées accordées aux savoirs savants à " transmettre " et un égal déni des savoirs didactiques et surtout pédagogiques. Philippe Perrenoud rappelle en 1999 que le problème est double :

« - d'une part, les enseignants ont une assez courte formation en sciences humaines et sociales ; ils n'accordent pas à la recherche en éducation plus de poids qu'à leur propre opinion ;

- d'autre part, et c'est encore plus troublant, ils ne donnent pas aux savoirs d'expérience des autres praticiens davantage de valeur qu'aux savoirs " savants " des chercheurs ».

C'est donc assez souvent, à la fois, « chacun pour soi » et « chacun sa vérité ». On peut enseigner vingt ans à côté d'un collègue sans avoir jamais discuté de pédagogie avec lui et sans en savoir plus sur ses pratiques que ce que véhicule la rumeur. La plupart des enseignants résiste à l'objectivation de leurs actes professionnels par la recherche autant qu'à l'analyse coopérative de leurs pratiques, entre collègues. Du coup, il faut des conditions improbables pour que l'innovation se produise. Qu'elle se présente sous la forme d'un savoir savant issu de la recherche ou d'un savoir expert et expérientiel issu des pratiques d'autrui n'y change pas grand-chose. On peut souhaiter, poursuit Perrenoud, non seulement que les « savoirs d'innovation » soient de plus en plus souvent inscrits au programme de la formation des enseignants (Gather Thurler, 1998 ; Perrenoud P., 1999), mais que le rapport au savoir (Develay M., 1996 et Charlot B., 1997) soit travaillé comme tel en formation, aussi bien à propos des élèves que des adultes.

Le savoir ne peut s'entendre sans le rapport au savoir, c'est-à-dire entre autre, la perception que nous avons de l'utilisation du savoir nouvellement acquis.

L'analyse des discours nous a montré que les contenus de savoir nous déterminent probablement moins que la posture que nous adoptons face à ces contenus. Savoir ne suffit pas si l'on ne sait pas quoi faire de son savoir, c'est-à-dire, dirait Gérard Mendel, si l'on ne recouvre pas son « acte-pouvoir » (1992) sur son acte d'apprentissage. Si nous voulons que les savoirs ne soient pas de simples informations empilées dans un réceptacle passif, nous devons accompagner, pour nous-mêmes et pour autrui , le remaniement psychique nécessaire à tout véritable apprentissage : sans travail sur soi, on court le risque de rester soumis au savoir. C'est la posture adoptée face au savoir qui est émancipatrice, pas le savoir lui-même.

Le savoir serait, dans nos sociétés modernes, probablement un des plus puissants outils de « refoulement du doute » (Geffray C., 2001) et de l'angoisse de mort, puisqu'il constitue, d'une part, ce que nous pouvons transmettre et partager au-

delà de la mort, et d'autre part, croyons-nous, ce qui éliminera l'irrationnel de nos conduites.

Le savoir n'évite en rien les risques et n'exonère pas de la responsabilité individuelle, et c'est bien parce que les savoirs sont sans cesse remaniés, mouvants, dynamiques que nous devons en permanence choisir, trancher, classer, hiérarchiser.

Le savoir est singulièrement impuissant face au désir. Et l'orientation clinique, que nous avons relayée, se doit de rendre compte du rapport singulier qu'entretient un sujet au savoir. Ainsi, le rapport au savoir vient jouer le rôle d'opérateur symbolique pour nous permettre de mieux dégager les contours de la fonction enseignante et permettre au sujet enseignant de prendre part au rapport à son propre savoir. L'expérience d'éducation et notamment des savoirs à transmettre peut alors être transformatrice de l'histoire subjective et du regard que l'on porte sur elle.

Ces entretiens de recherche non directifs amènent à se positionner, à faire un choix, qui joue le rôle d'un point d'orientation. C'est surtout l'image du virage dans lequel on est éjecté par la force centrifuge. Et ce qui échappe est un savoir sur soi, qui émane lui-même du récit d'expérience. La psychanalyse permet d'identifier la parole comme un acte qui entraîne des conséquences dans le réel.

Les entretiens permettent de révéler chez les interviewés un discours sur soi qui échappe au discours sur le savoir et qui permet d'apprendre quelque chose de la construction de son identité professionnelle, « A quelle famille j'appartiens ? » et d'une identité personnelle, « quelle est ma place et mon impact dans la relation au savoir et dans la rencontre avec autrui ? »

Un travail d'élaboration m'a donc été indispensable pour situer mon propre rapport au savoir ainsi que pour situer les mouvements de mon implication dans les entretiens et dans le discours des enseignants d'EPS. Il m'a permis d'observer un déplacement personnel et d'analyser le caractère évolutif du rapport au savoir chez d'autres.

Le déplacement de ma position de sujet induit un déplacement de ma position de chercheur. Elle avive l'impériosité d'en passer par la singularité des sujets, c'est-à-dire de les entendre comme tels, entendre ce qui les anime, avant de chercher à en tirer un quelconque enseignement. Cette position du chercheur à l'égard des sujets

interviewés, vient légitimer la pratique du contrôle, car cette démarche nécessite que le chercheur soit dans une « écoute seconde » pour mener à bien ses entretiens.

Ainsi, il s'agit de reconnaître le rapport au savoir comme un véritable opérateur de pensée et de s'intéresser à son évolution. La prise en compte de la temporalité, puisque le rapport n'est pas déterminé une fois pour toutes, nous permettrait de voir les modifications qu'en fait le sujet du fait de ses décisions. C'est d'ailleurs le constat d'une évolution du rapport qu'entretient tel sujet à l'école que fait Bernard Charlot pour promouvoir la notion de rapport au savoir, face aux théories trop déterministes de la sociologie classique qui conditionne par exemple les raisons de l'échec scolaire de certains élèves aux seules déterminations sociologiques et culturelles.

L'identité professionnelle, nous dit Marc Durand (2004, p66), s'inscrit dans un processus au sein duquel les acteurs mettent en œuvre des stratégies d'adaptation vis-à-vis de l'évolution de leur profession. S'appuyant tantôt sur une revendication d'appartenance au groupe, tantôt sur des formes de différenciation, tantôt enfin sur l'affirmation d'une singularité de leur contexte professionnel, les enseignants élaborent une identité plurielle et composite, faites d'ajustements multiples, de « bricolages », pour construire un monde cohérent et lui donner un sens au quotidien. Dans cette optique, notre objet était aussi de distinguer ce qu'il en est des notions de malaise évoquées fréquemment, de crise et de traumatisme dans les signifiants, de ce qu'il en est de la structure du sujet et de mettre en lien ces données. Notre apport souhaite souligner que « le malaise de l'enseignant ne peut être abordé ni d'un point de vue exclusivement socioculturel, ni par une approche purement individuelle qui le réduirait à un pur symptôme » (Cordié A., 1998, p81).

Nous confirmons alors qu'il n'existe pas de transmission dans la neutralité et sans implication de la part de l'enseignant et que l'acte d'enseigner fait approcher l'idée d'indétermination. Comment, à un moment donné, ne pas être le « prof du savoir » (expression de Noëlle De Smet, mai 2006) ? Au moment où le savoir ne joue pas son rôle conventionnel d'accroche, c'est-à-dire quand l'énigme est ratée, le professeur se doit de montrer davantage son petit bout errant d'humanité à l'élève, devenu par effet d'institution, un cas difficile. Pour le professeur, s'il doit savoir être séduisant sans être séducteur, pour moi je traduis seulement séduisant par humain, il doit se porter, dans l'urgence de l'invention, en place du grand Autre.

Nous souhaitons rappeler qu'aucune théorie, aucune pratique ne peut se prévaloir de saisir le sujet dans sa totalité c'est pourquoi nous ne faisons qu'articuler aux études déjà menées en EPS le pan de la structure psychique de l'enseignant. Cela nous a permis de repérer en partie ce qui soutient les sujets interviewés dans leur pratique et dans la construction de leur identité.

Nous avons pu voir également que l'autorité comme le transfert ne sont pas là d'emblée mais s'installent progressivement.

La notion de rapport au savoir est pour moi un outil incontournable pour ce genre de décryptage du discours car, dans ce dernier, résonnent les restes de la formation initiale dans le style d'enseignement que chaque enseignant d'EPS adopte de manière singulière. Dans cette résonance, on peut trouver des restes de contenu de cours, d'inclinaison méthodologique, de fantasmes sur le corps et sur l'institution, des enjeux de formation... Tous ces termes, je dirais ces mots, agissent comme des phares sur le sujet. Ainsi les flashs qui en résultent viennent éclairer par intermittence la compréhension de son style par l'enseignant. Nous trouvons plus ou moins de flashs chez certains que chez d'autres du fait de la puissance du refoulement et d'autres mécanismes de défense, et donc d'une résistance qui agit également dans l'acte d'entretien. Une heure est parfois très insuffisante pour voir apparaître ce que l'on peut appeler provisoirement la part de l'être dans le savoir.

Ce rapport au savoir vient dire pour nous, tel un vecteur, ce qui fait évolution à passer d'un standard formaté à un style singulier d'enseignement. Le rapport au savoir permet une nouvelle interprétation du fait psychique et vient dire quelque chose de l'histoire de la construction de l'identité professionnelle. Le développement du rapport au savoir agit bien comme une création, un aménagement qui se produit progressivement dans une élaboration psychique chez l'enseignant.

Nous avons proposé des pistes pour écarter le risque du « lien mort » et éviter une culture qui met en avant les prémices d'une crise de corps qui menace de laisser des enseignants désabusés, malades de leurs savoirs devenus inopérants. Le savoir sur et par un corps éprouvé risquerait alors d'être une des spécificités françaises sur la voie de la disparition.

D'autres pistes peuvent être envisagées dans plusieurs directions, à la suite de cette étude. D'une part nous pourrions prolonger la recherche sur le rapport au savoir

en poursuivant une méthode longitudinale, en contactant éventuellement les mêmes enseignants, afin de montrer l'évolution de la notion pour un sujet. D'autre part, l'importance du témoignage et du recueil de parole nous a paru en lien avec l'existence des groupes de paroles tels qu'ils se sont créés récemment dans l'académie de Paris auprès des stagiaires en IUFM deuxième année et des néotitulaires. Enfin, nous souhaiterions travailler avec les IUFM afin d'améliorer la diffusion et l'appropriation des nombreux travaux issus des sciences de l'éducation auprès des étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

ALTHUSSER Louis, Freud et Lacan, édition des grandes têtes molles de notre époque, 1964.

AMRAM Michel, d'ORTOLI Fabienne, L'école avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation, Paris, Hatier, 1990.

ANDRIEU Gilbert, L'homme et la force, 1988.

ANDRIEU Gilbert, *L'EP au XXème siècle : une histoire des pratiques*, in Les cahiers de l'EPS, 1990.

ANZIEU Didier, Le corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur, Paris, Gallimard, 1981.

ARNAUD Pierre, Le corps en mouvement, Paris, Privat, 1981.

ARNAUD Pierre, Les savoirs sur le corps, Pul, 1983.

ARNAUD Pierre, *La trame et la chaîne : le réseau des sociétés conscriptives*, Revue Sport et Histoire n°1, Privat, 1988.

ARNAUD Pierre, *Concurrences et spécificités, in EP et sport en France 1920-1980*, Revue Sport et Histoire n°1, Privat, 1989 (1).

ARNAUD Pierre, *Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement*, RFP n°89, 1989 (2).

ARNAUD Pierre, *Défense et illustration d'un enseignement*, Une histoire de l'Education physique - enseignements primaire et secondaire - 1880-2000, revue Spirale n°13-14, 1998.

AULAGNIER-SPAIRANI Piera, *Le désir de savoir dans ses rapports à la transgression*, L'inconscient n°1, 1967.

AULAGNIER-SPAIRANI Piera, le sens perdu, Paris, Puf, 1971.

AUMONT Bernadette, *Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ?*, Education permanente n°47, 1979.

BAIETTO Marie-Claude, Le désir d'enseigner, Paris, ESF, 1982.

BAILLON Robert, *Pas d'instruction sans socialisation*, Cahiers Pédagogiques n°303, 1992.

BARTH Britt-Mari, Le savoir en construction, Retz 1993.

BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, 1998.

BAYER Claude, Epistémologie des A.P.S., Puf, 1990.

BEILLEROT Jacky, L'idéologie du savoir : militants politiques et enseignants, Casterman, 1979.

BEILLEROT Jacky, La société pédagogique, Puf, 1982.

BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole, Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques, Editions universitaires, 1989.

BEILLEROT Jacky, *Désir, désir de savoir, désir d'apprendre*, in Pour une clinique du rapport au savoir, sous la direction de Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi, L'Harmattan, 1996.

BEILLEROT Jacky, *Le savoir, une notion nécessaire*, in Formes et formations du rapport au savoir, L'Harmattan, 2000.

BEILLEROT Jacky, *Le rapport au savoir*, in Formes et formations du rapport au savoir, L'Harmattan, 2000, p56.

BELLIN du COTEAU Marc, La méthode sportive, in Labbé E., Traité d'EP, tome 2, Paris, 1930.

BEN ABDERRAHMAN M. Lamine, *Pertinence et limite de la notion de rapport au savoir en didactique des sciences*, in Chabchoub A., (dir.), Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences, Association tunisienne de recherches didactiques, 2000.
BERGER Michel, Les troubles du développement cognitif. Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent, Toulouse, Privat, 1992.
BERGERET Jean, *Freud et la punition*, in Quand et comment punir les enfants ?, Paris, ESF, 1989.
BERGOIN-GUIGNARD F., *Pulsions sadiques et pulsions épistémophiliques* , in la curiosité en psychanalyse, sous la direction de Henri Sztulman et de Jacques Fénelon, Toulouse, Privat, 1981.
BERNSTEIN Basil, Langage et classes sociales, traduction française et présentation par Jean-Claude Chamboredon, Paris, Minuit, 1975.
BERTHELOT Jean-Marie, L'intelligence du social, Paris, Puf, 1990.
BETTELHEIM Bruno, *Le parti pris de l'échec scolaire*, Survivre, 1985.
BION W.R., Aux sources de l'expérience, Puf, 1962.
BION Wilfred Ruprecht, Réflexion faites, Puf, 1983 (1ère édition anglaise, 1967).
BLANCHARD-LAVILLE Claudine, Variations sur une leçon de mathématiques, L'Harmattan, 1997.
BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique, Analyser les pratiques professionnelles, L'Harmattan, 1998.
BLANCHARD-LAVILLE Claudine, L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques, Revue française de pédagogie n°127, 1999.
BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique, L'analyse des pratiques professionnelles, L'Harmattan, 2000.
BLANCHARD-LAVILLE Claudine, BRONNER Alain, *Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires*, in Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C., Formes et formation de rapport au savoir, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 2000.
BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique, Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 2001.
BLANCHARD-LAVILLE Claudine, NADOT Suzanne, Malaise dans la formation des enseignants, L'Harmattan, 2001.
BLANCHARD-LAVILLE Claudine, Les enseignants entre plaisir et souffrance, Puf, collection Education et formation, 2001.
BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant*, in Boutin G., La formation des enseignants en question, Editions nouvelles, 2003.
BOIGEY Maurice, docteur, Physiologie de la culture physique et des sports, Paris, A. Michel, 1928.
BOUMARD Patrick, Le rapport au savoir. La libido sciendi et l'alibi docendi, thèse de troisième cycle sous la direction de Lobrot M., université Paris-8, 1975.
BOURDONCLE Raymond, *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*, Revue française de pédagogie n°105, p83-113, 1993.
BOURDIEU Pierre, *Un boulot de merde*, in La Misère du monde, Libre examen, Paris, Seuil, 1993 p655.
BOURGUIGNON Odile, La recherche clinique en psychopathologie, Puf, 1995.
BRIOLE Guy, *L'événement traumatique*, Mental n°1, juin 1995.
BRIOLE Guy, LAFONT Bernard, *Émoi et traumatisme psychique*, Annales Médico-Psychologiques 156 n°1, 1998.

BROUSSE Marie Hélène, *La psychanalyse en miroir*, in Le corps entre illusion et savoir, Revue Esprit n°62, février 1982.
BROUSSE Marie Hélène, *La science, le sport, le sportif*, in Pas tant, revue de la découverte freudienne n°33, Pum, 1993.
BROUSSE Marie Hélène, *L'activité sportive à la lumière de la psychanalyse*, in Sport psychanalyse et science, Puf, 1997.
BUISSON Ferdinand, Dictionnaire de pédagogie de l'instruction primaire, Paris, Hachette, (2 tomes), trois éditions : 1882, 1887, 1911.
CAILLOT Jean-Pierre et DECHERF Gérard, psychanalyse du couple et de la famille, Paris A.PSY.G. Editions, 1989.
CASTAREDE Marie-France, *L'entretien clinique à visée de recherche*, in l'entretien clinique, 1998.
CASTAREDE Marie-France, Introduction à la psychologie clinique, Belin, 2003
CASTORIADIS-AULAGNIER Piera, *Le rapport du sujet au savoir*, séminaire du 10 mai 1971.
CAUMEIL Jean-Guy, Contribution à une épistémologie de l'éducation physique scolaire, thèse de doctorat en science de l'éducation, sous la direction de Michel Develay, Lyon 2, 2000.
CHAMBAT Pierre, *La gymnastique, sport de la République*, Revue Esprit n°4, Le nouvel âge du sport, 1987.
CHAMPY Philippe, ETEVE Christiane, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 1994.
CHARLOT Bernard, *La problématique du savoir*, in Chabchoub A., (dir.), Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences, Association tunisienne de recherches didactiques, 2000.
CHARLOT Bernard, *Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai qui tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir*, Education permanente n°47, 1979.
CHARLOT Bernard, Ecole et savoir dans les banlieues… et ailleurs, sous la direction de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, Armand Colin, 1992.
CHARLOT Bernard, Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie, Economica-Anthropos, 1997.
CHAUTARD Paul, HUBER Michel, Les savoirs cachés des enseignants, L'Harmattan, 2001.
CHEBAUX Françoise, *Le sujet en question*, Revue Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, vol. 32, n°1, 1999.
CHEMAMA Roland., Dictionnaire de la psychanalyse, Larousse, 1993, réédition en 1998.
CHEVALLARD Yves, La transposition didactique, La pensée sauvage, 1985.
CHOBAUX Jacqueline, *Corps et relation enseignante. Bel enfant, bon élève ?*, Revue Savoir, avril, juin, 1994.
CICCONE Albert, LHOPITAL Marc, Naissance à la vie psychique, Paris, Dunod.
CIFALI Mireille, Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation, Paris, InterEditions, 1982.
CIFALI Mireille, MOLL J., Pédagogie et Psychanalyse, Paris, Dunod, 1985.
CIFALI Mireille, Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique, Puf, 1994.
CIFALI Mireille, IMBERT Francis., Freud et la pédagogie, Paris, Puf, collection Education et Formation. Pédagogues et pédagogies, 1998.
COMPAYRE Gabriel, Organisation pédagogique et législation des écoles primaires, Paris, 1900.
CORDIE Anny, Les cancres n'existent pas, Psychanalyse d'enfants en échec scolaire, Seuil, septembre, 1993.
CORDIE Anny, Malaise chez l'enseignant, l'éducation confrontée à la psychanalyse, Champ Freudien, Seuil, 1998.

DAOUST Gaétan, *Entre la mort de Dieu et le triomphe de la science : un homme en quête d'identité*, Revue L'Agora, volume1, n°3, décembre 1993.
DAVISSE Annick, *Turbulences des garçons, simulacre des filles*, Dialogue n°82, Savoirs du corps, 1995.
DAVISSE Annick, *Lettres à nos remplaçants*, in ZEP et établissements sensibles, Dossier EPS n°31, Revue EPS, 1996.
DE GEORGES Philippe, *Construction de cas*, in liminaire des 30èmes journées de l'Ecole de la cause freudienne, Collection rue Huysmans, 2001.
DEMENY Georges, Les bases scientifiques de l'Education physique, Paris, Alcan, 1902.
DE VECCHI Gérard, Aider les élèves à apprendre, Hachette Education, 1992.
DEVELAY Michel, De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, 1992.
DEVELAY Michel, Donner du sens à l'école, Paris, ESF, 1996
DEVEREUX Georges., De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Flammarion, 1980.
DOLTO Françoise, *Personnologie et image du corps*, Au jeu du désir, Essais cliniques, Seuil, 1981.
DOLTO Françoise, L'image inconsciente du corps, Seuil, 1984.
DOREY Roger, Le désir de savoir : nature et destins de la curiosité en psychanalyse, Paris, Denoël, 1988.
DOUCET Caroline, La psychosomatique, théorie et clinique, Paris, Armand Colin, 2001.
DOUET Bernard, Disciplines et punitions à l'école, Paris, Puf, 1987
DUBAR Claude, La crise des identités. L'interprétation d'une mutation, Paris, Puf, 2000.
DUBET François, Les Lycéens, Seuil, 1991.
DURAND Marc, (A propos de la thèse de Thérèse Roux-Perez), *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS*, in Revue EPS n°305, janvier-février, 2004.
EDGEWORTH Maria, Education pratique, Vrin, 1988.
FAMOSE Jean-Pierre, Cognition et Performance, INSEP Publications, 1993.
FAMOSE Jean-Pierre, *Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur*, Dossier EPS n°28, 1996.
FAUCHE Serge, ORTHOUS Marie-Hélène, *Les médecins et les enjeux d'une EP dans la France de l'après-guerre,* Revue Science et motricité n°11 A.C.A.P.S., 1990.
FERNANDEZ Gilles, *programme d'EPS et mise en œuvre*, revue EPS n°229, 1991.
FILLOUX Janine, Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail, Dunod, 1974 (réed. L'Harmattan, 1996).
FILLOUX Janine, *Clinique et pédagogie*, Revue Française de Pédagogie, n°64, 1983.
FILLOUX Janine, *Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique*, RFP n°87 avril-mai-juin, 1989.
FILLOUX Jean-Claude, *Psychanalyse et pédagogie*, RFP n°81, 1987.
FILLOUX Jean-Claude, L'inconscient, Paris, Puf, 1947, (1997,19ème édition).
FOUCAULT Michel, L'Archéologie du savoir, Gallimard, 1969 (1975, 2ème édition).
FOUCAULT Michel, Surveiller et punir. Naissance de la prison, Paris, Gallimard, 1975.
FREUD Anna, Le Moi et les mécanismes de défense, traduction française, Paris, Puf, 1949.
FREUD Sigmund, Introduction à la psychanalyse, Payot, 1961.
FREUD Sigmund, Cinq leçons sur la psychanalyse, Payot, 1966.
FREUD Sigmund, Essais de psychanalyse, Payot, 1981.
FREUD Sigmund, Inhibition, symptôme et angoisse, Puf, 1993.
FREUD Sigmund, Trois essais sur la théorie sexuelle, Folio essais, juin1998, (1ère édition allemande 1905).

GANTHERET François, *Psychanalyse institutionnelle de l'éducation physique et des sports*, in revue Partisans n°43, 1968.
GANTHERET François, *Le rapport au savoir*, Partisans n°50, 1969.
GEFFRAY, Christian, Trésors. Anthropologie analytique de la valeur, Arcanes, Paris, 2001.
GILL Merton M., *Topography and systems in psychoanalytic theory*, Psychological Issues, Monograph n°10, New York, International Universities Press, 1963.
GIORDAN André, *Pour une éducation scientifique : changer le rapport de l'élève au savoir*, Revue Raison présente n°41, 1977.
GIORDAN André, DE VECCHI Gérard, Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Delachaux et Niestlé, 1987.
GLEYSE Jacques, *Science et EP au XXème siècle*, dossier EPS n°15,1992.
GRANGUILLOT Marie-Claude, Enseigner en classe hétérogène, Hachette Education, 1993.
GREEN André, La déliaison, 1971.
GREEN André, La causalité psychique, Entre nature et culture, Odile Jacob, 1995.
GUATTARI Félix, Psychanalyse et transversalité, Paris Maspero, 1972.
GUYOT Jean-Claude, L'échec scolaire ça se soigne. Privat, 1985.
HADJI Charles, *Echec scolaire et EPS*, Revue EPS n°184, novembre-décembre, 1983.
HAMELINE Daniel, Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire, Gauthier-Villars, 1971.
HATCHUEL Françoise, *La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus sociopsychiques*, RFP n°127, 1999.
HATCHUEL Françoise, Savoir, apprendre, transmettre, Une approche psychanalytique du rapport au savoir, Paris, La découverte, 2005.
HEBRARD Alain, EPS réflexions et perspectives, coédition STAPS et Revue EPS, 1986.
HERBERT Jacqueline, Images du corps et Echec scolaire, Desclee et Brouwer, 1995.
HERFRAY Charlotte, La psychanalyse hors les murs, Desclee et Brouwer, 1993.
HERFRAY Charlotte, Les figures d'autorité, Erès, 2005.
IMBERT Francis, L'Emile ou l'interdit de la jouissance, Armand Colin, 1989.
IMBERT Francis, préface de Mireille CIFALI, Vers une clinique du pédagogique, Vigneux, Matrice, 1992.
IMBERT Francis, Médiations, Institutions et loi dans la classe, ESF, coll. « Pédagogues », 1994.
IMBERT Francis et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (GRPI), L'inconscient à l'école, Paris, ESF, 1996.
IMBERT Francis, L'inconscient dans la classe, Paris, ESF, 1997, (2ème édition).
ISAMERT-JAMATI Viviane, Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes, Paris, Editions universitaires, 1990.
IONESCU Serban, JACQUET Marie-Madeleine, LHOTE Claude, Les mécanismes de défense, théorie et clinique, Nathan Université, Paris, 1997.
KAES René, *Transmission de la vie psychique entre générations*, Inconscient et culture, Paris, Dunod, 1993.
KLEIN Mélanie, Essais de psychanalyse, 1921-1945, Payot, Paris, 1968 (1ère édition anglaise, 1947).
LABRIDY Françoise et DELANOE Marie-Hélène, *Formation des enseignants d'EPS et psychanalyse*, Revue EPS n°184 novembre-décembre, 1983.
LABRIDY Françoise, *Le désir de savoir et l'échec scolaire*, in Ni banalisation, ni dramatisation, Revue STAPS n°28, 1989.
LABRIDY Françoise, *Le Hors Limite dans l'acte sportif*, in La règle sociale et son au-delà inconscient de Assoun P. et Zafiropoulos M., Anthropos diffusion Economica.

LABRIDY Françoise, *La psychanalyse*, Epistémologie des APS, 1990.
LABRIDY Françoise, *Acte sportif et Acte psychanalytique*, in Sciences Humaines cliniques et pratique corporelle, Quel Corps n°43,44, février 1993.
LABRIDY Françoise, La construction des savoirs cliniques en STAPS : définition, nécessité, modalités limites et enjeux, 1996, (non publié).
LABRIDY Françoise, *La performance*, in Sport, psychanalyse et science, 1997.
LABRIDY Françoise, *L'EPS : un des lieux d'éducation des poussées pulsionnelles*, in Revue EPS, n°320, juillet-août 2006.
LACAN Jacques, *L'agressivité en psychanalyse*, in Les Ecrits Paris, Seuil, 1966.
LACAN Jacques, *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*, in Les Ecrits, Paris, Seuil, 1966, p152.
LACAN Jacques, *La science et la vérité*, in Les Ecrits, Seuil, Paris, 1966, p222.
LACAN Jacques, *Fonction et champ de la parole et du langage*, in Les Ecrits, Paris, Seuil, 1966, p298.
LACAN Jacques, *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je*, in Les Ecrits, Paris, Seuil, 1966.
LACAN Jacques, *Propos sur la causalité psychique*, 1946, in Les Ecrits, Seuil, 1966, p166.
LACAN Jacques, discours du 6 décembre 1967 à l'EFP, Revue Scilicet, 1970.
LACAN Jacques, Le séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, 1964, Paris, Seuil, 1973.
LACAN Jacques, Le séminaire, livre I : Les écrits techniques de Freud (1953-1954), Paris, Seuil, 1975.
LACAN Jacques, « Conférence à la Columbia University », in Silicet 6/7, Paris, Seuil, 1975, p42-52.
LACAN Jacques, Le séminaire livre XVII, L'envers de la psychanalyse, 1969-1970, Seuil 1991, p74.
LACAN Jacques, Proposition du 9 octobre 1967 sur la psychanalyse de l'Ecole, in Autres écrits, Paris, Seuil, 2001, p249.
LACAN Jacques, L'étourdit, in Autres écrits, Paris, Seuil, 2001, p490.
LAFON Janine, *De la séduction en éducation*, Se Former, n°58, 1996.
LAFFITTE René, Une journée dans la classe coopérative. Le désir retrouvé, Vigneux, Matrice, 1985.
LAPEYRE Michel, Clinique freudienne, cinq leçons, Economica Anthropos, 1996.
LAPLANCHE Jean, PONTALIS Jean-Bertrand, vocabulaire de la psychanalyse, 1997 (13ème édition, première édition en 1967).
LAUTREY Jacques, Réussites et échecs scolaires, Revue Psychologie Française, décembre, 1989.
LE BOULCH Jean, Vers une science du mouvement humain, Paris, ESF, 1975.
LEFORT Claude, Autorité et savoir dans l'organisation universitaire (conférence), stage de sociologie des organisations, 16-20 février, 1970.
LEPLAT Jacques, *A propos des compétences*, Revue EPS n°267, 1997.
LESNE Marcel, Travail pédagogique et formation d'adulte, Puf, 1977.
MALGLAIVE Guy, Enseigner à des adultes, Paris, Puf, 1990.
MARBEAU-CLEIRENS Béatrice, *Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique (chapitre III)*, in L'entretien clinique, sous la direction de Colette Chiland, Puf, 1983.
MARCHAND François, Risquer l'éducation, vivre l'échec provisoire, Hommes et Perspectives, 1989.
MARET Patrick, *Bons et mauvais élèves*, Revue Sciences Humaines, n°36 février, 1994.
MEIRIEU Philippe, L'école Mode d'emploi, ESF, 1985.

MEIRIEU Philippe, Apprendre...oui mais comment ?, ESF, 1987, 1990.
MEIRIEU Philippe, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, 1989.
MENDEL Gérard, La psychanalyse revisitée, Paris, Editions La Découverte, 1988.
MENDEL Gérard, La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse, La découverte, coll. « Textes à l'appui : psychanalyse et société », 1992.
MENDEL Gérard, L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir, Editions de La Découverte, 1998.
MENDEL Gérard, Le vouloir de création, Auto-histoire d'une œuvre, Editions de l'Aube, 1999.
MENG Henrick, Contrainte et liberté dans l'éducation, Paris, Privat, 1968.
MILLER Jacques Alain, *Pour ou contre le transfert ?* Revue La cause freudienne n°53, fevrier 2003.
MILLOT Catherine, Freud. Antipédagogue, Seuil, La bibliothèque d'Ornicar, 1979.
MILNER Jean-Claude, L'œuvre claire, Seuil, 1995.
MISSOUM G. et CHAUVIER R., *Un pédagogue clinicien*, Revue Education Physique et Sport, n°145, 1981.
MOLL Jeanne, La pédagogie psychanalytique, Paris, Dunod, 1989.
MORVAN Jean-Sébastien, *Education, psychologie clinique et recherche : quelles questions pour quels objets ?* in Monographies en Education, Dialogues sur l'éducation, Editions universitaires, 1995.
MOSCONI Nicole, *Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique*, in Formes et formations du rapport au savoir, sous la direction de Nicole Mosconi, Jacky Beillerot et Claudine Blanchard-Laville, L'Harmattan, 2000.
NASIO Juan David, Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan, Paris, Rivages, 1992.
OLLIVIER Blaise, *De la violence symbolique au travail de symbolisation*, Revue Dialogue, 3ème trimestre, 1992.
OURY Fernand et VASQUEZ Aïda, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, 1991.
PARLEBAS Pierre, *L'EP en miettes*, Revue EPS n°85, 86, 87, 88, 1967.
PARLEBAS Pierre, *Pour une EP structurale*, Revue EPS n°92, 93, 94, 1968.
PARLEBAS Pierre, Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice, Insep, 1981.
PARLEBAS Pierre, Lexique commenté en science de l'action motrice, Insep, 1981.
PARLEBAS Pierre, *Problématique de l'EP : spécificité des APS et de leur objet*, in Psychopédagogie des APS, Privat, 1984.
PARLEBAS Pierre, *Didactique et logique interne des APS*, Revue EPS n°228, 1991.
PEDINIELLI Jean-Louis, Introduction à la psychologie clinique, Nathan université, 1994
PERETTI (DE) André, LEGRAND Jean-André et BONIFACE Jean, Techniques pour communiquer, Hachette Education 1994.
PERRENOUD Philippe, *Différenciation de l'enseignement : Résistances, deuils et paradoxes*, Cahiers pédagogiques n°306, septembre, 1992.
PERRENOUD Philippe, *Echec et soutien scolaire*, Se Former n°27, 1993.
PERRENOUD Philippe, *L'innovation toujours recommencée... ou peut-on apprendre de l'expérience des autres*, intervention à la journée, "Transférer l'Innovation", académie de Paris, février 1999.
PIAGET Jean, Psychologie et Pédagogie, Denoël, 1969.
POSTIC Marcel, La relation éducative, Puf, 1979.
PRAIRAT Eirick, Eduquer et punir, Généalogie du discours psychologique, 1994.
PUJADE-RENAUD Claude, Naissance de la clinique, Puf, 1963.

PUJADE-RENAUD Claude et VIGARELLO Georges, *Eléments pour une approche clinique en éducation physique*, Revue Education Physique et Sport, n°129-130, septembre-octobre, 1974.
QUILIS André, *Didactique des APS*, Revue EPS n°214, 1988).
RABANT Claude, *Désir de savoir et champ pédagogique*, L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, Epi, tome 1, 1976.
RASSIAL Jean-Jacques, Le sujet en état limite, Paris, Denoël, 1999.
RAUCH André, Le souci du corps. Histoire de l'hygiène en éducation physique, Paris, Puf, 1983.
RAUCH André, *L'EP, lieu critique du sport*, Revue AFRAPS, 1989.
REBOUL Olivier, Les valeurs de l'éducation, Paris, Puf, 1992.
REBSOMEN André, *L'éducation physique féminine*, L'éducation physique – revue critique et pédagogique n°28, octobre 1933).
RESWEBER Jean-Paul, Le transfert, enjeux cliniques, pédagogiques et culturels, L'Harmattan, 1996.
REVAULT D'ALLONNES Claude, La démarche clinique en sciences humaines, Dunod, 1989.
REYMOND R., *Notre siècle 1918-1981*, Histoire de France, 1988.
ROCHEX Jean-Yves, Le sens de l'expérience scolaire, Puf, 1995.
ROGERS Carl, Le développement de la personne, Dunod, 1970.
ROGERS Carl, *L'élève au centre des apprentissages*, Se Former n°60, 1996.
ROUDINESCO Elisabeth et PLON Michel, Dictionnaire de la psychanalyse, Fayard, 1997.
SAFOUAN Moustapha, La parole ou la mort, Paris, Seuil, 1993.
SALOME Jacques, Charte de vie relationnelle à l'école, albin Michel, 1995.
SAURET Marie-Jean et ALBERTI Christiane, La psychologie clinique : Histoire et Discours, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1993.
SAURET Marie-Jean, Conditions méthodologiques d'une recherche clinique se référant à la psychanalyse dans le champ STAPS, in Sport, psychanalyse et science, Puf, 1997.
SCHLANGER Jacques, Une théorie du savoir, Paris, Vrin, 1978.
SCHWARTZ Bertrand, Une autre école, Flammarion, 1977.
SELOSSE Jacques, Adolescence, violences et déviances, sous la direction de Loïc Villerbu et Jacques Pain, Vigneux, Matrice, 1997.
SOLAUX Georges, *L'école en question*, Revue Clés Avenir, janvier, 1995.
TANGUY Lucie, *Savoirs et rapport sociaux dans l'enseignement secondaire en France*, Revue française de Sociologie, XXIV, 1983.
TANGUY Lucie, *Les usages sociaux de la notion de compétence*, Revue Sciences humaines, hors série n°12, 1996, p62.
TERRAL Hervé, Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry, L'Harmattan, 1998.
TERRISSE André, *Méthodologie de la recherche clinique en sports de combat*, in Terrisse A, Les recherches en sports de combat, bilan et perspectives. Revue EPS, Paris, 2000.
THERME Pierre, *Le jeu du corps dans une pédagogie dite clinique*, Revue STAPS,n°15, 1987
THERME Pierre, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, Puf, 1995.
THIBAULT Jacques, *un accouchement laborieux*, Revue Esprit, 1975.
THIBAULT Jacques, Sport et EP, 1870-1970, Vrin, 1979.
TIERSEN Olivier, *L'échec du bras de fer*, Le Monde de l'Education n°259, mai, 1998.
TISSERON S., *Le psychisme à l'épreuve des générations*. Clinique du fantôme, Inconscient et culture, Paris, Dunod, 1995.
VAILLANT George E., The wisdom of the ego, Cambridge, Harvard Univesity, 1993.

VAN der MAREN J.-M., *Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation*, Revue Réseaux n°55, 56, 57, 1989.
VIGARELLO Georges, *EP et revendication scientifique*, Revue Esprit n°5, 1975.
VIGARELLO Georges, Le corps redressé, 1978.
WALLERSTEIN Robert S., *Development and metapsychology of the defense organization of the ego*, Journal of the American Psychoanalytic Association, n°15, 1967, p130-149.
WALLON Henri, *Psychologie et Education de l'Enfance*, Revue Enfance, 1969.
WEBER Eugen Joseph, La fin des terroirs, 1983.
WINNICOTT Donald W., Jeu et réalité. L'espace potentiel, Paris, Gallimard, traduction française, 1975.

ANNEXES

Les enseignants de moins de cinq ans d'expérience

Lilian
Hélène
Thierry
Raphaël
Emilie

Les enseignants de plus de quinze ans d'expérience

Manon
Boris
Laurent
Colette
Jacky

Les enseignants de moins de cinq ans d'expérience

Lilian

La consigne :

Vous êtes professeur d'Education physique et sportive, vous vivez une expérience professionnelle auprès de classes de collège ou de lycée. J'aimerai que vous me parliez de cette expérience d'une manière générale, et de votre sentiment sur les savoirs à transmettre dans votre pratique en particulier. Cela en prenant en compte tout ce qui vous vient à l'esprit.

J'aimerai que vous me parliez de cette expérience d'une manière générale et donc de mon sentiment sur les savoirs à transmettre dans votre pratique en particulier/.../ si je parle d'une expérience/ d'une expérience d'enseignement donc en lycée ou en collège comme ça a été le cas les dernières années puisque j'ai eu la chance de faire les deux/ l'essentiel pour moi est d'instituer dans/ dans/.../ dans l'encouragement et dans la mise en action des élèves donc dans le plaisir qu'ils vont avoir déjà à partager un temps/ un temps avec moi/ ma conception de l'enseignement c'est/ c'est une/ une rencontre/ mais y'a un des facteurs essentiels/ qui est l'obligation scolaire qui pose à mon avis problème pour euh pour l'élève/ mon temps est motivé/ j'ai des attentes/ lui n'en a pas forcement/ et donc l'essentiel en termes/ va pas être en termes de savoir/ il va être en/ dans cette approche de temps partagé dans la prise de contact/ c'est-à-dire que ça va surtout se jouer/ sur un plan donc humain de partage d'un temps/ d'un partage de préoccupations essayer de les faire converger à un moment vers euh ce qui pourrait être un deuxième pôle qui pour moi/ avec lequel j'ai toujours eu pas mal de problème qui est le pôle des dites compétences et donc des textes officiels avec un donc un/ une forme de kaléidoscope de savoirs bien définis/ oui de compétences alors de types un deux trois quatre/ donc cette expérience d'enseignement de manière générale est peut-être/ ce serait peut-être plus facile pour moi de repartir de façon chronologique euh de façon chronologique/ cette euh pour arriver à /pour arriver régulièrement à/ à essayer d'être le meilleur enseignant possible/ (*très bas*) parce que quand même un souhait que j'ai/ j'ai progressivement/ sur les oui sur les quatre dernières années enfin je sais pas si réellement ça remonte/ si ça remonte au corpus/ ouais enfin jusqu'à la fac/ je crois que cela c'est ancré dans ma vie un petit peu plus tôt/ sur le plan de mon expérience corporelle propre/ et/ et aussi comme y'a/ l'enseignement c'est être/ c'est être euh/ c'est être un seul c'est être face à un groupe et pouvoir le comprendre/ je pense que mon expérience d'enseignant elle remonte un petit peu plus loin/ elle remonte à/ à/ la vente/ j'ai fait de la vente de glace quand j'étais un petit peu plus jeune/ sur la plage/ donc euh c'est l'une des premières fois ou déjà je devais essayer/ y'avait une histoire de vendre un produit enfin d'essayer de le présenter de la façon la moins pire ou d'apporter un service à/ à des gens donc ça c'était la p't-être première fois où je me mettais en scène/ bon y'a eu le conservatoire auparavant/ c'était une autre étape ou j'étais effectivement dans une situation ou euh/ j'étais devant d'autres personnes mais j'étais observé donc j'étais dans la situation d'un élève et j'ai refusé euh quand on m'a proposé/ quand on m'a proposé des centres de vacances ou moi j'aurai été enseignant dans le domaine musical j'ai jamais fait donc ça c'était un peu à part/ donc ensuite y'a eu la voile/ donc le fait que je sois moniteur de voile ça a été deuxième/ un déclencheur vraiment assez intéressant en terme d'APS (*activité physique et sportive*) c'est une APS très intéressante enfin APPN si on veut entrer dans les petites cases/ et/ et là j'ai enseigné enfin j'ai disons fais découvrir la discipline à des publics très variés donc ça allait de la/ de la/ de six ans dans les optimistes cinq-sept neuf-onze puis sur des supports comme les catamarans je pouvais avoir des gens qui avaient jusqu'à quarante-cinq cinquante ans et là c 'était assez intéressant puisque je/ au moment ou je découvrais et pourtant j'étais dans la situation de celui qui détenais un/ enfin une forme de savoir et qui allait pouvoir le mettre à disposition/ et cette euh/ cette première enfin ces premières expériences là conditionnent/

enfin ont conditionné euh/ une forme d'aisance et de enfin je dis de primat de la relation humaine/ parce que j'étais très émotif je n'avais pas pris le temps de/ d'affiner que ce soit dans la formation/ y'avait pas de formation pour être vendeur de glace/ y'avait pas de formation donc c'est une formation de trois fois une semaine/ plus un stage de quinze jours pour être moniteur de voile mais ça n'avait rien de comparable avec quatre années passées dans une forme d'institution euh/ STAPS (*Sciences et techniques des activités physiques et sportives*)/ et pourtant ça m'a pas empêché d'avoir euh/ d'éprouver du plaisir et d'avoir l'impression que je pouvais faire progresser les autres/ euh/ à hauteur de ce qu'ils demandaient/ donc c'était aussi de l'enseignement/ ce qui m'a peut-être/ après c'était/ ça a été euh/ ça a été euh/ j'ai toujours conservé cette/ ce côté avenant et à l'écoute/ parfois plus que/ plus que des compétences prétendues d'un individu j'ai toujours été plus à l'écoute de sa prédisposition à apprendre/ et là on rentre dans le domaine de la motivation et de ma conception de l'enseignement/ c'est/ enfin j'ai beaucoup de mal à concev/ enfin/ à passer énormément de temps en préparation et en/ et en/ et en conceptualisation de savoir à transmettre/ je dirai la didactique m'écarte à mes yeux parfois de la pédagogie/ ça peut-être un outil pour être efficace une fois qu'il y a eu une phase d'apprivoisement/ mais euh vu le public que je rencontre à l'heure actuelle en/ en lycée professionnel et c'est une chose que j'avais envie de faire depuis pas mal d'années/ puis aussi parce que c'est peut-être plus proche de ma nature/ euh/ on est dans une/ dans des moments de tension permanents de risque de bascule/ ça je l'avais étudié donc dans mon mémoire de maîtrise/ euh et/ je pense que tout ce joue vraiment/ enfin la tension est permanente pour essayer donc de capter/ de capter/ on est pas dans la captation/ je/ je/ je/ j'ai pas fais de dérives en terme démiurgique/ je me met pas en scène pour me voir agir parce que c'est pas mon souci mais/ euh enfin moi mon souci d'occuper leur regard dans un premier temps/ parfois les perturber les/ quitte à/ quitte à rentrer dans leur jeu/ je me vois encore il y a quelques semaines/ en/ en faisant presque du hip hop dans la cours pour leur apprendre le pas croisé en javelot pour que ce rythme talon ils acceptent de passer par une forme qui est une forme technique établie relativement rébarbative/ mais ça ça m'est venu parce que/ parce que je suis vraiment à l'écoute de leur/ de leur univers pour essayer ensuite de/ donc de créer un moment de détente et d'intérêt/ enfin de détente/ de non crispation euh au regard des connaissances on va dire qui sont presque livresques enfin/ des/ des/ une classification de petits points apportés/ ce qui ne m'empêche pas par ailleurs de prendre des temps dans mon enseignement/ des temps de restitution écrite pour l'élève/ chose qui n'est pas/ qui n'est pas euh conventionnel dans le domaine de l'EPS/ que certains collègues font à mon avis/ ou prennent le temps de faire parce que c'est un objectif enfin/ la maîtrise du français est un objectif transversal mais on est plutôt dans l'action/ et même dans les textes de baccalauréat on encourage à/ on encourage pas forcément à passer par l'écrit tout doit être vu au travers de l'action/ mais je prends ce temps là pour qu'il y ai une restitution un effort de verbalisation écrite si je puis dire de l'élève et euh/ ce sont des moments de rencontre intéressants ou je vois ce qu'ils sont encore capables de me restituer/ non ouais de manière générale plutôt pédagogue et plutôt euh/ j'ai plutôt l'impression d'appartenir à l'ancienne école/ de ces bons vivants unss/ euh/ ces anciens ces ces cadres qui ont euh/ qui ont fait quelques luttes/ plus que euh/ plus que réellement être un universitaire/ même si euh/ j'aime bien lire/ j'aime bien lire ce qu'on peut pondre dans le domaine mais/ mon sentiment/ oui c'est vraiment donc plus du domaine du sentiment/ euh sur les savoirs à transmettre/ et dans la pratique en particulier/ euh pour les savoirs/ donc le premier savoir il va être dans l'instant c'est le savoir s'intéresser/ savoir se laisser surprendre pour l'élève/ savoir se remobiliser/ savoir se dépasser/ savoir/ ou sont les limites/ et ça va être savoir où sont les limites dans mes rapports et là je suis vraiment dans l'enseignement/ dans l'enseignement en zone sensible/ savoir où sont mes limites dans mes rapport avec les autres en particulier je vais commencer par euh/ par l'encadrement et par le rapport au maître/ le

rapport euh en terme de langage/ ce que je peux utiliser/ est-ce que le « j'm'en bat les couilles » même si il est courant et donc il fait parti/ est-ce que le « nique ta mère »/ est-ce que ces choses là me permettent réellement d'exprimer ce que je veux/ et donc ne sont pas une limite pour moi et donc ça c'est une première chose/ je fais l'aller et retour dans mon propre discours euh pour essayer de les stimuler là-dessus/ sans aller parfois jusqu'à un langage trop châtié euh c'est/ ça reste très/ ça reste minime/ mais au moins faire des efforts parfois de syntaxe et d'encourager/ à faire autre chose que uniquement crier donc y'a le savoir ses limites avec l'adulte/ savoir ses limites avec le matériel/ les limites de comportement euh qui sont des limites intercomportementaux/ savoir euh/ savoir/ s'approprier une activité/ c'est-à-dire euh partir d'un constat/ savoir donc bon bah euh faire un état des lieux/ savoir être honnête aussi/ pas biaiser/ c'est-à-dire bah se regarder dans une glace/ ce sont des choses que j'ai envie de faire passer dans mon enseignement/ savoir qu'on en est là mais aussi surtout savoir qu'on peut progresser/ donc ça va être le premier/ la première étape dans une première séance dite euh/ dite euh/ parce que j'ai quand même un peu écouté ce qu'on m'a appris à la fac/ d'évaluation diagnostique/ ça va surtout être pour moi savoir l'élève qui/ le plus rapidement possible qui ne crois pas en sa capacité à/ à progresser alors dans les premières séances d'années ça va être de déceler l'élève qui ne croit pas en la matière/ disons qui ne croit pas/ qui est déjà engagé dans un/ qui est déjà engagé/ soit dans une dynamique de sédentarisation importante soit dans une démotivation/ enfin une démotivation/ une/ soit parce que expérience traumatisante auparavant/ soit parce que représentation de c'est pas pour moi / je suis pas un bon/ j'ai la même approche avec celui qui est très doué aussi parce qu'il est dans l'engagement moteur/ il est compétent parce qu'il a soit touché à tout soit/ euh/ développé des schèmes dans une pratique ou une autre/ il a eu cette culture là/et dans ces cas là lui je vais essayer de l'emmener vers une gestion/ savoir gérer et là on a bifurqué sur le pôle gestion de la vie physique/ ce qui m'intéresse aussi/ dans mon expérience en licence je me suis fait une blessure au niveau du genou/ euh dont/ qui a entraîné une forme de dépression c'était un moment assez désagréable de sentir que je n'avais pas la toute puissance physique/ j'avais plus la capacité en qu'en fait le corps était une mécanique qu'il fallait ménager un petit peu et ça dans mon enseignement aussi le savoir gérer son effort que ce soit en athlétisme ou ailleurs mais surtout aussi dans le rapport à l'exploit/ qui est pas mal médiatisé j'essaye de faire en sorte que ces élèves là s'approprient avec/ avec euh/ avec euh/ mesurent aussi notre champs d'action/ notre domaine d'apprentissage/ qu'ils ne basculent pas dans le soit tout pour les maths/ ou alors tout pour l'EPS puisque en fait il y a que le sport/ c'est-à-dire/ la/ la tendance qu'on a à l'heure actuelle de présenter/ pour les/ pour euh/ vers une certaine partie de la société/ de la musique/ je pense au nord-américains/ ou le sport/ comme étant l'unique accès à une forme de reconnaissance/ ça me perturbe ça me gêne aussi/ donc euh j'essaie de faire en sorte qu'ils restent/ qu'ils gardent la tête sur les épaules par rapport à ça/ comme l'hyperspécialisation en sport ne serait pas forcément la voie de l'excellence à mes yeux/ euh/ de ne faire aussi que du sport même si c'est plusieurs sports c'est pas forcément tout à fait agréable/ il y a d'autres champs/ et y'a d'autres activités à développer ou à suivre pour être un individu sain et cultivé dans pas mal de domaines/ là j'ai pris du plaisir en STAPS/ j'ai pris du plaisir en STAPS et c'est là où mon action d'enseignant a continué à s'ancrer euh/ à la fac et ce qui à continué à me motiver à euh/ donc/ en STAPS c'était cette pluridisciplinarité/ enfin cette référence à plusieurs champs/ cette forme de papillonnage entre la sociologie/ chose importante pour comprendre/ pour comprendre/ enfin je sais pas si on comprend les élèves mais pour comprendre le monde et pour s'expliquer à une période ou on est en formation/ on continue/ moi je continue encore à essayer de parfaire ma vision du monde mais/ mais c'est un moment important la fac pour ça/ sur le plan humain la sociologie et un petit peu de psychologie/ l'anatomie la physiologie euh c'est/ et puis éprouver son corps dans différents domaines euh/ c'est/ ça a été de belles années/ aussi peut-être/ enfin un peu simple hein/ peut-

être un peu/ pas si difficile que ça/ ça n'exigeait pas ou parfois une petite partie seulement de/ des promotions de passer du temps à la bibliothèque/ c'était/ on passait du temps ailleurs/ ça c'était/ mais oui pour revenir ça pour les sentiments sur les savoirs à transmettre/ c'est vraiment l'essentiel de/ c'est vraiment l'essentiel de/ de votre travail c'est/ cette impression que je vais être très proche des savoirs être/ parce qu'à mon avis ils conditionnent/ ils conditionnent par la suite la capacité d'un individu à continuer à/ à se former/ et on a peu de temps les élèves en/ en lycée je pensais cette année/ mais c'est peut-être/ je pensais avoir ces deux catégories euh/ l'élève qui soit est motivé ou alors il a compris que c'était nécessaire alors il va y avoir l'hédoniste/ qui va prendre du plaisir un petit peu par lui-même mais sans trop se fouler/ il va y avoir celui qui est déjà convaincu que le sport en fait/ il réussit par là donc il a été le bon en sport comme j'ai pu l'être euh/ moi/ identifié au collège puis au lycée/ et ensuite ben il faut être honnête aussi si j'ai fait de l'éducation si j'a été à la fac/ de sport/ c'est aussi parce que euh/ c'était un des domaines dans lesquels j'étais le mieux noté/ et ou aussi j'avais accepté de passer beaucoup de temps/ parce que ça ne me coûtait pas/ y'a le ludus/ y'a le naturellement attiré par les formes de petits défis de situations dans lesquelles on doit essayer d'être agile/ le besoin aussi de/ besoin aussi de/ de/ le besoin de se défouler/ dans mon enseignement aussi y'a ça aussi/ y'a pas de/ je ne les assoie pas comme certains collègues euh pendant vingt minutes pour expliquer qu'il va falloir poser des plots tous les vingt-cinq mètres et qu'il va falloir qu'ils mesurent leur VMA (*vitesse maximum aérobie*) pour faire l'aller et retour toutes les trente secondes en/ je leur fait faire du fractionné/ mais euh à certains moments je préfère aller plus vite à la mise en action sur deux heures d'enseignement en lycée/ pour qu'on vive ensuite et qu'on vive ces choses là et qu'on se prenne le temps de se les expliquer a posteriori et euh/ et je pense que ça doit s'ancrer dans/ ça doit s'ancrer dans le corps sans violence euh/ plaisir oui joie essayer de leur faire ressentir la joie que j'ai eu moi/ de pratiquer euh et puis/ voilà d'apprendre à mieux me connaître/ .../ savoir euh/ savoir euh/ savoir être sensible à ses limites/ savoir être sensible à la nécessité d'entretenir une image corporelle qui est/ qui est euh satisfaisante/ efficiente/ c'est une image de la santé/ euh/ qui participe à la santé mentale et la santé physique/ et c'est cette image là que j'essaye de transmettre/ c'est/ et pour ça mon expérience professionnelle elle est faite de temps de parole pour le plus grand nombre/ euh/ qui sont assez réduits/ et beaucoup de temps de rencontre personnelle/ c'est vrai que j'évolue dans la classe/ j'essaye d'aller vers/ d'ailleurs j'ai une propension certaine à aller vers les élèves qui n'ont pas encore rencontré ou les élèves qui ne croient pas encore à leur efficience motrice/ et c'est là ou je me concentre/ c'est mon souci premier c'est cette euh/ ouais c'est cette action là/ ciblée sur on pourrait les définir comme les plus faibles mais ceux qui peuvent progresser le plus je le vois plus comme ça parce que ceux qui n'ont pas atteint/ euh parle de socle de connaissances/ de socle commun de connaissances/ pour moi ça va être en EPS un socle commun d'expérience motrice et une relative homogénéité d'adaptation de/ ce qui y'a de premier dans/ dans l'EPS pour moi ce qui est très très riche c'est cet aller et retour avec le réel c'est comme les arts plastiques/ on créer une forme on est pas dans de l'abstraction/ on peut toucher à l'abstraction à un certain moment mais/ on créer une forme/ on voit un résultat/ on peut agir sur cette/ sur l'évolution d'un résultat en terme de score/ en terme de performance/ grâce à des placements différents/ grâce à une forme d'harmonie ou non qu'on veut mettre avec euh/ à consentir un effort à réaliser un geste à le répéter un certain nombre de fois/ c'est/ c'est/ c'est une belle discipline pour ça/ je reprends votre/ .../ dans le vous êtes professeur d'éducation physique et sportive y'a un/ y'a un fait/ c'est vrai/ je rajouterais professeur d'éducation physique et sportive encore en cours de formation/ puisque ça fait que quatre années et/ et/ et mon expérience professionnelle a été marquée par le changement régulier de/ d'établissements/ depuis quatre j'ai alterné lycée/ collège/ collège de zone rurale et lycée donc de zone sensible/ le deuxième collège après Mulhouse était un collège de moyenne montagne avec une association sportive

très très dynamique/ c'est vrai que se sont différents univers euh/ et/ et cette expérience euh/ ce sont des expériences/ ce sont vraiment des des/ mon expérience elle est/ elle est vraiment liée au milieu que je traverse/ alors là on pourrait parler de/ de vision écologique/ de ma propre/ enfin pas de mon enseignement dans la classe mais de ma situation dans la structure école/ enfin je me vois comme étant/ ayant à faire un travail ou au quotidien de toute façon j'ai l'impression d'être une éponge/ quelqu'un qui peut absorber pas mal de chose et des paramètres/ des paramètres de l'environnement/ pour essayer ensuite de/ d'assurer au mieux son/ sa tâche/ et de en terme de discours d'essayer d'être le plus pertinent au moment ou je suis en interaction/ ça veut/ ce qui veux dire pour moi/ y'a une phase dans un établissement et dans un bassin ce que je vais appeler un bassin d'enseignement peut-être que la région à l'heure actuelle où j'enseigne/ c'est-à-dire qu'il y a une phase de partage de la vie et de l'atmosphère de vie qui est mécommune avec celle des élèves/ alors je vais pas/ pour moi tout ne se joue pas à l'intérieur de la classe entre des textes et/ et euh/ pas besoin/ on à eu des débats dans notre équipe pédagogique enfin d'année/ j'ai pas besoin/ même si je pense que ça peut être une bonne chose d'expliquer aux élèves ce que c'est que la compétence CC1 CC2/ je préfère aller au marché le dimanche matin au quartier des rochers/ croiser les élèves/ et me rendre compte que certains élèves sont effectivement depuis six heures du matin sur le marché et les saluer/ les saluer et apprendre à les connaître comme ça à parler un peu avec leurs parents/ à parler avec les anciens profs qui sont là depuis douze treize ans/ prendre le temps de cet échange là avec les équipes éducatives et certains assistants sociaux qui sont pertinents/ et passer au CIO local/ faire de l'enseignement une forme d'engagement de politique locale/ c'est euh et comprendre pour ça les problématiques/ les problématiques qui sont pas forcément liées à/ liées à la discipline et à l'agitation mais aller voir enfin à la rencontre à un certain moment d'effectif d'élèves/ des possibilités matérielles certes mais au-delà c'est une atmosphère et c'est participer à cette atmosphère là/ non ?/ donc euh mon expérience c'est toujours une expérience qui part/ qui part de la vie en un lieu en une cité c'est euh/ oui c'est/ c'est cette euh/ je crois que je touche là point essentiel/ c'est un décloisonnement/ y'a des tas de débats sur euh/ cette année sur le voile à l'école/ l'école/ l'école/ en oubliant et on oublie que cette euh/ cette barrière qu'on franchit et que les élèves franchissent le matin quand ils rentrent/ on ne doit pas essayer d'importer euh/ ses problèmes ou des convictions mais/ si on estime que ces enfants là font partie d'une société/ font partie de la société qui réussissent ou non à l'école de toute façon/ si l'école n'est pas le lieu de parler de problèmes de société ou de réaliser réellement un brassage un échange et une formation c'est/ je pense qu'on perd beaucoup/ donc c'est bien d'imposer une culture littéraire ou scientifique à des masses/ mais euh/ mais il faut se mettre dans leur situation/ le souci de la moitié de mes élèves/ je parle de mes BEP/ c'est de/ c'est de s'en tirer pas trop mal de finir par avoir un diplôme en espérant pas être viré trop tôt de l'école et en même temps résister à l'appel du business et/ et y'a très peu de moments ou je vois dans leur yeux euh/ le plaisir de partager ces instants là/ ils ont toujours l'impression plus ou moins d'être fliqués ou de pas avoir confiance de/ et moi mon action c'est d'instaurer un climat de confiance/ c'est de passer par euh/ donner du temps pour que/ lui donner du temps de parole pour que ce respect/ le respect s'instaure/ enfin le respect s'impose pas il se/ il se gagne et ça je l'ai vraiment appris à partir de mon travail de maîtrise/ c'est en prenant le temps de l'échange qu'on arrive au meilleur résultat/ et/ et au temps/ le temps de l'échange/ peut se faire enfin c'est un enseignement à plein temps c'est également pouvoir accepter de croiser l'élève sur un trottoir et de parler avec lui/ c'est une belle image de l'instituteur/ ces hussards noirs de la république/ dans les petites communes/ j'ai une grande admiration pour eux/ ces gens qui sont capables d'enseigner à/ chose qu'on fait en EPS je pense/ les élèves/ y'a des élèves qui arrivent en terminales qui sont encore dans une représentation de la touche de balle au volley/ qui va être euh/ sur le plan moteur la frappe/ l'explosivité/ ça veut dire qu'on a loupé complètement quelque chose depuis la sixième/ c'est

dans l'appréhension à amortir très légèrement à diriger/ à diriger une balle et euh ils sont encore dans la représentation euh/ je me permets de citer quelqu'un qui percera peut-être dans le domaine des STAPS/ c'est Fabrice Louis qui/ qui écrit des articles qui vont être publiés dans la revue EPS mais/ mais euh/ avec qui/ qui m'avait envoyé ça par Internet c'était assez intéressant/ je crois que si ils sont dans une représentation en terme d'analogie tel qu'il l'explique et qui repoussent ça comme ça et que/ ça veut qu'il y a quelque part/ elle est où l'étape qui manque/ simplement de se dire qu'on a agit enfin on est pas/ on est pas agressé par un ballon mais/ il faut l'expliquer ça à l'élève/ tu n'as pas à avoir peur de cette balle/ elle est faite pour rebondir/ t'as des articulations qui peuvent/ tu peux ressentir ça/ il va y avoir un léger temps de contact/ tu vas accepter d'ailleurs/ tu te fera moins mal/ et des tas de petits exercices qu'on peut mettre en place pour essayer de débouter ces représentations là et/ c'est pas tout le temps fait/ euh de la même manière et là je reviens à l'affiliation que je voulais faire/ c'est pas le même instituteur qui avait plusieurs niveaux de classe il devait essayer d'enseigner aussi bien au niveau de CM2 ou le programme n'est pas tout à fait le même qu'à un élève qui sortait de classe maternelle et donc là il avait une conscience un petit peu plus grande de ce que c'était que la culture commune ou comment se concevait une culture commune/ en EPS on a encore la chance de pouvoir faire ça/ un professeur d'une autre discipline euh/ va constater des écarts dans sa classe/ des élèves qui n'ont pas intégré certaines base/ il va l'envoyer vers un travail de remédiation/ il aura beaucoup de mal à le faire agir à lui faire apprendre/ un nouveau chapitre en histoire-géo/ mathématiques y'a/ c'est beaucoup de prendre le/ un temps de remédiation individuel au sein d'un cours quand on est pressé par un programme tel que j'ai l'impression que beaucoup de collègues enfin/ nous en font part/ en EPS on peut encore le faire et pour moi je dois le faire/ enfin c'est l'objectif principal/ que je compte un petit peu avec un souci de/ de m'attacher/ chez qui je décèle/ une petite carence/ essayer de les mettre en valeur au moins une fois dans l'année en terme de concentration aussi/ c'est important/ .../ j'ai développé pas mal/ je pense que si je dois revenir maintenant de façon générale à mon expérience/ j'ai euh/ je pense qu'il y a un problème sur la discipline/ et qu'on le cultive/ on le cultive à la fac au travers de l'histoire des APS/ cette euh/ cette minimali.../ enfin/ on se.../ on nous apprend et on se convainc/ quelque chose qui est faux en plus/ c'est qu'on a encore une euh/ c'était mon sujet d'agreg cette année/ c'est ce sur quoi j'ai conclu pas forcément brillamment/ on se convainc que/ que notre discipline doit encore être défendue/ sur le plan théorique et on se bat pour qu'elle existe sur le plan institutionnel et/ et on investi une énergie/ extraordinaire/ pour certaines personnes/ dans/ euh.../ dans/ .../ comment dire/ une légitimisation encore de notre existence on essaie de démontrer que c'est vraiment essentiel/ certes aux Etats-unis l'EPS a sauté oui/ c'est important d'exister euh/ mais parfois le professeur d'EPS qui n'est pas voué donc à devenir universitaire et qui a entendu ça pendant quatre années/ développe un sentiment/ parfois de/ malgré lui de/ d'inutilité/ ou de se battre contre des moulins à vent et/ et en fait à/ à drainer avec lui toute une forme de complexe/ qu'on lui à inculqué ou qu'on lui a expliqué durant ses années de facultés en histoire des activités physiques et sportives/ et ça l'empêche d'enseigner euh/ pleinement sereinement et il continue à/ au lieu de se préoccuper d'une chose effectivement de l'élève et son niveau d'habileté dans une euh/ dans une discipline et puis son plaisir donc parce que/ essayer de déclencher des petits moments de motivation où y va justement se mettre en action et c'est quand on se met en action avec de la motivation intrinsèque/ que on est là le plus efficient parce qu'on est plus ou moins autonome dans l'apprentissage et c'est là qu'on progresse le mieux puisqu'on va répéter un plus grand nombre de fois/ au lieu de s'intéresser à des élèves il va traiter des données sur une activité/ repenser l'activité pour être à la hauteur de l'image qu'il se fait de la didactique/ et/ et/ il en oublie parfois l'essentiel/ bon je veux pas/ je pense que c'est bien parfois de faire l'aller et retour/ je vais pas non plus faire un dichotomie dans/ chez les enseignants d'EPS/ mais y'a parfois/ y'a parfois cette culture du

complexe qui est/ que oui que je peux encore retrouver dans mon propre discours parfois/ chose que je n'ai pas fait dans cet entretien jusqu'à présent/ mais y'a eu euh/ on peut se sentir parfois paralysé par/ mais finalement/ finalement et ben effectivement ce n'est aussi que/ ce n'est que de l'EPS/ et on s'autocensure parce que dans notre formation initiale on se/ on a mis le doigt sur/ sur la difficulté d'exister/ de s'être battu/ cette culture de la lutte là qui fait que ben/ les enseignants d'EPS sont les premiers dans la rue quand il y a des réductions de postes/ c'est peut-être parce qu'on a besoin de bouger aussi/ mais/ mais à trop se fixer là dessus pendant les années de DEUG licence et au-delà jusqu'à l'agrégation/ puisque parfois ça transparaît gentiment/ je pense qu'on/ on cultive euh/ on cultive une part du malaise et euh/ et on perd un petit de temps/ on perd un petit peu de temps à se dire qu'on est menacé euh/ alors que le corps existe/ le corps est un fait/ mon corps est là/ l'EPS est là/ l'éducation physique et sportive/ le sport bon est un prétexte mais/ si c'était de la sophrologie ou de la relaxation ou de la/ ou de la physiologie avec des TP sur l'effort et/ et euh/ et si c'était juste du stretching et de toute façon le corps est là il a besoin/ on a besoin qu'il exulte à certains moment/ on a besoin de le comprendre/ et si il y a des problèmes institutionnels pendant une période de l'histoire/ enfin je sais pas ça fait la/ le gymnase euh/ ça existait/ la philosophie/ le corps/ je vois pas/ je vois pu de raisons de s'angoisser/ et/ je vois vraiment plus de raisons de/ de façon générale de/ de douter qu'on a une utilité/ ça c'est un point que/ c'est pas un prétexte mais euh/ mon expérience d'une manière générale c'est que/ pour pas mal d'enseignant d'EPS c'est quand même quelque chose de/ de présent et pourtant on a une nouvelle génération de/ d'enseignant d'EPS qui à mon avis qui vont au devant de problèmes pédagogiques/ et vont pas forcément agir dans le sens de l'intérêt général parce que ils vont se dire que c'est une question de contenu/ alors que/ enfin je bouclerais la boucle là-dessus/ le primat est dans l'humain pour moi/ le primat est dans l'écoute et/ et c'est faire ensuite tendre l'élève vers/ et j'utilise en ça tout un panel d'action/ je l'intéresse à moi euh/ par différents moyens puis à la discipline/ on glisse et on va à/ sur lui et ce que/ ce qui peut le rendre/ je le dis souvent aux élèves/ l'utili/ enfin l'intérêt qu'on a à être ensemble c'est que vous soyez un petit peu meilleurs/ mais je parle de ça au sens religieux du terme/ avec euh/ y'a pour beaucoup d'élèves euh/ là on a parlé de l'Aïd on a parlé du ramadan/ parce que c'était nécessaire/ parce que ça devenait un obstacle à leur action corporelle/ et/ et devenir un peu meilleur c'est/ soit contrôler un peu mieux ces émotions dans le duel/ donc dans un sport de raquette/ accepter d'être/ de gagner/ mais de remercier la présence de l'adversaire puisqu'on a quand même joué on a pris du plaisir y'a eu des beaux points/ c'est effectivement s'enthousiasmer/ savoir s'enthousiasmer/ mais euh/ ça va être à d'autres moments savoir euh/ savoir se calmer/ savoir se concentrer ou savoir/ .../ savoir relativiser/ aussi/ mais savoir qu'y a besoin un petit peu tout le temps/ un petit peu de méthode/ quand même/ de la méthode/ un minimum/ et que pour vivre en société en général il faut quand même un petit peu de méthode/ y'a quelques rites/ qui peuvent leur permettre de gagner du temps/ un des savoirs/ maintenant essentiel/ sur lequel je n'ai pas encore à mon avis suffisamment eu le temps de débattre avec mes élèves/ c'est ce que j'essaie de faire lors des deux premières séances/ c'est l'explication/ de ce temps partagé/ pourquoi on prend le temps/ pourquoi la société accorde/ euh/ l'obligation scolaire/ pourquoi l'obligation scolaire est une avancée sociale/ si tant est que on peut penser que s'en est encore une/ pourquoi on donne du temps à l'être humain pour apprendre pendant euh un quart de sa vie ou un tiers de sa vie/ avant qu'il prenne position dans un champs/ et pourquoi dans ce domaine là ben/ qu'il gère son corps aussi/ pour qu'il apprenne à développer son corps et à s'en servir de la façon la plus intéressante et fait qu'il soit plus à l'aise avec son corps/ pourquoi ça c'est important aussi et pourquoi il faut qu'on y passe quand même sur nos deux heures euh quotidiennes au moins qu'il pense quand il est avec moi/ qu'il y pense au moins la moitié du temps/ ce serait un gain extraordinaire/ c'est ça la boucle que je fais/ c'est/ c'est expliquer ça/ expliquer le temps qu'ils prennent comme eux une violence c'est-à-dire

l'obligation/ pourquoi il y a le problème de l'absentéisme/ à l'heure actuelle à l'école/ euh/ c'est aussi parce que ce temps commun n'est plus un temps/ euh forcément un temps de plaisir/ temps concurrencé par des temps de loisir/ euh/ ce qu'on expliquait avant/ et du coup l'obligation est très/ très mal vécue par beaucoup d'élèves/ très mal vécue/ et le sens/ le sens euh/ enfin du/ du/ n'est plus forcément présent dans la journée/ le sens/ ne pas expliquer bien un terme particulier en tennis de table ou en badminton y'a une règle/ le sens premier c'est le sens de ce moment de rencontre/ est-ce que vous voulez que/ je pense moi avoir répété une ou deux fois et de façon différentes pas mal de conviction personnelles/ .../ est-ce que vous voulez m'orienter sur autre chose/
(Moi) *Non vous vous arrêtez quand vous voulez*
en conclusion je dirais que oui je suis professeur d'éducation physique et sportive/ et je vis une expérience professionnelle satisfaisante et assez renouvelée grâce aux élèves qui sont des moteurs assez/ assez stimulants/ et/ et mon objectif de/ de l'été c'est de soigner/ d'être un/ de finir par être un maître/ qui s'intéresse aussi à la formation/ au sens philosophique/ et à l'éducation de mes élèves un petit peu au-delà/ je ne veux pas euh/ j'aimerai bien réussir à trouver euh/ comme on voit voilà certains cours du collège de France qui peuvent être assez fantastiques ou/ ou des professeurs qui peuvent arriver euh/ à capter/ on a eu Albert Jacquard qui est passé au lycée/ y'a des restes/ qu'est passé au lycée moi j'étais pas là cette année là mais/ j'ai vu des restes de photos y'a des expériences/ des moments de rencontres ou finalement le savoir est présenté d'une façon telle/ tellement humaine/ tellement mis en perspective par rapport à la vie/ et pas simplement par rapport à une activité/ ce serait réducteur/ quand/ pour que ça prenne du sens et pour qu'il y est une forme d'éclair et d'envie/ qu'on soit entraîné dans un processus d'apprentissage autonome/ qu'est-ce qui nous fait plaisir/ enfin qu'est-ce qui moi m'a fait plaisir dans la vie/ ben c'est de voir un gars comme Kraft euh/ euh/ rapporter ses films sur des volcans là/ avec sa femme et/ et de le voir en vrai/ et d'expliquer et de voir avec cet enthousiasme/ cette vie/ et un moment partager dans l'œil/ dans son œil/ cette étincelle là cette passion euh/ c'est/ c'est ça qu'est beau/ c'est à ces moments là euh/ effectivement quand il parle de son cheminement/ je/ j'ai pas encore trouvé la formule/ j'ai quand même des petites accroches qui sont pas mal/ enfin je pense avec les élèves disons qui ont fonctionné/ et j'ai vraiment envie d'aller encore plus vers ça/ et pour ça/ j'ai encore besoin d'un petit peu de temps/ je sens que ça mûri/ euh/ mais une des choses auxquelles je vais penser pendant ce mois/ ce mois de vacances et de randonnée/ c'est euh/ voilà c'est euh/ je finirais par ça parce que c'est une très très belle phrase que j'aime de Georges Snyders/ euh/ c'est la joie de l'effort/ la joie culturelle que j'aimerai bien essayer de transmettre aux élèves/ je vais essayer d'y penser euh/ je vais essayer de penser à l'essentiel de ce que je souhaite réellement transmettre à un individu/ avec comme support et comme enjeu de discussion le corps/ ton corps/ qu'est-ce que tu peux en faire/ qu'est-ce qui est bien que tu saches/ que tu connaisses de tes limites/ du plaisir que ça peut t'apporter/ euh/ de l'explication du monde que ça peux en faire parce que/ c'est une anti-chambre parfois la/ c'est une autre forme de relation/ c'est une des forme de relation humaine puisqu'on introduit un petit peu de compétition/ et à l'heure actuelle on peut pas faire fi d'un libéralisme/ le néo-libéralisme est hyper-présent/ et donc c'est bien de savoir s'affronter soi-même de repousser ses limites/ ou d'accepter simplement de gérer/ les/ de gérer un capital/ c'est un choix/ c'est un choix plus politique pour l'élève/ je crois qu'il peut le sentir ça physiquement et tout ça ça peut être dit assez simplement à un élève de BEP ou de CAP et je crois qu'il peut comprendre parfois très très bien/ donc euh/ ouais savoir général/ cette expérience/ de manière générale va se poursuivre dans cette voie là/ on a l'inspection l'année prochaine/ on va demander l'inspection/ c'est important que je sois au clair avec euh/ avec cette vision là et pour notre projet/ pour notre projet pédagogique/ comme j'ai la chance hein/ comme je vous disais tout à l'heure/ ça fait quatre euh/ ça fait quatre établissements que je traverse/ j'ai la chance

maintenant de/ d'avoir fait le travail d'éponge/ avoir commencer à trouver quelques/ quelques voies d'interventions pertinentes face à/ au public dans les grandes lignes même si je/ le public pour moi/ ça va être des individus/ et là je serai toujours à l'écoute de leurs particularités/ et l'année prochaine il va y avoir cette dimension de travail/ d'équipe/ qui a déjà/ qui est né l'année dernière mais là y'a eu des débats assez riches/ et on va devoir trouver une ligne commune/ et dans cette ligne commune je continuerai à défendre le point de vue le plus humain possible/ et le plus proche de l'intérêt/ de l'intérêt de l'élève pour qui s'y retrouve et pour tout ce qu'on lui apporte et le temps qu'on partage soit vraiment euh/ enfin ça ait un sens pour lui/ voilà voilà/ ben je vous remercie.
ok ben merci.

Hélène

Alors les savoirs à transmettre/ tu veux que je me rapproche peut-être non ça devrait aller/ euh moi je le lierai déjà au type d'élèves qu'on a à savoir que l'année dernière j'avais des collèges et que cette année j'ai un lycée professionnel que l'année d'avant j'avais un lycée général donc les savoirs à transmettre c'est pas du tout la même chose/ donc là je vais parler de mon expérience de cette année ou tu voulais qu'on parle de n'importe quoi ?/ (MOI) *euh toutes les structures du secondaire/* d'accord je vais commencer quand même par cette année ce sera plus facile/ lycée professionnel les savoirs à transmettre y sont essentiellement liés à leur vie physique future parce que c'est des élèves qui n'aiment pas forcément le sport et qui n'en font pas à l'extérieur/ moi j'ai surtout des filles donc c'est encore plus le cas mais j'ai pas une seule fille qui fait du sport à l'extérieur donc si ils n'en font pas en cours ils n'en feront jamais donc c'est leur apporter le minimum vital/ sur alors par exemple je sais pas moi comment s'échauffer/ comment s'étirer/ boire après l'effort enfin des choses très concrètes pour quand elle se lancent parce qu'elles se lancent à un moment donné parce qu'elles vont toutes vouloir maigrir/ qu'elles sachent un petit peu de quoi il ressort/ euh à part ça euh les savoirs c'est extrêmement lié à la motivation des élèves/ ah moi je passe par là parce que des élèves pas motivés j'y arrive pas quoi/ donc moi cette année j'ai fait beaucoup de step d'aérobic hip-hop enfin des activités qui sont pas faite beaucoup par d'autres professeurs/ et j'entre dans l'activité de la manière la plus motivante possible c'est-à-dire si j'ai des garçons en hip-hop je vais rentrer par le pôle acrobatique si j'ai des filles je vais rentrer par le pôle « star academy »/ etc. et comme ça une fois qu'ils sont dedans je les emmène où je veux/ je veux dans l'activité/ (soupir) ah je vais relire la question/.../ c'est bien les savoirs à transmettre hein/...(soupir)/ savoir à transmettre/ mais j'ai pas trop envie de tomber dans une dissertation quoi/ bon je vais revenir un peu sur ce que j'ai dit avant/ bon y a des savoirs d'ordre théorique donc c'est tout ce que je disais comment s'échauffer euh comment récupérer/ qu'est-ce qu'une courbature euh/ parce que je sais pas j'ai plein de filles qui euh/« madame j'ai trop mal à la cuisse, je peux plus rien faire/ elles pensent qu'elles sont blessées mais c'est juste des courbatures/ elles connaissent même pas les courbatures de toute façon ce que c'est quoi/ donc ça c'est peut-être des savoirs d'ordre plus théoriques sur aussi des règlements des activités parce que c'est pareil c'est pas forcément connu/ (soupir) ensuite des savoirs on va dire peut-être plus relationnels/ alors comment/ je sais pas moi/ comment parer un camarade/ comment accepter/ moi comme je fais beaucoup d'activités artistiques/ regarder un camarade sans le juger/ enfin sans le critiquer/ en tout cas sans le critiquer ouvertement/ accepter la diversité euh/ accepter de se montrer devant les autres/ chose qui n'est pas facile/.../ c'est pas évident quand même quand c'est une question comme ça/ et puis des savoirs évidemment de type moteur/ alors si je reprends les activités artistiques ça va être concrètement je sais pas moi hip-hop apprendre à faire un équilibre pose sans main/ apprendre à faire une roulade piquée/ apprendre à faire un « tétris » enfin bon je vais pas revenir sur ce thème/ donc voilà on essaye de combiner tout ça mais honnêtement moi en lycée professionnel mon but c'est pas forcément le/ de progresser vraiment dans l'activité/ c'est-à-dire que par exemple que si je fais un cycle de basket si à la fin de mon cycle ils savent toujours pas faire un/ un tir en course c'est pas dramatique quoi/ je préfèrerais qu'ils adhèrent à l'activité et qu'ils aient plus envie de pratiquer plus tard plutôt que ils sachent vraiment faire ça/ maintenant avec des collégiens c'est pas du tout pareil parce que les collégiens ils ont déjà/ en majorité ils ont déjà envie de pratiquer à la base/ donc c'est pas le même souci à la base déjà euh/ quand j'étais à Nancy les élèves ils en faisaient à l'extérieur/ donc c'est pas le but/ le but c'est pas de les faire adhérer à la pratique et puis qu'ils en aient une par la suite/ donc là ça va être plus peut-être de peaufiner dans une activité précise/ d'avoir des apprentissages concrets/ encore plus en lycée général parce qu'en plus c'est des anges/.../ donc encore plus en lycée général je sais pas/ parce qu'en fait comme c'est des élèves qui/ enfin moi je trouve qu'ils sont déjà motivés à la base et en plus y a aucun besoin de faire du/ de l'éducation en fait/ y'a plus besoin de les éduquer y'a plus besoin de tout ça donc du coup on peut vraiment aller sur les savoirs et là on arrive à des belles progressions d'élèves dans

l'activité/ est-ce que t'as un truc tu voudrais que je revienne/ parce que/ donc j'ai parlé un peu de tout/ (MOI) *Non sur ce que tu viens de dire l'éducation c'est une chose et les savoirs ce serait autre chose ?/* en fait le but c'est d'éduquer à travers les savoirs/ ça c'est sûr on dit on/ CAPEPS dans tes feuilles/ c'est super de mettre ça/ c'est sûr que c'est l'idéal maintenant y'a des fois c'est pas évident/ faut quand même/ moi ce que j'avais vachement/ vraiment du mal dans toute ma formation/ c'était euh/ sanctionner tout ça c'était quelque chose qui/ je pensais qu'on pouvais apprendre à travers/ justement les activités sans avoir besoin de passer par la sanction les heures de colle les punitions tout ça/ et donc pour revenir à ça je trouve que plus on a des élèves qui sont jeunes plus il va y avoir besoin de les éduquer en plus de leur faire apprendre des choses/ plus on a des élèves qui sont âgés/ donc moi j'ai des élèves qui ont vingt-vingt.../ ils ont mon âge en fait du coup les éduquer/ enfin ils sont déjà éduqués/ après transformer leur éducation c'est déjà plus difficile/ donc/ donc avec des jeunes/ c'est pour ça que moi j'aime pas les jeunes élèves/ j'aime pas travailler en collège parce que je trouve qu'il y a trop de chose à faire/ et euh j'avais eu une mauvaise expérience dans un collège en ZEP/ j'arrivais pas du tout avec des sixièmes/ ils avaient aucune notion justement de qu'est-ce que c'est que le respect de soi le respect des autres le respect de l'activité respect de l'enseignant/ donc y'a du/ pour voir tout ça pour arriver enfin voilà/ remplacer les parents j'ai du mal moi/ et je trouve que ça devient de plus en plus compliquer pour les profs/ voilà/.../ (relis la question)/ y'a un autre type de savoir tiens qui m'ai venu à l'esprit cette année/ c'est en fait de lier de plus en plus l'EPS à d'autres disciplines et surtout la bio/ c'est-à-dire qu'en fait moi j'ai je pense 40% des des élèves même plus je pense qui ont un problème avec la nourriture/ anorexie boulimie enfin tout ce qui/ on est dans une société que moi je trouve pourrie où y'a vraiment une norme le corps doit être comme ça/ euh et du coup en fait le/ (souffle) les filles elles font n'importe quoi avec leur corps et je pense que c'est un manque de de connaissance à ce niveau c'est-à-dire qu'elles vont vite très vite tomber dans l'anorexie moi j'ai j'ai/ elles mangent plus le matin déjà ça c'est sûr donc moi elles viennent en cours d'EPS elles tombent/ elles font un tour de terrain elles tombent dans les pommes/ elles maigrissent de plus en plus enfin voilà donc moi mon but par exemple moi pour l'année prochaine dans les savoirs que je vais transmettre ça va être de travailler avec l'infirmière de travailler avec la prof de bio et d'essayer de faire des cours vraiment concrets sur euh/ quand on fait une activité physique qu'est-ce qui faut manger avant euh/ comment est-ce qu'il faut faire pour maigrir/ est-ce que faire du sport ça suffit pour maigrir/ est-ce que faire un régime où on arrête complètement de manger c'est bien/ enfin ça ça me tient vraiment vraiment à cœur parce que j'ai vu deux élèves cette année à l'hôpital dans un état vraiment critique/ continuer de pas manger alors que enfin/ moi j'ai du mal avec cette maladie et je trouve que c'est hyper important/ les profs d'EPS c'est ceux qui sont les mieux placé pour arriver à gérer ça je pense/ d'autant plus que les élèves viennent facilement nous voir du fait de la relation assez proche qu'on a avec eux/ ils viennent très vite/ ils viennent très vite nous parler/ voilà maintenant c'est vrai qu'avec les garçons c'est moins enfin moi j'ai eu surtout des filles en fait dans mes/ dans mon bahut y'a 80% de filles donc forcément les garçons c'est peut-être un peu moins/ un peu moins flagrant de faire de l'anorexie chez les garçons ça doit pas trop exister d'ailleurs/...(relis la question)/ là je vais faire l'expérience de ce que c'est des savoirs à transmettre d'une année sur l'autre/ parce qu'en fait mon coordonnateur m'a redonné les mêmes classes que j'avais cette année/ ça va être la première fois que je vais faire une continuité dans l'enseignement/ donc ça aussi c'est des choses euh c'est dommage de pas l'avoir su avant/ parce que quand on a une classe à l'année/ déjà de faire un projet annuel c'est bien mais si alors en plus on peut faire un projet sur trois quatre ans c'est encore mieux/ chose que moi j'ai pas faite du tout/ si j'avais su tant pis/ j'essaierai de faire un peu mieux/ c'est vrai que de faire une continuité/ là on peut peut-être arriver à des apprentissages moteurs qui sont assez poussés/ donc je prends l'exemple en natation euh nous les élèves en lycée professionnel ne savent pas nager au départ/ quatre ans de suite on arriver à aborder/ peut-être pas le papillon mais au moins trois nages sur quatre/ et d'arriver à les faire nager certainement longtemps/ donc ça c'est une chose qui va être euh/ que je trouve très bien/ maintenant l'envers du décor c'est que si on s'entend pas avec une classe/ si ça passe pas ça va être dur/.../ j'ai

l'impression d'avoir un peu fait le tour/ certainement pas d'avoir assez approfondie chaque chose mais/.../ (MOI) *et par rapport au nouveau textes alors/ est-ce que l'enseignant trouve des savoirs dans les nouveaux textes officiels de la discipline ?/* ouais mais le problème c'est que au lycée professionnel les textes officiels y sont pas nouveaux/ on est resté sur euh enfin 9-6-5 euh/ et en plus en toute honnêteté donc ça c'est bien parce que comme je suis pas cité/ les textes officiels en lycée professionnel on s'en fiche quoi/ on a tellement des élèves qui sont particuliers que c'est de l'adaptation à une classe/ d'une classe à l'autre moi je fais pas du tout la même chose j'envisage pas du tout les mêmes euh donc euh/ on essaye quand même de respecter euh/ d'avoir la performance sur 6 points la motricité sur 9 points et puis les savoirs sur 5/ euh sachant que les savoirs sur 5 euh/ ça dépend des activités qu'on fait en fait/ et puis comme on veut pas tomber dans évaluer les savoirs euh vraiment d'une manière euh/ moi je sais qu'une fois en collège j'avais fait ça pour évaluer les savoirs en tennis de table/ j'avais carrément posé des questions/ un QCM avec des questions de règlement maintenant je pense pas qu'on soit dans l'activité en faisant ça quoi/ une autre façon d'évaluer les savoirs que j'ai expérimenté cette année euh par exemple euh identifier les stratégies et les tactiques en badminton/ essayer de poser des questions de pendant le/ pendant un match d'arrêter l'élève de dire bon ben voilà qu'est-ce que c'est tes points forts qu'est-ce que c'est tes points faibles/ pourquoi est-ce que tu penses gagner/ quelques questions de règlement glissées là-dedans et voilà/ donc ça c'était selon moi la meilleure façon d'évaluer les savoirs/ les connaissances/ et 5 points/ j'ai l'impression que c'est un petit peu du euh/ toujours pour essayer de remonter les élèves qui bossent/ qui sont assidus et qui sont attentifs qui sont/ ah bah voilà/ ben ça je peux venir là-dessus parce que ça c'est un truc qui me/ le problème en fait des savoirs à transmettre en EPS c'est que pour les autres professeurs/ non non je sais pas ça doit dépendre de chacun/ mais pour les autres professeurs y' pas vraiment de savoir/ enfin/ ou alors les savoirs à transmettre pour les profs d'EPS sont moins importants que dans les autres disciplines/ et euh cette année moi quand je mettais des bonnes notes en EPS et que l'élève avait des mauvaises notes ailleurs je me faisais accuser de « oh bah oui il a une bonne note en EPS » euh « sa moyenne n'est pas valable » euh « on peut pas faire »/ soit ça soit l'inverse quoi/ une élève qui était bonne partout/ pas de qualités physiques/ euh manque de motivation/ manque de donc du coup elle a je sais pas 7 de moyenne/ du coup à se faire disputer parce que du coup ça lui descend sa moyenne quoi/ donc c'est un problème encore de reconnaissance de la discipline pourtant moi je trouve de plus en plus importante parce que justement avec tous ces problèmes d'anorexie de sédentarité de/ si notre discipline elle disparaît je pense que y'a pas mal de jeunes qui sauront jamais ce que c'est que du sport/ qui n'en feront jamais/ et ça euh/ je pense que la majorité des profs que/ en tout cas que j'ai moi au lycée technologique j'ai l'impression qu'ils n'ont pas vraiment aimé le sport à l'école/ du coup ils l'ont bannit de leur existence et puis/ donc ça c'est aussi dommage en fait/ de la même façon en fait c'est vrai que c'est difficile de se situer dans cette enfin/ parce que là par exemple j'avais des bac technologique donc SMS/ STT/ j'avais même ES/ S/ enfin cette année j'avais un peu de tout/ et c'est vrai que c'est très difficile la notion de enfin/ personne ne met une note en dessous de la moyenne au bac en EPS/ enfin sauf si l'élève fait preuve de mauvaise volonté en fait/ nous on associe beaucoup la note avec la participation et la motivation des élèves/ alors est-ce que c'est bien est-ce que c'est pas bien/ en fait j'ai l'impression qu'on est parti du principe/ et surtout des élèves en fait/ surtout que ça vient vraiment des élèves/ c'est que les élèves y viennent en EPS/ pour récolter des points dans les autres disciplines/ ça leur viendrait pas à l'idée de perdre des points en fait c'est pas euh/ je sais pas c'est pas culturel de perdre des points en EPS/ on peut que en gagner/ et ça maintenant est-ce qu'on a tort/ le problème c'est qu'on s'aligne avec les autres collègues quoi/ même si au départ on arrive jeune prof euh vraiment à essayer d'être rigoureux/ cet élève n'a pas de qualités physiques/ (souffle) je sais pas moi en saut en hauteur progresser alors qu'on a pas de qualités physiques je trouve que c'est un petit peu un leurre/ en motricité on aura jamais une euh/ tout ce qui est investissement d'ailleurs/ mais bon il aura quand même 10 parce qu'il est venu à chaque séance/ parce que c'est un bon gamin/ donc ça forcément après ça va avec la crédibilité de la discipline/ parce que si on met que des notes

au-dessus de la moyenne/ forcément qu'après enfin/ bah ça c'est un débat/ faudrait vraiment qu'on s'aligne au niveau national là-dessus/ la moyenne en EPS de toute façon au bac elle est de 12 pour les filles/ 14 pour les garçons/ donc quand on se met à mettre des 6 des 7 et des/ forcément on colle pas au/ on est pas juste/ on se dit que si il avait été dans un autre bahut il aurait été/ il aurait eu une meilleure note c'est pas évident/ maintenant je reviens toujours aussi à la distinction garçons filles/ 14 de moyenne pour les garçons/ 12 pour les filles est-ce que c'est normal/ alors mes collègues qui sont tous des hommes c'est normal parce que les filles sont plus mauvaises en sport/ donc du coup elles méritent d'avoir 12/ elles sont moins motivées/ elles sont moins dynamiques/ voilà maintenant est-ce qu'il faut pas le prendre en compte au départ/ partir du postulat que voilà les filles ont peut-être moins de qualités physiques/ les filles sont peut-être moins motivées/ les filles sont moins je sais pas mais bon/.../ alors pour venir sur autre chose les savoirs à transmettre y'avait aussi le/ tout le problème entre euh est-ce que c'est bien d'apporter des savoirs spécifiques à l'activité/ ou des compétences spécifiques on va dire/ ou alors est-ce qui faut déboucher sur des compétences générales moi je sais que j'ai toujours eu/ la conviction que les activités n'étaient que des supports pour arriver à développer d'autres choses/ on a pas tous la même vision des choses/ je sais qu'au CAPEPS j'avais la vision là et je l'ai gardé/ et du coup moi j'utilise beaucoup les activités pour développer quelque chose/ donc c'est pour ça qu'après/ le fait que les élèves zappent les activités assez vite ça me gêne pas de trop/ un petit peu/ parce que c'est vrai que c'est dommage/ c'est vrai que au début du cycle y sont là « ouais on fait step c'est super » puis au bout de la deuxième séance ils en ont marre/ c'est vrai que c'est dommage mais bon ça va avec la société/ mais bon moi le but c'est par exemple si je fais activité danse/ si mon but c'est que les élèves arrivent à avoir je sais pas moi/ par exemple le tempo/ et ben je vais utiliser à la fois le hip-hop/ à la fois la danse africaine/ à la fois le jazz/ je vais faire/ je vais justement varier mon enseignement/ mon but c'est que les élèves arrivent à danser en rythme pas forcément que y sachent faire un pas de bourré ou/.../ de même en endurance je fais plus d'endurance/ je fais justement du step parce que je remplace l'endurance pour ça parce que j'en ai marre des élèves qui ne viennent pas/ ou qui font semblant de courir/ ou qui euh/ et puis du coup après ils ont horreur de l'EPS forcément parce que ils se rappellent « oh l'endurance !»/ surtout moi les élèves que j'ai si je leur fais faire de l'endurance c'est sûr qu'elles viennent plus en cours quoi/ donc du coup je leur fais faire une heure de step/ moi que je trouve plus fatiguant que l'endurance/ et ça équivaut on va dire au niveau des apprentissage/ au niveau (se tape la poitrine) du rythme cardiaque tout ça ça fait bosser la même chose/ sauf que c'est moins astreignant/ à la limite une notion qu'on peut leur apporter maintenant/ ce qui n'était pas valable quand nous on était à l'école c'est la notion de l'effort/ ça aussi je pense que c'est un savoir à transmettre euh/ qu'au départ je sais pas nous on faisait des efforts c'était normal/ enfin ça nous/ enfin je sais pas ça nous venait pas à l'esprit moi de dire « oh je fais pas c'est fatiguant »/ je sais pas ça me/ mais eux si/ à partir du moment maintenant ou il faut faire des efforts/ rien déjà que de mettre déjà un jogging/ c'est un effort/ ils ont du mal à se/ enfin ça fait un petit peu peur en fait cette société/ moi j'ai l'impression de/ des élèves qui zappent tout/ qui veulent fournir aucun effort/ il faut que ça plaise/ sinon ça va pas est-ce que c'est/ j'aimerai savoir ce que ça va devenir en fait comme adultes/.../ euh une autre idée sur les savoirs à transmettre/ moi des fois je pars du principe que c'est pas forcément moi qui va amener le savoir aux élèves/ quand j'ai commencé à faire du hip-hop en cours/ moi ma spécialité c'est la danse mais la danse contemporaine/ ça fait 20 ans que j'en fais/ du hip-hop j'ai fais un stage une fois/ je trouvais que c'était hyper riche parce que ça rassemble la gym et la danse/ je me suis dit que pour les élèves ça va être super et om je suis tombée dans une euh/ Behren/ Forbach là où je travaille c'est quand même hip-hop à mort donc du coup en fait j'utilise beaucoup les élèves maintenant/ je place les élèves en tant que prof/ et parfois ça arrive même que se soit moi je me met derrière et j'apprends en même temps que les autres élèves/ donc du coup savoir à transmettre l'idée de savoir à transmettre euh moi je trouve qu'elle est plus trop/ c'est le mot transmettre peut-être qui me/ à acquérir peut-être enfin/ transmettre non/ ça peut venir d'un élève ça peut venir de n'importe qui/.../ savoir à transmettre ça fait vraiment euh/ ça fait amphithéâtre je

trouve/ ça fait un prof qui euh/ comme moi je fais maintenant qui parle qui parle qui parle et qui euh/ en EPS je sais pas si on peut dire savoir à transmettre/ si quand c'est un petit peu du théorique mais quand c'est de la pratique c'est pas vraiment ça/.../ après au niveau de l'expérience moi je me demande par exemple dans vingt ans comment je vais faire pour être enseignante d'éducation physique parce que/ moi je fais tout avec les élèves/ je fais pas d'activité ou je bouge pas alors si ce n'est peut-être dans les sports de raquette/ mais sinon j'ai tendance à tout faire avec les élèves en fait/ du coup quand je serai un peu plus vieille et que je serai cassée de partout/ je sais pas trop comment je vais faire/.../ je sais plus quoi dire/.../ (MOI) *et qu'est-ce qui vous a amené à devenir enseignante d'EPS ?*/ la vérité/ je pense la vérité après avoir analysé les chose hein mes deux parents sont profs/ j'ai été baigné là-dedans/ on a tendance à aller vers ce qu'on connaît déjà/ certainement par la peur de l'inconnu je me suis retrouvé en fac de sport/ sans/ c'est pas/ c'était pas enfin j'ai toujours mis sur mes feuille quand j'étais petite je ferai prof de sport je ferai prof de sport ouais/ je me rappelle que quand j'ai eu mon CAPEPS/ j'ai pleuré/ j'ai fait une mini dépression de deux jours comme où je me disais mais qu'est-ce que je fous là quoi/ je fais ce métier je sais même pas pourquoi/ certainement parce que/ j'ai réussi mes études/ comme j'avais aucun problème justement pour passer mes années pour avoir mon CAPEPS/ j'ai tout eu du premier coup/ finalement j'ai jamais remis en cause le fait de/ le fait d'avoir mes années me faisait continuer/ il s'avère maintenant que je suis très contente d'être prof/ que c'est vraiment un métier qui me botte/ d'une parce que les activités physiques moi je crois que c'est hyper important/ et de deux parce que j'adore les élèves en fait/ quand j'étais/ j'étais animatrice parce que j'aimais les enfants maintenant prof parce que j'aime bien les élèves j'aime bien le contact/ et c'est vrai que finalement et puis c'est rigolo parce que quand je regarde autour de moi les autres profs de sport je pense qu'ils ont à 80% un des deux parents qui est prof ou instit/ et qui est dans le/ là avec mon ami quand on fait un repas de famille c'est euh/ des instits contre les profs enfin/ là y'a que ça quoi/ mon frère est instit' euh ma belle sœur aussi/ c'est catastrophique on est des sectes/ une secte d'enseignant/.../ (MOI) *bon si vous pensez avoir fait le tour euh de la question/.../* ouais je sais pas/ vraiment insister que le savoir à transmettre est lié au type d'élèves qu'on a en face de nous/ que moi je trouve ça super d'avoir un nombre d'élèves différents/ moi cette année j'avais deux cent élèves je trouvais que ça allait du CAP/ BEP/ bac pro/ troisième techno/ à première SMS/ terminale ES/ S/ et j'ai trouvé ça extraordinaire parce que bon/ chaque cours était préparé différemment/ chaque euh/ entre les SMS qui sont 35 élèves dans la classe euh/ respectueux des consignes où on peut vraiment arriver dans le moteur à progresser à faire plein de chose/ et puis des CAP qui sont 12 et qui écoutent euh une consigne sur deux/ ça change tout/ et c'est vachement classe en fait/ j'aurai que des CAP je pense que j'en aurais marre/ mais là le fait justement d'avoir euh/ et un autre truc que j'ai remarqué/ enfin que moi j'ai remarqué c'est que plus les élèves sont en échec scolaire plus ils m'intéressent et j'ai l'impression qu'on sert à quelque chose en fait/ et justement avec ces classes là j'essaye aussi que/ les deux heures d'EPS qu'ils ont par semaine ça soit vraiment un défouloir quoi/ c'est des élèves/ à Forbach en fait on est le troisième lycée le plus pauvre de/ de France/ on a les plus mauvais résultats au bac et au brevet enfin tout ce qui est examen de la lorraine/ 40% de réussite/ donc s'est catastrophique/ on a vraiment des élèves à problème en fait donc du coup essayer de faire que ces deux heures soient/ je pense bêtement à mon activité/ justement j'oublie tout ça je me défoule/ je me lâche je/ et donc c'est pour ça que du coup j'ai pas un enseignement qui est soigneux hyper rigoureux/ voilà plus essayer que ces jeunes ils aient de temps en temps un moment agréable/c'est pas gagné pour eux/ pis leur faire justement/ qui sortent pas de là/ moi en fait ma vrai réussite c'est que cette année j'ai beaucoup d'élève qui m'ont dit euh « jusqu'à maintenant j'aimai pas le sport maintenant j'aime bien » euh/ ça c'est à la limite ma plus belle réussite/ j'ai remplis ma mission/ maintenant je sais toujours pas faire un tir en course et je m'en balance on va dire quoi/ enfin c'est pas grave/ et c'est rigolo parce que avant j'ais un copain qui étais à l'inverse culturaliste à mort/ on se disputait tout le temps/ parce que justement lui apprendre à faire un tir en course s'était important/.../ donc s'est rigolo des fois c'est pas évident de se mettre d'accord même avec l'équipe péda quoi/ et pis euh/ enfin je sais pas trop

comment c'est/ toi t'as dû en voir d'autres mais/ donc dans mon équipe d'enseignant/ bon y'a pratiquement que des hommes/ mais ceux qui sont les plus vieux qui sont proches de la retraite/ me vois arriver avec mes activités ils me dénigrent en fait/ en début d'année ils me dénigrent/ en fin d'année ils font « oh qu'est-ce que t'as réussi à faire en hip-hop avec tes élèves »/ c'était des élèves qui étaient contre euh/ impossible de se concentrer tout ça/ ils ont une activités qu'ils aiment ils sont à fond dedans quoi/ et lui il en est resté à athlétisme/ sports collectifs/ gymnastique/ du mal à se mettre justement à varier euh/ ils ont pas du tout la même notion de comment/ des savoirs à transmettre quoi/…/ et puis maintenant aussi c'est pareil enfin je/ y'a pas une règle générale mais/ chez nous les hommes sont beaucoup plus le moteur et le culturalisme on va dire justement compétence spé/ et on est deux filles à être un petit peu comme moi quoi/ utiliser vraiment les activités et euh/ pas être vraiment dans le spécifique spécifique quoi/ alors je vais pas généraliser en tout cas chez nous c'est comme ça quoi/…/ voilà je crois que/ je sais pas du tout combien de temps j'ai parlé/ (Moi) *bon ben très bien on va arrêter alors/*

Thierry

(Rire) Effectivement c'est vaste/.../ euh/.../ moi ce qui me vient tout naturellement pour le moment c'est euh/ c'est les/ les savoirs par rapport euh/ à la compétence de tout professeur qui soit d'EPS ou d'ailleurs/ c'est-à-dire les/ qui est dicté donc euh/ bon c'est très universitaire/ qui est dictée par les missions de 97 de l'enseignant/ sur euh/ je m'en rappelle plus/ sur euh/ sur éduquer/ former/ instruire/ instruire/ éduquer/ former avec ce qui s'est appelé pendant un moment les savoirs euh/ les savoirs pour instruire/ les savoirs faire pour former et les savoirs être pour éduquer/ donc euh/ ce qui est pas spécifique à l'EPS/ c'est ce qui me vient le/ le plus rapidement à l'esprit/ après en spécifiant pour l'EPS euh/ au niveau savoir et euh/ je pense à/ d'abord à un domaine culturel/ à enrichir la culture des/ des élèves/ euh si je regarde par rapport à chez nous euh/ le public concerné qui est euh/ qui est en zone sensible avec des catégories socioprofessionnelles défavorisées euh/ y'a un/ c'est un objectif hyper important au niveau/ au niveau culturel/ donc euh/ donc en faisant la spécificité du sport y'a des choses à/ qui doivent intégrer/ même si euh c'est peut-être pas la priorité dans une culture/ dans une culture gé/ euh/ nous c'est notre boulot donc euh/ par rapport à ce public là ça sera un savoir important/ euh/ surtout pour euh/ après pour euh des élèves comme/ comme les notre/ qui/ qui ont des gros/ un gros potentiel physique/ c'est euh c'est intéressant des savoirs en action c'est ce qui se dit maintenant/ je/ j'ai pas trop de définition derrière mais disons euh/ juste de l'ordre des savoirs faire je suppose/ et bien les faire euh/ les faire s'épanouir dans le sport euh/ leur faire découvrir/ repousser des limites/ leur faire découvrir des limites c'est euh/ sportives j'entends/ euh/ c'est intéressant pour eux/ c'est/ ça fait parti des savoirs à/ à transmettre/ là là-dessus savoirs à transmettre ça serait plutôt euh/ j'inverserai quoi ça serait plutôt transmettre euh/ le fait que eux sachent qu'ils en sont capables/ que eux sachent qu'ils euh/ que ça se restreint pas à/ au lieu où ils habitent/ que ça se restreint pas à/ eux/ à la personne qu'il sont pour le moment/ bon bref qu'ils ne se donnent pas de limites ou en tout cas qu'ils se donnent l'occasion de/ de se les découvrir/ qu'elles soient un peu plus longues/ un peu plus loin/ donc c'est important au niveau/ au niveau physique/ de les faire bosser là-dessus/ (relis la consigne) ...de votre pratique et en particulier des savoirs à transmettre/ après j'irai/ bon tout ce qui est du domaine de l'éducation c'est euh/ y'en a/ certains diraient c'est du rôle des parents donc ça nous regardent pas je pense pas/ je pense que/ après c'est bon/ je vais essayer de revoir qui m'a dit ça mais je pense que c'est/ peu importe si je me trompe je pense que c'est pas très important/ c'est surtout l'idée/ je pense que c'est Jacquard qui disait qu'on est le produit des rencontres et à se stade là bon bah/ l'école et nous profs d'EPS par rapport à ces élèves on fait partie de la rencontre de ces élèves et du coup on fait partie de leur éducation qu'on le veuille ou qu'on le veuille pas/ sans aller trop loin là-dessus juste on est c'important/ y'a des fois je diffère des fonctionnements de collègues les uns par rapport aux autres/ je pense que c'est important que euh/ qu'on les marque mais qu'ils ne soient pas dépendant de nous/ c'est-à-dire que si ils aiment le sport/ euh un professeur peut les marquer/ pourquoi pas/ mais euh enfin c'est/ on doit se dépersonnaliser/ c'est-à-dire que c'est/ c'est le sport qui doit les marquer/ enfin faut parce que/ euh la relation humaine est hyper importante/ mais euh/ après quand on sera pas là il faut que/ faut que ça continue/ donc euh/ c'est-à-dire que ça doit pas tenir à nous/ si ça doit tenir qu'à nous c'est comme pour tout projet c'est-à-dire que si quand on s'en va le projet n'existe plus euh on s'est loupé/ enfin c'est ma conception/ on y reviendra peut-être plus tard/ mais euh/ c'est pas facile à l'oral/ parce que les idées viennent et pour rebondir sur ce que je pensais avant/ euh/ j'étais sur euh/ je vais essayer de retrouver le fil/ parce que je voyais bien que j'ouvrai une fenêtre mais je voulais pas aller trop loin pour pouvoir suivre mon fil directeur de départ et j'y suis plus/.../ oui voilà/ ça y'est/ c'était par rapport au sport/ il n'empêche que l'éducation sportive/ l'essentiel et je le disais par rapport au euh/ à leur potentiel c'est de leur montrer qu'ils sont capables/ donc leur montrer qu'ils sont capables c'est-à-dire les euh/ ben qui sont en réussite/ à un moment donné à quelque niveau que ça soit/ ça vaut pour les autres matières aussi/ et ça veut dire qu'à un moment donné va falloir quand on évoque euh/ l'expérience des savoirs à transmettre/ l'expérience ça va vouloir/ ça va nous/ nous faire évoquer les contenus d'enseignement/ euh là-

dessus/ (relis la consigne) évoquer votre expérience des savoirs à transmettre/ votre expérience ça va être/ y' a un/ j'essaye de pas aller trop loin parce que/ faut rester dans la discussion c'est pas évident/ euh je sais pas si je m'éloigne/ je pense pas/ euh donc pour que les savoirs se transmettent/ ou plutôt pour qui s'acquièrent pour les élèves/ il faut des contenus d'enseignement/ pour ces élèves c'est d'autant plus important/ que ils seront souvent /c'est pas que des clichés/ c'est simplement par rapport à des pourcentages plus importants qu'ailleurs/ ils sont parfois confrontés à l'échec/ y compris/ alors peut-être qu'en sport c'est plus facile/ cette attitude existe plus/ pour/ et pour les faire sortir de cet échec et les faire sortir de ça très rapidement euh/ il n'empêche que ce qu'on demande aux professeurs d'EPS c'est d'être forts sur les contenus d'enseignement/ euh ça c'est quelque chose qui me tiens à cœur/ j'y ai toujours cru et puis je l'ai vérifié/ c'est quand les formateurs IUFM/ les professeurs pouvaient/ ou les/ tout ce qui ce/ ce qui se dit dans les promotions/ voilà ce qui faut c'est juste au niveau organisation/ au niveau euh/ bien euh/ tous ces discours/ ces discours/ tenez bien vos classes et ça se tiendra bien/ j'y ai jamais cru/ j'y ai jamais cru/ enfin c'est-à-dire que/ je/ enfin je suis persuadé que ça se tient bien parce qu'on les fait réussir/ c'est-à-dire que le/ là ou on doit faire l'effort c'est pas sur le/ euh l'organisation les choses comme ça/ c'est sur que c'est important/ mais c'est sur les contenus au sens ou euh/ les faire réussir/ euh/ bon c'est/ c'est/ je crois que c'est Ségolène Royal qui doit dire euh/ bon parce que c'est très politique hein cette phrase/ que la lutte contre l'échec scolaire commence déjà par la lutte/ non la lutte contre l'incivilité commence déjà par la lutte contre l'échec scolaire/ ou ce/ ou ce genre-là/ bon c'est très politique mais il n'empêche que c'est vrai/ je pense que ça lui a plutôt été soufflé parce que je pense que c'est/ c'est certainement les gens de terrain qui/ qui font remonter ce type d'information/ tout ça pour dire que les savoirs à transmettre/ de la même manière on peut pas dire on va transmettre euh/ des valeurs éducatives du genre euh/ avoir confiance en soi et euh sans leur donner à côté/ sans leur prouver à côté qu'ils peuvent avoir confiance en soi/ ça passe par des contenus euh/ d'enseignement/ qui vont leur prouver qu'ils arrivent dans cette situation/ qui vont rétablir la confiance/ enfin y'a toujours ce décalage entre euh/ y'a des gros objectifs et on a l'impression qu'en mettant ces gros objectifs et ben ça va suffire/ euh/ les contenus bon c'est les moyens pour y arriver euh/ des fois ça demande de descendre assez bas/ c'est un peu comme définir des termes/ jusque assez bas/ (relis la consigne) parlez de votre pratique et en particulier de votre expérience des savoirs à transmettre/ bon ben si je recale sur mon expérience euh/ je pense que c'est pas anodin de/ quand on est PLC2 euh/ on est inspecté deux fois/ on a un mémoire à faire/ et puis bon pour certains le mémoire c'est pénible/ moi/ moi j'ai pris mon pied dedans/ j'ai pris mon pied/ euh j'ai pris mon pied au sens ou euh/ ça faisait deux ans où j'avais passé le concours deux fois/ donc je pense que j'avais bien la tête dans le guidon/ quand j'ai vu mon directeur de mémoire/ je lui ai dit/ quand il m'a dit/ bon ça se passe comme ça/ comme ça/ comme ça en gros/ euh/ euh il m'a évoqué le fait qu'il faudra des arguments scientifiques etc je lui ai dit/ institutionnels/ je lui dit tu sais/ moi ça fait deux ans que je suis dans le concours et euh/ enfin ça m'intéresse pas/ ça m'intéresse pas au sens où c'est comme je le disais plus tôt dans l'entretien/ quand je dis c'est Albert Jacquard qui l'a dit euh bon/ j'ai du respect pour cette personne là mais en même temps je m'en fiche quoi je veux dire euh l'essentiel c'est l'idée/ donc euh/ que des personnes aient réfléchi sur des choses bon c'est très bien mais l'intérêt ce n'est pas de se souvenir de ces personnes-là mais plutôt de ce sur quoi ils ont travaillé/ et euh de cette manière là donc euh je/ j'ai un petit peu dévié par rapport au mémoire/ et de la même manière j'ai dévié par rapport euh/ au format où ils évoquaient une trentaine de pages/ j'avais évoqué au fur et à mesure que ça dépasserait parce que j'avais euh/ j'avais un point de départ/ j'avais des idées assez précises là-dessus et puis eu fur et à mesure/ mon mémoire c'était plutôt un carnet de bord c'est-à-dire je mettais/ ce qui m'a fait rebondir sur autre chose/ et effectivement ça a fait dépasser le format premier donc c'est bien plus d'une centaine de page donc euh/ tout ça pour dire que/ que j'étais sur l'évaluation/ formative/ sur comment faire réussir les élèves/ plutôt comment/ comment juger/ comment faire en sorte que les élèves jugent de leur réussite/ ce qui rejoint un petit peu les savoirs/ comment faire en sorte que les savoirs se euh/ pour que les savoirs s'acquièrent/ à un moment

donné/ ou pour que ces savoirs y/ pour que ça glisse pas ils faut qu'ils aient conscience qu'ils sachent/ qu'ils savent quelque chose qu'ils ont un certain domaine de compétence/ donc m'intéresser/ c'est ce qui pourrait se porter/ ou s'apparenter à l'évaluation formative/ et/ et du coup par rapport à ça euh/ je sais pas comment derrière tu fais pour euh rétablir euh/ quand c'est pas écrit donc peu importe/ euh/ (relis la consigne) votre expérience personnelle/ je recentre pour que ce soit plus clair/ euh donc votre expérience des savoirs voilà donc euh moi j'étais parti du principe que euh/ en licence euh dans l'académie d'où je venais on/ on suivait un stage de six semaines/ j'étais au lycée/ on était à deux collègues à se partager les/ euh le cours d'un professeur/ et euh je me suis très vite aperçu que/ je faisais une situation/ très bien mais à partir de quand est-ce que je peux estimer qu'elle était finie/ qu'elle était épuisée complètement cette situation/ à partir de euh/ quand est-ce que l'élève allait pouvoir dire « c'est bon là je/ là j'ai réussi »/ bon ça s'apparente aux critères de réussite/ ça va un petit peu plus loin que ça parce que euh/ quand on a une classe de trente/ ce qui m'intéresse surtout c'est/ c'est/ j'aimerai/ j'aimerai pas louper les gens qui en ont le plus besoin/ de la même manière/ c'est-à-dire euh ceux qui sont en échec j'aimerai pas les/ les louper pour qu'il restent dans leur échec parce que y'a rien de pire quoi que ceux qui restent dans leur échec bah/ attention c'est de l'EPS c'est rien du tout mais euh de manière générale c'est un peu/ c'est un peu embêtant de rester bloqué sur quelque chose/ euh/ pour les bons élèves c'est un peu ennuyeux de rester/ de stagner à/ dans une situation qui est pas suffisante pour eux/ mais bon euh/ là encore c'est de la pédagogie différenciée mais euh/ pour pouvoir différencier cette pédagogie encore fallait-il juger d'un apprentissage/ et donc euh/ moi tout mon mémoire c'était par rapport à ça/ juger de l'apprentissage/ que l'élève puisse savoir si l'élève il a réussi/ à partir de quand il peut dire qu'il a réussi/ et si effectivement il peut dire qu'il a réussi et bien c'est euh/ c'est toujours ça de pris quoi pour lui/ ça prend/ ça prend trois secondes de dire bravo/ ça c'est Claudie Ramon qui disait/ ou Raimond qui dit ça/ à propos d'un entretien sur l'analyse transactionnelle/ pour Eridberg/ j'ai pas lu hein tout ça mais euh/ j'ai simplement quelques notions/ et le fait de se dire/ garder à l'esprit ça prends trois secondes de dire bravo/ bah ça coûte rien/ par contre ce bravo il est important d'être dit au bon moment/ l'élève il est pas idiot/ la notion de justice il comprend bien hein/ quand on lui dit « c'est bien » alors que c'est pas terrible/ enfin je/ vaut mieux se taire quoi/ et (rire) en même/ et euh/ et/ par contre c'est important si il y a quelque chose de bien de lui dire/ mais faut pas que ce soit à la louche/ ou en tout cas si c'est à la louche il faut que l'élève comprenne que c'est normal qu'il y ait un petit peu de subjectivité/ mais euh/ ce qui va lui être dit/ en tout cas ce que lui va pouvoir euh/ euh juger/ ce sera effectif donc ce sera par rapport à des critères euh/ plus ou moins précis mais en tout cas clairement établis/ et euh/ moi là-dessus je m'étais appuyé sur le badminton/ euh ou c'était assez facile on va dire/ et sur la danse qui était beaucoup plus/ plus compliquée/ euh voilà je voudrais pas trop m'éloigner de la question tout ça pour dire que/ euh (relis la consigne) parlez de votre pratique et en particulier de votre expérience des savoirs à transmettre/ moi mon expérience/ ou en tout cas sur mes conceptions c'est que ces savoirs à transmettre/ donc pour en revenir c'est euh/ il faut surtout que l'élève/ faut moi que je puisse juger de l'apprentissage des élèves/ faudrait que les élèves puissent juger eux-mêmes de leur apprentissage/ pour rebondir/ le but c'était/ pour rebondir sur autre chose/ je sais plus quel slogan j'avais/ oui je crois que j'avais/ oui « des indicateurs de réussite, des indicateurs pour la suite ! »/ euh/ et je pense qu'en même temps c'est pour la suite euh/ de leur euh/ autre que l'EPS/ le ici et maintenant le ailleurs et plus tard le/ que pourrait dire Delignières/ j'ai/ enfin j'ai pas/ enfin quand je dis ça on pourrait dire euh/ c'est négatif par rapport aux personnes Delignières ou quoi que ce soit / c'est/ c'est pas de l'irrespect je/ c'est/ bon ça m'intéresse pas plus que ça/ la réflexion comme ça m'intéresse mais je veux dire euh/ c'est très bien qu'il y ait des personnes qui réfléchissent par rapport à ça/ c'est pas de l'irrespect quand je dis l'ici et le maintenant/ disons que je préfère retenir simplement parfois à un moment donné quelques grandes idées comme ça/ dire quelque chose dessus sans forcément creuser euh/ j'aime bien partir de chose euh/ de créer des choses moi-même/ c'est rare que je prenne des situations dans les livres/ j'aime bien réfléchir/ c'est que je suis très joueur donc euh/ par rapport à l'expérience/ c'est ma conception je suis très

joueur/ je suis comme ça/ mais euh/ j'aime bien m'inspirer des gens mais pas/ tant pis si je les oublie quoi/ l'essentiel c'est que j'oublie pas leurs idées/ euh/ ça vaut pour les élèves par rapport à moi après hein/ donc euh faut pas qu'ils oublient ce qu'ils ont appris le sport tout ça/ qui m'oublie moi c'est pas grave/ que j'ai pu les faire évoluer comme ils ont pu me faire évoluer tant mieux/ sinon/ (relis la consigne) euh parlez de votre pratique et en particulier de votre expérience des savoirs à transmettre/ ouais/ je me rends comte que même si c'était il y a trois ans euh/ c'est vrai que le mémoire euh/ forcément c'est quelque chose qu'on/ puisque/ on doit le voir dans une thèse hein/ ça doit hanter pendant un moment/ puis il y a certainement jamais de fin/ mais euh/ juste pour boucler là-dessus/ euh j'ai appelé ça la stratégie Sisyphe/ au sens ou euh/ c'est/ ça recommençait Sisyphe avec euh/ la mythologie sur le fait euh/ pousser une pierre qui revient continuellement/ c'est le serpent qui se mord la queue/ au fait ou on juge d'un/ donc c'est/ c'est une/ ça rejoignait aussi euh/ puisque je mettais en filtre derrière/ les missions de l'enseignant/ c'est évaluer pour réguler/ l'évaluation n'a d'intérêt que par la régulation/ et euh/ et ça veut dire que pour recentrer encore une fois sur la question c'est-à-dire que les savoirs à transmettre ils n'ont d'intérêt que si/ que si ils sont pertinents par rapport à l'élève/ donc euh/ évidemment y'a des grandes catégories/ et évidemment y'a de la culture commune/ quelque chose qui sera commun/ mais bon bah si on peut exploiter le potentiel de chacun à son maximum tant mieux/ et euh/ donc les savoirs ils sont à spécifier et ils sont à spécifier parce que euh/ euh parce que ils ont été/ on jugera de quelque chose par la suite/ (rire) je ferme la parenthèse là-dessus/ j'espère que je vais pas trop la rouvrir/ j'essaie de passer à autre chose/ euh/ euh/ (relis la consigne) vous êtes enseignant d'éduction physique et sportive, pouvez-vous nous parlez de votre pratique en particuliers de votre expérience des savoirs à transmettre/ cela en prenant en compte tout ce qui vous vient à l'esprit/ (rire) là je pense que j'ai bien répondu tout ce qui vous viens à l'esprit/ euh (relis la consigne) parlez de votre pratique en particulier de votre expérience des savoirs à transmettre/ la pratique ouais bah la pratique c'est-à-dire c'est le quotidien/ euh le quotidien en EPS c'est aussi euh/ j'aime bien quand on parle de pédagogie différenciée parce que moi aussi j'aimais bien quand un professeur disais euh/ pour euh/ que y avait pas de pédagogie différenciée c'est la didactique qui est différenciée/ ça avait fait/ ça avait fait scandale parce que quand on est euh/ quand on est euh/ quand on prépare un concours on aime pas être perturbé enfin/ moi je/ moi je trouvais ça plutôt intéressant mais euh/ c'est pas de la/ c'est pas de la/ enfin je cherche pas à me démarquer en disant j'étais plus intelligent que les autres/ c'est pas ça que je veux dire/ mais je veux dire euh/ quand on est/ quand on est un des formateur/ surtout en préparation de concours/ y'a/ y'a ceux qui nous prépare par rapport à un concours et pour nous le faire avoir/ ce qui est leur boulot/ ce qui est bien/ mais y'a aussi ceux qui nous prépare pour le reste/ et par rapport à ça cette réflexion est intéressante/ et la didactique différenciée plutôt que la pédagogie différenciée c'est-à-dire tout ce qui se fait en amont/ pas simplement en/ on considère qu'il y a un gros travail à faire avant le cours/ le fait euh/ on est prof de ballon euh/ euh/ on saura à qui je me réfère quoi/ parce que y'a des collègues qui aiment bien dire ça/ c'est vrai/ il faut jamais l'oublier/ c'est rien du tout/ mais euh/ mais/ et euh on pourra toujours filer un ballon/ on pourra toujours croire que on peut arriver les mains dans les poches/ filer un ballon/ c'est vrai on pourra pas empêcher les gens de penser ça/ c'est pas grave euh/ la question de légitimité on s'en fout/ mais euh/ euh/ mais je donne pas longtemps pour que ça se passe bien en fait/ si c'est juste arriver en donnant le ballon/ c'est euh/ faut donner à manger hein/ faut donner à manger/ faut donner du contenu/ faut arriver à passionner les gens/ faut/ ça va/ c'est/ au fur et à mesure certainement ça devient/ c'est un travail en amont/ bref/ donc la didactique différencié c'est tout ça/ ça voulait dire que c'est en amont que ça se prépare et à l'intérieur du cours c'est sûr on choisira des options différentes/ de ce qu'on pensait avant/ on va s'adapter par rapport aux élèves/ on va s'adapter par rapport à comment ça se passe/ parce que avant on/ on se sera armé/ et par rapport ç ça je voulais simplement dire que/ euh (relis la consigne) vous êtes enseignant/ votre expérience/ euh/ en EPS souvent/ du fait des installations on vit les uns sur les autres avec les collègues d'EPS/ et c'est hyper enrichissant et hyper usant à la fois/ et ça c'est un petit peu comme en zone sensible/ où c'est hyper enrichissant et hyper usant à la

fois c'est-à-dire que/ euh/ euh/ forcément quand on discute après pendant les grandes vacances avec d'autres personnes/ pendant les grandes vacances/ alors ça se passe comment et tout/ c'est comment alors là-bas/ le là-bas ce sera pour garder l'anonymat/ ça se passe comment là-bas/ euh sous-entendu en zone sensible/ bah c'est écoute c'est/ je pense que c'est/ même si je suis jeune et tout ça/ je pense que c'est puissance dix ou plus puissance cent par rapport à ailleurs/ c'est euh/ vachement plus stimulant et vachement plus usant/ et euh donc euh/ ça je pense qu'il y a pas besoin de grande démonstration/ tout le monde sera d'accord avec ça/ par contre plus intéressant c'est euh/ le fait d'être les uns sur les autres en EPS par rapport aux autres matières/ c'est vachement plus stimulant et vachement plus usant à la fois c'est-à-dire que/ on est les uns sur les autres/ on partage le matériel donc euh y'a des règles communes à mettre/ à mettre forcément/ y'a un projet qui/ qui va être défini/ qui a intérêt à être commun pour une notion de justice que j'évoquai avant parce que les élèves ils savent que/ dans l'autre cours avec l'autre prof/ bon c'est injuste quoi/ et euh de la même manière que dans un cours/ il faut une équité par rapport à une décision qui a été prise/ de manière/ au niveau discipline mais euh/ euh discipline euh/ correction de l'élève/ mais euh/ correction/ à chaque fois c'est des mots double hein/ euh éducation quoi/ et euh/ mais faut aussi euh/ ce sur quoi ils sont évalué faut que ce soit les même critères les uns par rapport aux autres à quelque chose près/ tout en/ tout en gardant de la liberté et les conceptions du prof parce que/ euh même si j'ai dit que le professeur c'était pas/ ils devaient pas être marqués par le professeur mais par la discipline par contre/ indirectement par la discipline/ enfin par la discipline directement mais c'est indirectement que le professeur/ et pour que le professeur puisse les marquer/ puisse les passionner/ il faut qu'il se goure pas/ c'est pour ça que c'est très intéressant d'être plusieurs quand on prend la décision mais faut aussi qu'il ait la liberté de s'exprimer/ et de garder/ pour véhiculer sa passion/ euh/ euh l'exemple où on est/ on est cinq/ avec euh/ une femme pour qui ça fait quinze ans qu'elle est là/ très sportive/ euh elle a un gros vécu ce qui est très intéressant quand on arrive ici/ euh se dire « tiens si elle là ! » c'est que/ et qu'elle est restée quinze ans/ qu'elle pourrait plus partir c'est que certainement que ça se passe bien donc ça c'est rassurant/euh ce serait trop simple de résumer cette personne là par son expérience/ mais euh/ mais en tout cas c'est un gros atout/ euh/ on a d'autres/ on a tous des profils différents/ euh peut-être des conceptions aussi qui diffèrent mais euh/ euh on est tous des personnes euh/ euh entre guillemet intelligentes au sens où on sait écouter les autres et ça c'est/ c'est pour ça que c'est plus stimulant et plus usant c'est-à-dire que c'est/ que on va se mettre au tour de la table à un moment donné/ on va se mettre à cinq/ on va réfléchir sur des choses/ ça va nous prendre du temps/ ça va nous bouffer de l'énergie/ euh on va pouvoir se crêper le chignon dès fois/ parce que on croit en des choses/ mais en tout cas ce/ ce qui est une chance pour les élèves par ce que c'est/ le projet qu'on va déboucher ça va porter pour les élèves et c'est pour ça qu'on fait un projet/ c'est que la décision qui sera prise/ elle sera prise à partir de plusieurs personnes donc on peut penser qu'on se goure un petit peu moins/ donc ça c'est intéressant/ donc euh/ (relis la consigne) parlez de votre pratique en particuliers de votre expérience des savoirs à transmettre/ bah ces savoirs à transmettre ils sont définis par un projet/ ce projet/ il faut qu'il soit défini/ et là je dis il faut hein/ j'emploi l'impératif/ il faut qu'il soit défini par euh/ par une équipe enseignante et cette équipe enseignante faut qu'elle se parle maintenant euh/ là c'est hyper simple parce que/ euh même si on sort pas les uns avec les autres euh/ je pense qu'on est assez copains et ça facilite/ parce que/ j'ai été stagiaire euh/ donc j'ai connu un autre bahut/ et il suffit d'une personne/ euh qui soit un petit peu en marge pour que/ pour que ça freine et puis ça se voit ailleurs aussi/ donc euh/ je prétends pas qu'on fait du/ le boulot qu'on sort est/ il est parfait mais en tout cas je pense que/ sur le principe on fait du bon boulot/ donc le quotidien c'est un petit peu ça aussi/ donc euh/ encore une fois une EPS qui s'inscrit/ dans un système/ dans tout le système éducatif donc avec tous les autres profs/ je terminerai juste parce que je pense qu'il y a d'autres/ d'autres questions peut-être/ et euh en disant que/ je suis hyper content depuis deux ans d'être professeur principal aussi/ parce que/ parce que me limiter à l'EPS euh/ ça m'aurait ennuyé/ j'adore le sport/ j'adore ce que je fais mais et euh/ ça m'aurait ennuyé donc ça/ ça/ c'est intéressant pour autre chose/ c'est pas ça m'aurait ennuyé/ c'est pas ça c'est euh/

c'est certainement un rapport au pouvoir si on analyse ça/ mais euh au pouvoir au sens avoir plus d'influence sur l'élève/ encore une fois indirectement/ je veux pas/ c'est-à-dire que/ je vais jouer sur le climat/ je vais jouer directement sur le/ mais en tant que professeur principal on a une plus grande vue et euh/ on/ on table/ on joue encore sur les trois notions que j'évoquai instruire éduquer former en début d'entretien sur cette question et euh/ à un autre niveau c'est intéressant/ là encore/ d'ailleurs en zone sensible on est deux/ donc je suis avec une professeur d'anglais/ ça pourrait être un autre professeur/ ça apporte/ c'est bien/ c'est un beau métier/ (rire) c'est bon/ t'as d'autre questions ?/ (Moi) *simplement une qu'est-ce qui vous a disons motivé ou intéressé vous pour être/ devenir enseignant d'EPS ?/* alors euh/ je sais pas/ je dirai euh une personne sur trois je dirai il avait quelqu'un dans sa famille qui est prof d'EPS/ une deuxième personne sur trois elle a été marqué/ donc euh par un professeur d'EPS/ je sais pas si c'est ces proportions là mais en tout cas moi j'appartiens à aucune de ces deux familles/ je/ ça me rappelle euh la petite lettre de motivation qu'on doit faire au moment où on/ au moment où on veut intégrer l'IUFM justement pour devenir professeur d'EPS/ bah j'aime le sport c'est sûr/ j'aime le sport mais simplement j'aime pas le sport simplement en tant que/ je suis compétiteur/ je suis compétiteur mais je crois que ça a aucune influence par rapport à ça où en tout cas euh/ euh/ j'étais en sixième et les autres aimaient pas le professeur d'EPS/ je l'aimai pas spécialement moi non plus/ par contre j'avais la réflexion d'un/ c'était cinquième pardon/ euh/ peu importe/ j'avais la réflexion d'un copain qui avait sauté une classe/ hyper brillant partout/ un peu plus en surcharge/ et qui en/ y'a que là où il avait pas la moyenne/ par contre il disait/ lui je l'aime bien parce que c'est le seul qui s'intéresse à nous c'est-à-dire que/ euh/ il l'avait fait progresser lui aussi quand même/ mais euh c'est une anecdote je pense sans plus/ ça vient pas de là/ et euh j'aime le sport j'aime faire transmettre des émotions par le sport/ oui le domaine du sport/ troisième mot dans l'éducation physique et sportive/ même si après on se découvre au niveau éducation/ c'est l'intérêt d'éduquer les gens/ on se découvre euh/ je sais pas ça dépend après comment on est soi-même élevé et/ transmettre/ aider plutôt/ oui j'aimais bien/ j'aimais bien moi le courant/ tout ce qui est Rogers/ c'est-à-dire j'aime bien la notion de facilitateur quoi/ pédagogue tout ça je sais pas/ facilitateur j'aime bien/ être facilitateur pour les élèves/ aider quoi/ plus ça/ puis du coup dans le domaine sportif parce que je pense que c'est là où je suis le plus compétent mais facilitateur/ un mot là-dessus/ je pardonnerai toujours à un élève/ en gros hein/ c'est-à-dire que/ il est jeune et euh il peut se gourer il a le droit/ euh un collègue adulte j'aurai vachement plus de mal/ c'est pour ça que je suis vachement plus patient/ ça agace mes collègues des fois/ je me corrige hein/ j'essaye c'est-à-dire que/ euh mes limites je les connais/ je les ai/ et par rapport à ce que je peux tolérer d'un élève/ c'est que j'arrive vachement à l'excuser/ je vais pas lui dire forcément tout de suite/ par contre je vais avoir la patience de l'écouter/ j'aime bien/ je suis plus/ simplement je dois me reconnaître cette qualité je pense que je suis à l'écoute/ et patient là-dessus/ en même temps/ j'ai/ j'ai les valeurs qui/ y'a pas de/ en tout cas si ça peut paraître des débordement sur le/ vue de l'extérieur/ pour moi c'est impossible/ des débordements parce que les limites je les ai quoi/ elles sont ancrées en moi et euh/ et euh c'est celles là qui sont hyper importantes pour que eux se/ euh grandissent bien comme il faut quoi enfin/ grandissent bien comme il faut/ c'est/ je veux dire qui s'épanouissent euh/ dans leur spécificité mais dans un truc euh/ qui partent pas en vrille non plus/ je sais pas comment dire/ mais euh/ facilitateur/ c'est-à-dire user de différents artifices à un moment donné/ et euh/ pour le bien de l'élève/ parce que l'élève on est la pour l'aider quoi/ et que il a le droit de se gourer/ même si c'est pas nous qui détenons forcément la vérité/ (Moi) *ok vous pensez avoir fait le tour/* ouais si je regarde/ si je regarde rétrospectivement je pense que j'ai/ j'ai beaucoup tapé sur des/ parce que derrière ça je pense que c'est les conceptions de l'enseignant/ donc j'ai beaucoup tapé sur euh/ sur des conceptions/ je sais plus/ tout ce qui est du domaine plutôt humain sur les/ les sciences humaines voilà/ euh/ c'est pas anodin si/ maintenant c'est que c'est/ je sais pas comment/ c'est certainement pas/ c'est intéressant pour une particularité/ mais euh/ pas pour euh la catégorie que je représente en zone sensible/ je pense que c'est/ parce que c'est comme ça que j'ai été élevé/ c'est ça qui m'a touché bon/ c'est très spécifique/ d'un prof à un autre/ d'une personne à l'autre/ mais euh/ en tout cas c'est normal que

ce soit si/ ce/ c'est là-dessus que j'ai évoqué/ j'ai pas du tout parlé de choses physiologiques des choses comme ça/ c'est vrai que/ on a un rôle hein hyper important là-dessus au niveau de/ c'est/ qui sera de plus en plus important par rapport à tout ce qui se passe du domaine de l'obésité et puis plein de choses et puis bon/ euh/ la santé c'est aussi le/ le sentir bien-être hein/ mais euh/ ça va de soi pour moi/ c'est/ c'est naturel/ j'ai/ tellement c'est naturel j'arrive même plus à penser/ y'a des choses qui vont vraiment de soi que je met plus en avant/ parce que pour moi ça va vraiment de soi/ ah oui/ quand les collègues disent faut motiver les élèves/ je l'évoque jamais/ parce que enfin c'est tellement ancré en moi que/ c'est obligatoire (rire) donc euh/ je suis/ on pourra croire que je suis à un stade autre mais c'est pas de la prétention c'est simplement que/ c'est normal/ (rire) heureusement qu'il faut motiver/ heureusement qu'il faut créer de l'intérêt/ et puis tant pis si ça marche pas/ on essaiera autrement/ non rien d'autre/ (Moi) *d'accord ben merci.*

Raphaël

Alors mon expérience bah alors elle est relativement restreinte car ça fait/ c'est ma quatrième année/ pour le boulot/ euh alors euh/ ben mes savoirs à transmettre (rire léger) j'ai envie de dire c'est plus des/ des savoirs faire pour l'instant parce que/ je/ je trouve que les gamins sont très très éloignés des savoirs aujourd'hui/ ça veut dire que ils ont plus envie ben notamment en EPS qu'on leur amène des savoirs/ c'est tout de suite euh on rentre dans le savoir faire/ ils veulent faire quoi/ pratiquer un maximum et euh/ je me suis rendu compte que bah en sortant de la fac/ que bah je passais énormément de temps sur mes préparations/ j'étais déçu en arrivant du coup sur le terrain face aux gamins/ pourquoi/ parce que j'arrivai pas à appliquer ce que j'avais préparé justement parce que j'avais mis tous ces savoirs là que je voulais transmettre dans/ sur le papier quoi/ et euh/ c'est vrai que là en quatre ans j'ai complètement changé/ pas ma vision du boulot mais ma façon de faire avec les gamins/ donc euh/ bah les gamins ont peut-être changé ces dernières années aussi c'est ce qu'on entend chez les profs quoi donc moi je peux pas/ je peux pas trop parler là-dessus mais/ toujours est-il que/ par rapport à/ que ce soit n'importe quelle activité euh/ je rentre tout de suite euh par le jeu quoi/ et je laisse vraiment du coup ces/ les savoirs au second plan/ euh donc euh/ comment je conçois mes séances/ c'est vrai que nous on a/ on a la chance d'avoir des programmes qui/ qui sont pas hyper hyper cadrés par rapport aux autres disciplines d'enseignement/ moi je suis en collège/ et je me suis un peu intéressé à la SVT/ en mathématiques aussi/ parce que je fais de l'aide au devoir et je me rends compte qui/ qu'ils ont un programme à tenir eux/ et donc sa structure vraiment bien l'année/ or nous on/ on est vraiment libre de faire les choix qu'on veut au niveau des activités/ au niveau aussi du traitement didactique des activités/ et ce qui nous permet de nous adapter peut-être au mieux aux différentes classes qu'on a devant nous quoi/ donc euh/ là euh/ là je vais partir de la préparation par exemple d'une séance/ je/ je suis face aux gamins pour la première fois/ je vois un petit peu à qui j'ai à faire/ et à ce moment là dès le début de l'année je peux voir un petit peu quelles activités je vais proposer/ par exemple je suis en ZEP/ c'est vrai que moi je sorts d'une formation/ j'ai fait l'IUFM 2/ puis par la suite rock'n'roll/ et euh c'est pas bien évident d'imposer ça à tous les élèves ou euh/ où ça marche/ c'est vrai que ça marche avec un type d'élève/ j'ai essayé de généraliser ça à toutes mes classes/ je/ je suis aller face à un mur quoi/ donc c'est marrant aussi de le tenter peut-être mais euh/ ça peut/ on peut avoir des surprises peut-être/ dans/ dans les deux sens euh je savais que j'allais droit dans le mur/ j'ai tenté j'ai vu quoi/ et euh/ on a/ on a des classes avec qui ça marche très très bien/ donc euh/ au bout de deux ans bah aller dans le mur de temps en temps comme ça/ ça me permet au bout d'un mois/ dès la rentrée de septembre/ de me dire bah avec cette classe là je ferai pas ça/ et euh comme nous on est pas soumis justement à/ à un programme strict et rigide/ je/ je peux à ce moment là faire au mieux avec ces classes/ et faire en sorte que les gamins adhèrent aussi à un moment donné à ce que je leur propose quoi/ alors je sais pas si c'est la solution si faut faire comme ça/ toujours faire en sorte que les gamins adhèrent/ enfin euh/ déjà que/ j'ai l'impression de temps en temps/ qu'ils voient l'EPS comme une discipline à part par rapport aux autres matières/ y'a une question qui m'a été posé/ c'était y'a deux ans/ à savoir si on faisait les mêmes études que les autres profs/ c'est/ c'est marrant/ et euh/ on leur répond que oui et/ et on leur explique un peu en quoi consiste nos études/ pour eux c'est / c'est du sport quoi/ et donc euh/ bah il faut coller un petit peu aussi à cette image là/ donc euh coller à cette image de sport et faire en sorte aussi que ça soit pas que du sport mais aussi de l'éducation quoi/ donc euh bah je parlais toute à l'heure de savoir faire/ moi je/ le plus important j'ai envie de dire en EPS/ aujourd'hui là notamment en fin d'année là/ on arrive en fin d'année scolaire c'est les savoirs être/ c'est-à-dire que à travers ces/ les différentes euh activités ou pratiques qu'on leur propose/ c'est insister sur le savoir être euh/ que ce soit en EPS euh/ en vie en communauté à l'intérieur du collège où même quand on se balade sur le trottoir pour monter au gymnase/ aller à la piscine euh/ toute ces/ ces petites

choses qui font que bah c'est des élèves de collège quoi/ des collégiens/ des citoyens euh/ à part entière/ parce que là euh/ en ce moment là bah à un mois du brevet/ bah ça y'est ils sont en vacances quoi/ c'est/ c'est l'année est finie quoi/ donc euh/ bah ça va plus/ ça va plus dans les autres cours/ on se rend compte qu'en EPS on est moins embêté par/ par tout ça/ parce que justement c'est pas une discipline comme les autres/ parce qu'on leur impose pas le fait de rester assis sur une chaise quand il fait super beau dehors/ parce que on est peut-être moins rigide et on fait aussi avec la météo à/ c'est-à-dire que nous on fait en sorte de faire des activités plus d'intérieur l'hiver/ et de les sortir euh l'été/ et euh/ bah c'est vrai que nous en EPS/ on en parlait encore avec les collègues aujourd'hui/ on est les professeurs les/ les moins bousculés dans/ dans cette période/ alors est-ce que c'est parce que nous on fonctionne pour faire en sorte de coller tout le temps à/ aux idées/ aux préconçus des gamins/ par rapport à ce qui est le sport euh/ à l'école/ où est-ce qui faudrait euh bah on s'est poser aussi la question/ maintenant faudrait peut-être rentrer un petit peu plus dedans et puis dire bah/ voilà en EPS maintenant ça sera comme ça et pas autrement quoi/ à savoir que on va revenir à/ voilà on veut que vous sachiez ça au niveau des savoirs/ on veut que vous soyez comme ça euh/ pour ce qui est des savoirs être/ et euh/ et vous serez notés sur ce que vous savez faire comme ça/ comme ça et comme ça/ et euh/ c'est ce qui est un petit peu finalement dit dans les programmes/ on a les trois/ types de savoirs qui sont déclinés comme ça/ et/ pour autant moi dans mes évaluations je le conçois pas comme cela/ donc euh/ c'est/ c'est pas pour dire que les programmes sont euh/ sont loin de ce qu'on peut faire actuellement où de ce que moi j'ai envie de faire hein/ mais euh/ je trouve que/ là/ là par rapport à la question qui est posée/ les savoirs à transmettre/ moi je/ moi je suis sur les savoir faire/ les savoirs être quoi disons/ et euh bah c'est pas ma petite expérience qui va pouvoir me dire si c'est bon où c'est pas bon/ mais euh/ moi je fais aussi beaucoup en regardant mes collègues surtout ceux de la même discipline que moi parce que ils/ alors j'ai/ j'ai aussi la chance d'avoir un collègue qui est aussi plus/ plus âgé qui a quarante/ quarante cinq ans/ donc qui peut un petit peu m'aider/ m'appuyer euh/ des fois me conseiller/ et euh/ également d'avoir des collègues plus jeunes/ qui euh/ ben qui me rassurent aussi parce qu'ils pensent comme moi/ donc euh/ ça me permet aussi à un moment donné de/ de me diriger un petit peu vers ce/ vers une méthode où vers un traitement didactique plus particulier euh/ par rapport bah peut-être à mon type de collège que j'ai moi euh/ aux types de gamins que j'ai/ plus que par rapport à un/ à l'enseignement de l'EPS en général disons/ donc euh/ je vais peut-être parler un petit peu de mon collège parce que c'est/ c'est des élèves un petit peu particuliers/ c'est donc une ZEP rurale/ donc on est relativement loin de la ville entre guillemet/ donc ils sont assez éloignés d'une culture sportive/ c'est-à-dire que/ très peu d'élèves en dehors du/ de/ de l'école pratiquent une activité associative en club/ bon y'a le foot qui marche très bien dans la région mais c'est tout quoi/ et donc euh/ bah peut-être pour revenir à ce mot de savoir/ là on peut peut-être euh/ les amener à élargir peut-être leur culture sportive/ parce qu'on balaye l'ensemble des sports collectifs durant les quatre années du collège/ euh à savoir que le handball/ c'est pas trop le secteur/ c'est plutôt ce secteur de Thionville/ Metz par exemple/ et bah ils sont très éloignés de ça/ ils regardent pas ça à la télé/ c'est pas très télévisuel/ ne parlons pas du volley/ et donc le fait de proposer des activités/ donc ils adhèrent pas tout de suite/ ils apprennent dans un premier temps à les connaître donc là on peut parler des savoirs/ et en les pratiquant/ en rentrant dans l'activité on les euh/ certains peuvent accrocher/ mais bon/ ils restent/ les clubs les plus proches restent à Longwy et pas à Longuyon quoi/ y'a/ donc euh de la même façon que l'athlétisme euh Longuyon y'a un stade d'athlé/ y'a pas de club/ donc euh y'a guerre que le foot qui finalement mobilise euh l'ensemble des gamins du secteur/ et euh là nous on met vraiment l'accent sur les activités nouvelles entre guillemet parce qu'elles sont pas nouvelles/ genre la boxe française/ les activités peut-être plus artistiques/ qui permettent aussi aux filles de s'exprimer euh/ notamment dans la ZEP/ bah justement on a mis en place le rock avec

certaines classes je l'ai dit/ euh on a fait de l'acrosport qui marche très bien pour les filles comme pour les garçons/ et donc euh en proposant des activités comme ça qui sont euh/ un petit peu éloignées de leur culture sportive à eux/ bah ça permet/ bah pas tout de suite de faire adhérer tous les gamins à toutes les activités mais de leur ouvrir un peu l'esprit sur ce qu'on peut faire en club pas trop loin de chez soi quoi disons/ euh/ (...)/ la question des gamins qui revient souvent quelque soit l'activité c'est souvent on veut jouer quoi/ mais bon comment jouer si on ne connaît pas le règlement quoi/ et/ c'est vrai que c'est souvent le règlement qui fait vivre le jeu/ ils disent on veut jouer/ ils pensent tout de suite au ballon/ au foot/ je pourrai y revenir mais euh/ donc ils ont quand même envie de pratiquer quoi/ là ça fait un petit moment que je me plains un peu en disant/ ils sont/ ils ont pas une culture sportive très développée/ ils sont centrés sur le foot/ mais ils ont quand même envie de pratiquer quoi/ c'est-à-dire que quand on leur propose du rugby qu'ils ne connaissent pas/ qui est un sport collectif plutôt difficile euh/ par les règles de l'en avant/ du hors jeu/ du tenu/ et euh/ en insistant sur le règlement et forcément en faisant le rôle d'arbitre parce que les gamins aujourd'hui n'aiment plus trop arbitrer je trouve/ euh moi je me souviens que quand j'étais au collège on se battait pour le sifflet et aujourd'hui c'est pas le cas du tout/ et donc euh je me rend compte que/ en étant toujours derrière eux et en faisant bah vivre le jeu parce qu'on fait appliquer le règlement/ bah on a un très très bon engagement des gamins et puis c'est/ bah c'est plutôt positif pour la discipline qui était menacée à un moment donné/ de se dire que bah finalement/ bah on a encore derrière nous des élèves qui adhèrent à l'EPS et puis c'est/ et non pas comme je peux l'entendre dans certains secteurs euh/ où certains établissements les/ une multitude de dispenses qui arrive euh/ parce que/ parce que c'est facile d'être dispensé/ de pas aller à la natation toute l'année euh/ parce que c'est vrai que les médecins jouent bien le jeux quoi (rire léger)/ et euh/ et donc euh/ bah tant que les gamins auront cette envie de pratiquer là euh/ on est un petit peu sauvé aussi/ on a/ je pense qu'on a notre place à l'école quoi/ et euh/ bah notre place à l'école n'est ni remise en cause par le gamin ni par les autres professeurs des autres disciplines et c'est tant mieux/ on est même reconnu en tant que tel parce qu'on nous propose chaque année d'être professeurs principaux des classes/ d'intervenir pour faire du soutien scolaire avec euh/ des classes que l'on a à charge aussi/ donc ça nous permet nous de voir les gamins autrement qu'en EPS/ et/ et parfois même d'intervenir en EPS autrement parce que on les a vu euh/ on les a vu en salle assis sur une chaise/ on a vu quand ils étaient face à un tableau euh/ face à un exercice de mathématique ou comme ils se comportaient justement en salle quoi/ parce qu'ils ont pas du tout le même comportement dans un gymnase/ dans un milieu où ils peuvent être aussi debout euh/ assis/ dans un milieu mouvant où ils bougent/ qu'en salle de classe où je me suis rendu compte que pour certains/ bah ça leur convenait pas du tout quoi/ et par la suite comprendre des fois la réaction de certains profs des autres disciplines qui n'arrivent pas à les tenir ou qui s'en plaignent parce que justement ces élèves là/ ne/ ne rentrent pas dans/ dans le moule entre guillemet/ ne savent pas se tenir en classe quoi/ alors que nous on dit toujours mais on est en conseil de classe et on se dit/ mais l'élève là est très bien/ donc on a pas du tout la même vision des élèves je pense que les autres professeurs/ nous on a la chance de temps en temps d'aller en salle aussi avec eux/ et c'est vrai que/ bah c'est bien aussi pour les autres professeurs qu'on leur donne un retour/ que bah par exemple quand on part le mercredi après-midi en Unss/ à savoir quels gamins participent tous les mercredis/ y'a certains profs qui voient aussi quels gamins représentent le collège au niveau sportif le mercredi après-midi/ c'est intéressant aussi de savoir euh quel gamin se bouge et pour lui et pour son bahut quoi/ donc euh/ moi je pense que/ en EPS/ j'ai choisi l'EPS c'est pour ça aussi c'est parce que j'avais pas l'intention de rester toujours dans une salle et de faire toujours la même discipline/ pour moi c'est peut-être moins monotone que d'enseigner une et seule matière/ et donc/ et puis aussi de voir les gamins autrement quoi/ bah j'ai choisi cette profession parce que j'avais déjà un pieds dedans mon père étant instituteur/

donc euh c'est vrai que j'étais tout le temps/ même euh/ même après j'ai envie de dire dans le bain/ parce que j'allais à l'école/ j'allais voir les gamins/ j'ai suivi par des colos/ j'étais toujours au contact avec les gamins et puis j'étais organisateur de rencontre sportive où même de/ d'autres jeux/ et le/ donc euh/ dans un premier temps je me dirigeai vers la/ le professeur des écoles/ j'ai fais finalement STAPS parce que je n'avais (rire léger) pas choisi autre chose/ c'était un peu par dépit on va dire/ j'avais pas d'activité physique où j'excellais/ et petit à petit je me suis pris au jeu/ alors je sais pas si c'est la formation/ que l'on m'a donné sur Nancy ou euh/ où si c'est moi au contact des autres qui ai pris goût à cela mais euh/ je me suis dit que professeur des écoles euh/ c'était plus pour moi quoi/ et donc euh/ bah parce que j'avais pu faire des stages aussi alors ça c'est très important aussi des/ avant de finir la formation et d'avoir le CAPEPS/ de faire des stages avec les gamins pour voir un petit peu comment ça se passe/ dans différents/ bah j'ai pu voir des lycéens que je n'ai pas revu maintenant depuis quatre ans/ donc euh/ je/ aujourd'hui je reste en collège parce que ça bouge bien plus/ hein/ et je sais qu'en lycée c'est/ ça bouge moins/ les élèves sont moins/ moins accrocheurs/ moins/ je vais pas dire volontaires parce que c'est pas le cas mais/ ça bouge moins je vais dire sur le terrain/ en lycée/ j'étais à Chopin donc j'étais dans un très bon lycée aussi/ euh/ euh donc des élèves volontaires mais/ des lycéens quoi j'ai envie de dire (rire léger) c'est pas des collégiens/ et donc là en collège euh bah là je prends vraiment mon pieds parce que justement ça bouge tout le temps quoi/ je sais pertinemment que/ je les ai deux heures et que pendant deux heures ça/ ça va bouger quoi/ alors ça fonctionne pas toujours comme je veux/ c'est-à-dire que bah j'en suis encore comme c'est ma quatrième année à faire aussi mes séances sur le papier comme je l'entends et finalement parfois/ être pas dégoûté mais/ à mettre mon papier au bout de dix minutes dans la poche parce que je me rends compte que c'est pas ça du tout/ parce que la météo le voulais/ parce que les gamins étaient pas comme ça le jour là/ et parce que peut-être aussi ma préparation était peut-être aussi/ n'avait pas tenu compte de tout ça et puis euh/ ne collait peut-être pas aux gamins le jour là/ toujours est-il que j'essaie toujours de faire une préparation écrite/ même si je m'y tiens pas ça me permet de savoir où je vais/ et surtout j'ai envie de dire préparation écrite c'est après la séance pour savoir où ils en sont quoi/ parce que c'est/ c'est pas tant la préparation avant/ ben là aussi je vais peut-être me mette un peu la profession à dos mais/ c'est pas tant la proprio/ la préparation avant que/ que je trouve important/ mais c'est celle/ c'est ce que je fais après quoi/ c'est-à-dire que voilà où mes gamins en sont après deux heures de cours/ pourquoi ils en sont là/ où comment j'ai fait pour qu'ils en soient là/ comment eux ils ont fait surtout et puis où on va aller euh/ la fois d'après quoi/ et où on va aller la fois d'après finalement c'est/ c'est très vite fait/ et ça correspond euh tout de suite à ma séance à venir/ et euh/ bah on a une profession c'est vrai que on dépend beaucoup de la météo je l'ai dit/ qu'on/ qu'on doit improviser souvent/ on est dans l'improvisation/ et c'est ce qui me semble le plus intéressant dans le boulot/ c'est de/ que ça soit pas figé/ qu'on ait des élèves différents chaque année/ qu'on les retrouve après deux mois de vacances/ ils ont pris dix centimètres/ c'est/ faut faire avec aussi/ ils ont changé au niveau des mentalités/ euh/ les filles n'avancent pas comme les garçons aussi au niveau/ je vais dire de/ que ce soit physique où psychologique/ et donc euh/ bah de d'avoir une classe en sixième et de la suivre jusqu'à la troisième/ ça peut être intéressant pour voir un petit peu comment les gamins évoluent sur les quatre années de la scolarité au collège/ et comment bah nous on évolue dans notre préparation où euh/ dans notre enseignement où même dans notre choix didactique et pédagogique/ parce qu'on parle pas pareil à un sixième qu'à un troisième disons/ puis moi je tiens pas le même langage/ ben au niveau du vocabulaire déjà/ où les sixièmes sont très centrés sur le jeu et euh bah c'est peut-être aussi l'enseignement des activités physiques qu'ils font au primaire qui fait que ils sont maintenant je sais que/ pour avoir fait un petit peu la formation PE/ on insiste beaucoup sur les/ les jeux et le fait de faire bouger énormément les gamins en primaire/ et on arrive en sixième/ ben ils bougent partout

donc c'est vrai que il faut/ il faut faire avec/ et en troisième ben ils ont moins envie de bouger/ ils bougent mais euh différemment/ il faut que ça soit tout de suite le côté pratique qui soit mis en avant/ c'est-à-dire je fais un effort pour qu'il soit récompensé/ et pas seulement par rapport à la note mais aussi par rapport peut-être aussi des fois au résultat du match/ où au résultat qu'ils peuvent montrer aux autres/ donc euh/ c'est/ bah c'est l'approche qui est différente aussi bien dans le langage que finalement sur le papier quand on prépare quoi/ donc euh/ bah chaque élève est différent mais aussi chaque niveau de classe nous permet d'aborder l'activité d'un/ par exemple une première séance en handball en sixième/ on peut aussi arriver avec une classe de troisième pour une première séance de handball/ ce sera pas du tout pareil quoi/ moi je sais que j'aborderai pas du tout de la même façon parce que les gamins de troisième bah ils auront/ même si ils ont jamais fait de handball/ ils ont un petit vécu quand même pour avoir vu quand même à la télé où/ où pour en avoir discuté avec des/ des copains et du coup il va falloir rentrer tout de suite par le match/ alors qu'en sixième on pourra d'abord aborder des jeux qui/ finalement sont très éloignés du handball parce que y'a pas le règlement euh/ on va lancer un lapin-chasseur/ y'a le mot lapin/ y'a le mot chasseur/ et euh on/ on lance ça avec des troisièmes/ je suis pas sûr que ça marche/ enfin je suis pas sûr/ ça marche pas (rire léger) parce que je l'ai fait/ mais euh/ ça peut marcher/ ça peut marcher en insistant hein/ mais euh/ on aborde pas pareil les gamins/ de sixième/ de cinquième/ de quatrième et de troisième/ et donc euh/ j'ai la chance aussi d'avoir moi un petit peu de/ niveau différent dans le même niveau de classe/ c'est-à-dire que j'ai des quatrièmes européennes et des quatrièmes AS (aide et soutien) et euh/ pour le même niveau de classe je fais pas le même enseignement non plus/ parce que/ parce que les élèves sont comme ça/ c'est-à-dire que/ je/ j'essaie de leur faire en sorte de transmettre le même type de savoir faire/ le même type de savoir/ et le même type de savoir être/ bon même si j'insiste un peu plus sur le savoir être avec les quatrième AS forcément/ mais euh/ je le fais pas de la même façon disons/ mon/ mon/ ouais disons que j'avance moins vite avec les quatrièmes AS/ au niveau des savoirs/ mais que/ je fais en sorte de vraiment insister sur les savoirs être ce que je n'ai pas forcément à faire avec les quatrièmes européennes/ et euh/ bah c'est là où c'est sympa finalement l'EPS parce que euh/ y'a le temps de monter aux vestiaires où on discute avec les gamins/ où c'est finalement pas un temps de pratique/ où là on peut déjà/ bah faire passer un type de savoir/ où voir comment un peu le gamin il est le jour là/ où comment la classe se situe/ de quel cours il sortent/ si il sortent d'une interro de math/ bah ils sont pas pareils que si ils sortent de récréation/ où de table après manger/ après le repas de midi/ si c'est la première heure de la matinée/ si c'est la dernière/ y'a tout ça qui fait que ben inconsciemment je me le dis pas avant chaque cours ça mais/ je le sais qui y'a/ y'a des périodes de la journées où ils sont un petit peu plus amorphes et qu'il y a des périodes où ils sont un peu plus actifs et je vais devoir travailler autrement/ et en fonction de tout ça ben euh/ bah le temps de monter au vestiaire/ bah je vois un peu comment ils sont euh/ là le passage dans les vestiaires/ les gamins agités qui commencent déjà à crier dans les vestiaires/ bon on voit tout de suite qu'on va devoir lancer l'activité et puis aborder ça autrement que ce qu'on avait prévu/ donc euh/ bah tous ces petits moments là euh/ me permettent d'analyser un petit peu la classe et de dire/ bon bah voilà la séance que j'avais un petit peu préparé ben/ ça sera pas ça quoi/ ça sera autrement/ où la séance que j'aurai préparé on va pouvoir la faire mais/ mais on va peut-être mettre plus l'accent comme cela quoi/ alors ça m'arrive aussi d'aller complètement à l'encontre des gamins/ ça veut dire parce qu'ils sont hyper mouvementés/ qu'ils ont envie de bouger et tout/ que je vais faire une séance super cadrée/ avec un temps d'attente un petit peu plus long sur le côté/ et de lancer une situation avec très peu de gamins en mouvement et justement/ un temps d'analyse pour les gamins qui sont sur le côté/ donc là c'est peut-être plus difficile à mettre en place pour le prof peut-être plus fatiguant parce qu'il faut être partout et faut/ bah il faut aller à l'opposé de/ de ce qu'ils ont envie de faire mais à un moment donné c'est l'école quoi c'est

l'EPS aussi quoi/ on est pas en sport/ on est pas au club/ c'est pas le mercredi après-midi/ où je fais ce que je veux/ je viens quand je veux/ ça m'arrive de leur dire de temps en temps c'est pas le Club Med quoi/ ouais aujourd'hui m'sieur on fait du foot il fait beau/ ben non on fait pas de foot non/ on fait évaluation basket et parce que c'était prévu et vous aviez une semaine/ et que j'espère que vous avez votre tenue parce que c'est parti on commence maintenant quoi/ donc euh/ on joue sur les deux tableaux/ alors c'est/ j'ai envie de dire le prof cool et/ bah le prof méchant euh/ pas sympa qui est pas drôle quoi parce que c'est de l'EPS et que ça devrait être drôle/ et que le prof là est pas drôle le jour là/ et euh/ bah je le fais volontairement quoi avec toutes les classes/ parce que il faut jouer aussi sur les deux tableaux/ il faut pas/ faut pas dire le prof d'EPS il est tout le temps cool parce que/ c'est pas le cas quoi/ on est/ on n'est aussi pas cool parce qu'on est/ on a envie de les évaluer/ on a envie de les emmener là/ et moi/ par exemple je parlais de deux quatrièmes tout à l'heure/ j'ai envie que mes quatrièmes AS fassent la même chose que mes quatrièmes européennes/ au niveau/ et puis j'ai envie qu'ils aient les mêmes résultats quoi/ et souvent ils ont des meilleurs résultats/ parce que c'est bah justement ces gamins ont des difficultés dans les autres disciplines/ c'est en EPS qu'ils arrivent à se mettre en valeur à un moment donné/ et euh/ il faut leur laisser cette chance aussi quoi je/ et pas leur rappeler non plus parce que c'est pas bon quoi/ faut pas leur dire y'a que l'EPS qui va te sauver quoi mais/ quand c'est bien/ je leur dis souvent/ ils le savent maintenant/ et je leur dis ça à toutes les classes/ et quand ça va bien je sais le dire/ mais quand c'est pas bien/ qui comptent sur moi je le dirai aussi quoi/ donc euh/ et je me rends compte que j'opine pas assez souvent de la tête/ bah je parle en général hein/ là je déborde peut-être à l'EPS mais/ on dit pas assez souvent à un gamin que c'est bien des fois/ euh ils ont/ moi je sais que je sors d'une classe de sixième à l'instant et/ je sais pas si ils ont besoin d'être rassurés ou quoi/ pourtant on est à la fin de l'année/ mais de leur dire que c'est bien/ ça/ ça fait pas de mal quoi/ ça n'altère en rien leur investissement/ euh/ et euh/ donc euh/ bah faut savoir le dire de temps en temps/ (...)/ euh pour ce qui est du fonctionnement en EPS entre guillemet/ c'est euh/ je parlai tout à l'heure d'être rigide/ c'est euh/ finalement je suis souple où euh plus conciliant parce que je propose des activités qui fassent en sorte que les gamins adhèrent parce que je sais que par exemple la classe là avec l'activité là ça marchera forcément/ et pour autant j'ai envie de dire intérieur à l'EPS/ euh genre on a fait les dix commandements en EPS/ sur la tenue/ le chewing-gum tout ça/ là-dessus j'essaie d'être très/ et je le suis d'ailleurs très intransigeant quoi/ savoir que je laisse rien passer/ donc c'est cool d'un côté parce que c'est une activité qui leur convient/ par rapport au choix que l'on fait/ et euh c'est cool par rapport au traitement de l'activité qu'on peut faire pour faire en sorte que eux ils adhèrent et que ça marche tout de suite/ mais euh/ c'est strict euh bah par exemple au niveau de la tenue/ du chewing-gum/ du respect du matériel/ euh du respect des consignes c'est-à-dire que bah moi je/ quand je parle faut que tout le monde m'écoute/ là-dessus je suis/ mais par contre euh/ je leur laisse un temps de parole aussi/ bon faut voir/ avec les sixièmes ils ont dix mille questions à la seconde/ et ce qui fait que (rire léger) des fois on avance plus/ mais donc/ il faut/ il faut aussi leur laisser un temps de parole/ mais euh/ j'ai envie de dire je suis très strict au niveau du règlement ce qui fait que/ il n'est pas rare/ par exemple avec mes quatrièmes AS/ que/ qu'à chaque séance il y ait un ou deux gamins qui ne pratiquent pas/ parce que il n'a pas respecté le règlement quoi/ et bon bah c'est/ c'est jamais les mêmes hein/ mais euh/ toujours est-il que il fera rien/ il regardera les autres/ mais il a quelque chose à faire/ il a un travail à faire/ petit travail écrit bah justement les droits les devoirs où plus généralement dans l'enceinte du collège mais euh/ et c'est un devoir qui est noté et qui compte pour la note de participation donc là on revient peut-être sur la notion de savoir de l'intitulé/ et donc sur la note de participation en EPS/ et donc là-dessus c'est vrai que on/ bah on s'est mis d'accord avec tous les profs on est relativement rigide quoi/ et euh/ bah c'est pas parce que c'est un ZEP mais c'est parce qu'on a décidé nous dans notre enseignement en EPS

de faire comme ça/ ça moi j'aurai peut-être pas fonctionné comme ça tout de suite mais c'est mes collègues qui m'ont mis dans le bain et je trouve c'est pas trop mal comme système/ euh/ bah là ça fait un moment que je parle de mon enseignement à moi mais finalement l'enseignement que je donne aujourd'hui ou/ les choix que je fais/ bah ça vient beaucoup de mes collègues quoi disons/ c'est je m'appuie énormément sur ce que font les autres quoi/ bon/ j'ai/ on invente que très peu de chose/ finalement on invente rien/ on prend/ on pioche partout/ alors ça nous prend/ ben le mercredi après-midi/ les collègues/ on est tous ensemble alors on en discute/ voilà ce qu'on fait en ce moment où les formations que l'on a/ les formations professionnelles continues qu'on a la chance d'avoir encore pour l'instant/ bah nous permettent aussi de nous relancer/ de nous mettre dans le bain/ c'est aussi une activité où on serait peut-être aussi un peu moins/ un peu moins/ moins pro j'ai envie de dire/ parce que/ c'est pas/ c'est pas dans les bouquins qu'on apprends finalement/ on est/ on est toujours/ moi je suis toujours abonné à la revue EPS/ je me plonge dedans/ alors ils nous donnent euh/ ils nous donnent des billes sur certaines activités et tout mais c'est/ mais c'est en pratiquant vraiment l'activité que/ qu'on voit si le gamin euh/ va pouvoir adhérer/ s'en sortir et euh/ et donc euh/ là par exemple cette année on lance une nouvelle activité/ course d'orientation/ et euh bah là justement la notion de savoir elle est/ elle est primordiale parce que savoir analyser une carte/ savoir s'orienter avec une carte/ on parle même pas de boussole mais/ juste orienter une carte par rapport à des éléments distincts sur le terrain et/ et euh/ bah c'est super intéressant de faire ça là je m'en rends compte avec tous les niveaux de classe quoi/ parce que/ parce que là euh/ n'importe quel gamin va pouvoir euh se mettre en valeur/ parce que le gamin qui est hyper physique/ bah il va courir partout pour choper un maximum de balises/ et le gamin qui est moins physique/ il va pouvoir un petit peu se mettre en valeur par l'analyse de carte/ alors en les faisant fonctionner par binôme on voit des binômes se créer/ et les binômes ne sont pas anodins/ bon c'est marrant de voir un peu comment les gamins réagissent/ chose qu'on ne peut pas voir dans une autre activité où j'ai pas réussi encore à mettre en place dans une autre activité/ bon par exemple si je prends les sports collectifs/ ben les activités auxquelles les gamins adhèrent le plus où connaissent le plus/ c'est souvent si on leur dit faite les équipes/ on se rend compte qu'on a une équipe bien plus forte qu'une autre/ parce que les gamins se seront regroupés comme cela/ et euh/ la par contre en course d'orientation/ on leur demande de se mettre par binôme/ ils ont une carte/ ils ont des balises à aller chercher/ c'est pas forcément les deux meilleurs coureurs qui se retrouveront ensemble/ parce que ceux-là ils ont besoin un petit peu à un moment donné/ euh de ces gamins là/ qui savent se mettrent en valeur parce qu'ils savent analyser une carte/ faire un cheminement pour trouver un maximum de balises en un temps donné/ et ben à ce moment là les groupes se font différemment/ et c'est intéressant à un moment donné en EPS de/ de/ d'intervenir/ bah ce type de savoir et puis de quitter un peu/ la pratique sportive proprement dite/ et puis de/ de/ de voir comment on peut allier les deux quoi/ alors moi de tout ce qui était euh/ évaluation j'ai envie de dire formative faite par les gamins entre eux j'en suis revenu quoi/ je sais pas si ça tient à mes gamins à moi/ où si c'est parce que moi j'avais mal/ j'avais mal euh/ posé euh/ où mal vendu aux gamins entre guillemet mais je sais que l'évaluation formative où l'analyse du jeu/ l'analyse du jeu peut se faire en temps réel/ donc ça c'est/ on le fait/ c'est-à-dire j'arrête le jeu et les gamins/ voilà qu'est-ce qui s'est passé/ comment vous avez dû faire/ mais l'évaluation formative ou l'évaluation des gamins entre eux je le fais plus quoi/ même si c'était/ j'ai envie de dire/ je sais qu'il y a trois quatre ans on nous disait il faut/ ça serait bien de faire comme ça/ de les relancer/ ça/ ça marche peut-être très bien dans d'autres collèges où en lycée mais/ moi j'en suis revenu pour avoir essayé et euh/ ça/ ça marche pas quoi/ ça marche pas parce que c'est peut-être/ on leur demande peut-être quelque chose qui est trop éloigné de l'idée qu'ils se font de l'EPS où je sais pas/ j'ai pas réussi moi à le mettre en place/ et pourtant j'aimerai bien/ j'aimerai bien/ mais euh/ c'était mon mémoire professionnel euh/ pour le/ l'année

d'IUFM2 c'était sur l'évaluation en sport collectif/ comment évaluer en sport collectif ben/ où il se passe plein de chose en même temps je veux dire y'a/ par exemple y'a douze joueurs à voir/ et j'ai envie de dire en dix secondes les douze joueurs ont fait quelque chose quoi/ que ça soit au niveau du déplacement/ au niveau de la/ je sais pas de la prise de balle/ au niveau d'un but/ parce que ils avaient un statut d'attaquant/ de défenseur/ de gardien/ et euh/ c'est très compliqué/ comment on peut faire ne sorte que chaque élève regarde un autre élève où/ comment on peut faire en sorte qu'un élève regarde une équipe où qu'un groupe d'élève s'intéresse à une équipe où/ où faire un vision globale/ et donc en/ en essayant/ différentes euh/ analyses de jeu/ et en incluant les élèves/ bah c'est/ ça a marché parce que j'étais en lycée mais/ de/ pour l'avoir essayé en collège bah/ je l'ai essayé y'a deux ans en collège/ avec une classe de troisième/ ça n'a pas fonctionné comme je voulais quoi/ et alors est-ce que c'est dû à la classe/ est-ce que c'est dû à/ euh au fait que j'ai présenté ça euh/ euh/ vraiment une évaluation euh/ un peu peut-être statistique quoi/ donc euh/ l'évaluation maintenant moi c'est/ c'est propre à l'enseignant quoi/ c'est l'enseignant qui évalue/ et bon j'ai/ par contre j'ai toujours un souci/ que la note/ où même que l'évaluation paraisse juste aux yeux des élèves quoi/ aux yeux de tous les élèves/ et c'est pour ça que je me demande toujours si/ alors je sais pas si/ si c'est bon où pas/ c'est un souci que j'ai/ si un/ si ils ont un problème ou des questions par rapport à l'évaluation ou par rapport à leur note/ qui viennent m'en parler quoi après/ pour que je leur explique/ le barème il est expliqué/ dès la/ bah pas la première séance/ la première séance c'est une séance où je vois un petit peu comment sont les gamins/ mais le plus tôt possible dans le cycle/ je le répète de temps à autre et je fais en sorte qu'il y ait minimum deux évaluations/ une au milieu du cycle et une à la fin du cycle/ et euh/ je prends en compte les deux notes/ je prends pas la meilleure des deux/ et euh/ je veux toujours euh/ que la note paraisse juste aux yeux des gamins donc les critères sont simples/ sont compris de tous/ ils ont les yeux dessus parce que le jour J y'a un tableau qui récapitule les critères/ donc ils savent ce qu'il faut faire finalement/ non pas pour faire plaisir au prof mais parce que c'est efficace parce que j'ai envie aussi qu'ils comprennent que ce que je leur demande c'est pas pour me faire plaisir mais/ à un moment donné ça leur permet par exemple d'aller au but/ de marquer un but/ de/ et de/ où même dans une autre activité/ de progresser où de faire en sorte aussi d'aller se dépasser/ de faire la meilleure perf possible en athlé ou en natation/ et donc euh bah/ si je les embête avec ces critères tout au long du cycle c'est pas/ c'est pas dans un souci de me faire plaisir où de coller justement à l'évaluation qu'on a mise en place au collège/ mais j'ai envie déjà d'une qu'ils comprennent pourquoi on leur demande ça/ et deux que la note leur paraisse juste parce qu'il auront pas fait ça ils auront pas la note là quoi/ et donc/ et donc pour l'instant c'est vrai que je suis relativement content/ parce que j'ai jamais eu de souci/ et euh bah ça veut dire que finalement nos évaluations euh/ bah collent aux représentations euh/ des gamins ou tout du moins qu'ils les comprennent quoi/ et ça me paraît/ ça me paraît important parce que l'évaluation en EPS euh/ c'est/ c'est important parce que par rapport aux autres disciplines/ où en français/ en mathématiques ils ont disons moult devoirs/ nous ils ont finalement/ une note de fin de cycle/ une note au milieu de cycle/ ils ont deux notes quoi/ pour peu que l'on fasse deux activités dans le trimestre/ les activités balayent huit semaines/ donc ça fait à peu près un trimestre/ bon ils ont guerre que quatre notes/ deux dans chaque activité donc finalement il faut/ il faut que cette note soit juste et représente/ représente bien le gamin dans l'activité/ ce qu'il a fait/ ce qu'il est parce que sinon euh/ on/ on est pas bon euh/ (...)/ ouais là ce qui me vient à l'esprit c'est que pour avoir discuté avec des collègues d'autres disciplines donc plus âgés/ voire même retraités pour certains à la fin de l'année/ ils/ eux nous disent bonne chance/ (rire) alors ça nous fait toujours rigoler nous/ surtout moi/ moi je démarre/ alors bonne chance/ on discute un peu/ bonne chance pour quoi euh/ alors eux ils ont vu une évolution forcément/ de/ des élèves du collège/ ben justement celui dont je parle il est resté en collège toute sa/ bah tout/ tout euh/ bah toute ses années de

boulot/ il les a faite au collège en plus/ et donc euh/ bonne chance parce qu'il a vu/ il a vu les parents des élèves qu'on a actuellement/ il a les gamins aujourd'hui/ et donc euh/ il se rend compte que ben/ l'enseignement euh et là je parle au sens large/ a/ a changé quoi/ il a changé et euh/ donc euh/ ben euh que ce soit en EPS comme dans les autres disciplines ben on est euh/ on est sur les savoirs être quoi/ et c'est parce qu'ils savent être comme ça qu'on va pouvoir avancer sur les savoirs et les savoirs faire/ et euh/ bah ça c'est peut-être aussi un état d'esprit à installer dans chaque classe et à mettre en pla/ en place avec euh/ avec chaque élève euh/ si vous êtes comme ça on va pouvoir fonctionner comme ça/ si vous ne l'êtes pas ça n'ira pas/ et euh inconsciemment même les gamins le savent/ ils le savent/ et ils ont besoin non seulement de ces limites/ c'est-à-dire que/ c'est pas rare qu'on entende un gamin dire euh/ ben vous avez qu'à arbitrer vous m'sieur parce que avec vous ça ira/ bah oui mais pourquoi/ pourquoi si c'est un autre élève qui arbitre et qui connaît l'activité ça n'ira pas/ pourquoi bah parce que ils ne se respectent pas forcément entre eux/ parce qu'il aura pas su s'imposer/ et qu'à un moment donné il faut qu'on se pose nous la question/ est-ce qu'on leur à donné assez de billes/ est-ce qu'on leur a donné les moyens de/ de se poser en tant qu'arbitre devant la classe quoi/ de se poser en tant qu'arbitre où même de se poser en tant que/ que juge arbitre je parle là de/ de ben d'une activité artistique où/ où en boxe française où autre/ et euh/ bah euh je sais qu'on en a discuté et on a fait un conseil d'enseignement là-dessus/ c'est qu'on va devoir maintenant peut-être plus insister/ sur euh/ sur ces rôles/ d'arbitre/ de juge arbitre/ de/ de se poser face à la classe/ de donner peut-être son point de vue et de/ de pouvoir avancer et de faire en sorte que les gamins à un moment donné n'aient plus du tout besoin du prof pour résoudre les problèmes quoi/ mais que/ bah le prof soit peut-être à un moment donné le médiateur/ bon il sera là pour dire stop/ et que les gamins le résoudent d'eux-mêmes quoi/ donc euh/ bah y'ait pas/ bon c'est sûr parce que /parce qu'on est l'activité et où les gamins sont debout et bougent/ qu'ils en viennent aux mains quoi/ ce qu'on ne verra pas forcément dans une salle de classe/ parce qu'ils sont assis où/ on va dire ils vont chuchoter où se balancer des saloperies de loin mais euh/ chez nous ils peuvent en venir aux mains parce que justement/ bah il sont dans le/ ils sont dans le jeu quoi/ alors y'en a parce qu'ils sont mauvais joueurs/ y'en a d'autres parce qu'ils se sont pris un mauvais coup et qu'ils ont interprétés ça comme/ comme une atteinte à leur personne/ parce que y'en a d'autres qui ne supportent pas qu'on leur touche l'épaule/ et donc euh/ pour faire face à ces représentations/ bah je vois quand on aborde une activité euh par exemple euh de combat/ bah oui on va faire du corps à corps/ oui on va se toucher/ où on va se toucher/ comment on va se toucher/ on va se toucher comme ça/ et euh/ donc il faut constamment je pense euh expliquer euh/ à l'ensemble de la classe euh/ pourquoi peut-être des fois on a choisit l'activité là en tant que prof/ comment on va l'aborder/ et pourquoi on l'aborde comme ça quoi /et euh pour en revenir aux activités euh de/ de combat/ que moi j'annonce par exemple à mes classes/ donc ça c'est moi/ c'est par souci personnel et c'est pour me protéger moi aussi que je ne ferai aussi aucune démonstration avec une fille par exemple en lutte/ c'est pourquoi/ parce qu'il y a du corps à corps/ pourquoi parce que/ euh c'est/ la lutte c'est une activité très intéressante/ et notamment moi je joue sur la mixité en lutte/ mais pas avec le prof/ à un moment donné ils ont pas besoin du prof pour cela/ et que ce soit dans les démonstrations comme dans les explications/ euh si je dois me mettre moi en/ dans euh/ m'incluer dans la démonstration/ je prendrai forcément un garçon/ mais volontairement quand je/ après dans mon traitement de l'activité/ je fais en sorte de mixer/ de mixer les sexes et mixer même les classes/ et euh/ on se rend compte que ben ça marche pour les activités de combat pour l'acrosport pour euh toutes les activités qu'on peut mettre en place/ que encore en collège/ c'est super intéressant de jouer sur la mixité/ d'accord/ et qu'en tant que prof bah homme/ bah je me dois de leur expliquer pourquoi je fonctionne aussi comme cela/ chose que ne ferai pas forcément une collègue féminine/ et euh/ et je sais que pour avoir fonctionné en lycée et y'a certains lycées qui/ qui démixent je le sais/ donc

c'est-à-dire qu'on à face à nous une trentaine de filles où une trentaine de garçons et du coup bah l'enseignement je le sais n'est pas le même/ et moi je l'ai donc fait sur Nancy et euh/ je fonctionnais donc pas du tout pareil/ parce que j'avais face à moi euh des élèves du même sexe et donc euh peut-être euh/ des élèves qui ont la même attente de l'activité et du professeur/ or là nous on joue beaucoup beaucoup beaucoup en collège/ et c'est ce qui me paraît intéressant quoi/ dans les activités de contact/ dans les activités bah aquatiques la natation et/ et les autres/ et donc euh on en discutait à un moment donné avec les collègues qui n'étaient pas d'accord/ qui voulaient démixer les quatrièmes et les troisièmes/ bah moi je le conçois pas comme ça et euh/ et euh bon si ils veulent fonctionner comme ça/ ça pourra se faire comme ça/ bon entre eux mais euh/ moi je trouve que c'est important que dans la classe on puisse garder l'entité de la classe quoi/ à savoir euh bah les vingt cinq élèves de la classe de six cent deux ben c'est douze filles et treize garçons et voilà quoi/ donc c'est important qu'ils se retrouvent aussi en tant que groupe classe en EPS comme dans/ comme des fois en sortie scolaire et/ et autre/ et là ça me fait penser sortie scolaire à/ bah/ l'EPS elle a justement un gros rôle à tenir par rapport à/ à ce type de sortie extra scolaire/ parce que ça permet de je/ ben/ pour le collège L/ je trouve que les gamins sont un petit peu cloisonnés/ donc c'est dû à un moment donné à/ à la hiérarchie quoi qui ne veut pas des fois prendre aussi de risque où qui/ qui ne souhaite pas parce qu'on a soixante treize pour cent de familles défavorisées dans notre collège ben euh qu'il y'ait un coup financier pour les familles et donc proposer ce type de sorties/ et lorsque l'on peut bah à travers l'EPS et les activités de pleine nature par exemple/ proposer à des classes où à l'ensemble des gamins licenciés à l'Unss/ de sortir du collège et donc de prendre le bus/ de quitter leur ville d'origine où leur secteur/ de/ d'aller rencontrer donc euh bah d'autres élèves euh/ parfois aller à l'étranger parce qu'on est frontalier aussi avec la Belgique où le Luxembourg/ et donc euh à travers des activités comme euh/ bah maintenant y'a l'acrobranche euh le canoë kayak/ on est pas loin de la Sûre en Belgique/ et donc euh/ bah là ça nous permet à nous de proposer autre chose que des activités que l'on peut proposer euh dans le secteur de L./ de découvrir les gamins autrement sous de nouvelles activités/ de les découvrir autrement parce que ils sont plus justement dans leur secteur d'origine et ils se comportent aussi des fois différemment/ et de/ de faire en sorte de/ de grouper des classes où des élèves qui ne se connaîtraient pas euh/ en dehors de/ de cette sortie là/ euh encore aujourd'hui euh/ j'ai deux classes de troisième euh qui sont ben/ qui ne se rencontrent jamais/ on a fait une interclasse dans le temps de midi pour les rencontres professeurs-élèves de fin d'année/ ils se connaissent pas/ ils connaissent pas leur prénom/ ça veut dire qu'ils sont en troisième qui se côtoient depuis quatre ans/ ils connaissent à la rigueur le nom de famille mais ils connaissent pas leur prénom/ donc c'est un collège quand même de cinq cent élèves/ et c'est/ c'est un petit peu dommage/ qu'on en arrive là en fin de troisième/ donc c'est un petit peu j'ai envie de dire aussi euh/ bon là je vais être un petit peu ambitieux/ bon enfin tant pis je le dis l'école de la vie/ de les faire sortir aussi un peu et de découvrir autre chose/ de découvrir eux-mêmes/ eux-mêmes par rapport aux autres/ de découvrir d'autres personnes quoi/ donc euh moi je sais que tant qu'on pourra fonctionner et faire des sorties extra scolaires que ce soit le mercredi/ et même on ambitionne de faire un voyage au ski avec des élèves du collège/ tant qu'on pourra faire ça ça sera très bien parce que ce sera aussi l'autre côté de/ de l'EPS quoi c'est/ on a l'EPS en tant que discipline scolaire euh donc euh/ et donc euh à l'intérieur même de l'enceinte de l'établissement/ on a l'EPS où on sort aussi parce qu'on va à la piscine/ parce qu'on fait une course d'orientation dans un bois proche/ et parce qu'on propose des activités toutes autres aussi/ bah par le biais de l'Unss les mercredis par exemple/ et on a l'EPS qui permet de/ bah de faire autre chose et de quitter euh/ de quitter ses racines et puis de/ de voyager quoi/ donc là et là on peut intervenir euh sur les savoirs être surtout/ sur les savoirs parce que on va leur demander autre chose que ce qu'on leur demande habituellement dans l'enceinte du collège/ et sur les savoirs faire parce que il est

pas donné à des gamins d'un secteur entre guillemet défavorisé de faire du canoë kayak où d'aller dans un parc d'acrobranche euh/ où même j'ai envie de dire d'aller à la patinoire quoi/ donc euh l'EPS ouais c'est ça/ c'est de l'éducation/ c'est du physique/ du sport euh/ et euh/ bah dans une moindre mesure j'ai envie de dire/ des savoirs quoi/ (Moi) *est-ce qu'on pourrait dire que les textes officiels de la discipline apportent également des savoirs être ?*/ à bah à partir du moment où les textes officiels nous demandent en tout cas de les évaluer/ alors ils nous disent pas euh/ on a des textes relativement j'ai envie de dire/ ils sont pas très très pointus sur ces savoirs être/ ça veut dire qu'on a/ il est pas dit dans les textes que les élèves doivent être comme ci/ comme ci/ comme ça/ et heureusement j'ai envie de dire/ parce que bah ça dépend de/ d'où on est en France/ dans quelle académie/ quels gamins on a face à nous/ quel type de prof on est finalement parce que les gamins aussi à un moment donné euh/ on leur donne des routines dès le début de l'année dès septembre/ et ils fonctionnent différemment en fonction de ce qu'ils ont face à eux/ donc euh les textes nous disent d'évaluer ces savoirs être/ hein/ moi pour moi ces savoirs être/ si/ j'ai envie de dire/ quand je découpe une note sur vingt / lors mon évaluation/ je mets savoirs et savoirs être ensemble disons/ parce que les savoirs être c'est pas palpable mais c'est/ ils devraient/ ils devraient/ être/ bons élèves/ enfin bons élèves/ se comporter comme des élèves où des collégiens tout au long de/ de l'année/ tout ce qui est j'ai envie de dire/ respect du règlement/ respect d'autrui/ respect du matériel/ euh/ après c'est aussi le respect de l'adulte parce que des fois/ il peut se trouver qu'un élève réponde ou autre/ ça ça tient pas forcément à l'EPS quoi/ et/ c'est des savoirs être qui devraient euh/ qui/ apparaissent plus je dirais dans le règlement intérieur au collège que dans les textes officiels de la discipline/ pour autant on nous demande de les évaluer donc nous on les évalue à travers la discipline/ donc euh/ bah les/ le gamin qui installe le matériel/ qui range le matériel et qui est volontaire pour arbitrer/ alors des fois ils sont volontaires pour arbitrer parce qu'ils savent arbitrer/ qui connaissent très bien l'activité/ bon c'est pas parce qu'un élève ne se propose pas volontairement tout le temps à l'arbitrage qu'on va forcément lui mettre rien comme point au niveau des connaissances et des savoirs être/ donc moi la répartition des points c'est sept points de performance/ je suis les textes hein/ donc sept points de performance/ cinq points de participation donc la/ dans la participation on a/ on a quoi/ ben je mets les connaissances/ donc quand on fait arbitrer les/ les gamins et les savoirs être/ et les huit points c'est de la maîtrise d'exécution/ donc euh dans la maîtrise d'exécution finalement qu'est-ce qu'on voit apparaître bah c'est finalement les connaissances/ si ils maîtrisent ça c'est qu'ils connaissent ça/ il faut faire ça/ d'accord/ et donc c'est aussi surtout maintenant les savoirs faire/ et donc les/ les compétences proprement dites/ donc par exemple en athlétisme si on reprend les différentes activités euh/ le savoir sauter en longueur qu'est-ce qui faut faire pour sauter en longueur pour aller loin il faut aller haut/ connaître son pied d'appel/ bah à un moment donné c'est/ ça devient aussi une compétence mais est-ce qu'on la met dans la compétence où dans les connaissances/ pourquoi j'ai le pied d'appel là/ donc euh/ j'arrive/ dans chaque activité je ne différencie des fois pas la connaissance des savoirs être de la compétence parce que c'est/ sur une même compétence euh que l'on peut traduire par un verbe d'action va se greffer la connaissance et le savoir être donc euh/ les/ la répartition des points/ elle est très nette/ à savoir que les huit points de maîtrise d'exécution ça va être par exemple quatre critères sur deux points/ par exemple si je prends euh l'activité comme le badminton je vais prendre le dégagé/ parce qu'on l'aura travaillé/ l'amorti/ le service/ et donc euh viser les espaces libres/ donc ça c'est/ quatre bah verbes d'action simples/ un amorti c'est/ alors pourquoi un amorti/ un amorti c'est un volant qui arrive juste derrière le filet/ un dégagé c'est un volant haut et loin donc ils ont des/ des/ des bases pour euh connaître ces/ ces différentes frappes/ ensuite les connaissances bah à un moment donné c'est le règlement au service/ service pair/ impair/ droite/ gauche/ service croisé/ tout ça ça rentre dans le règlement alors là on peut noter à ce moment là les connaissances/ les savoirs être ça

va être l'installation du matériel/ le fait de pouvoir arbitrer un match/ de juger un match de temps en temps aussi lorsqu'on a les élèves dispensées qui sont à côté de nous/ on leur dit regarde là qu'est-ce qu'il aurait pu faire/ pourquoi/ pourquoi il joue tout le temps comme ça/ pourquoi par exemple ce groupe là il joue tout le temps comme ça/ est-ce qu'ils savent pas faire ça/ mais si mais il y pensent pas/ bah/ tiens va leur dire quoi/ va juste leur dire/ donc là le gamin il a compris l'activité/ c'est pas pour autant qui saura se mettre en valeur où savoir faire/ mais au moins il sait ce qu'il faut faire quoi/ donc euh bah du coup on le note aussi autrement/ et euh/ donc la performance/ ah il faut toujours aussi/ alors ça j'insiste moi là-dessus dans mon enseignement qu'il y ait cette idée de performance/ qu'on garde sept points de performance/ ça colle aux représentations des gamins/ et bah dans éducation physique et sportive y'a le mot sport quoi/ et donc euh/ il faut que cette répartition des points fasse que cette performance soit minimisée par rapport à l'ensemble des savoirs être et/ et des savoirs/ c'est-à-dire que ça fait sept points sur euh/ bah il reste treize points pour la/ les connaissances et euh/ les savoirs faire quoi/ donc la performance bah c'est quoi/ c'est les résultats des matchs lorsque l'on fait euh/ des activités duelles/ c'est les résultats des matchs lors des sports collectifs mais aussi comment on se met en valeur au sein de son équipe/ parce que c'est aussi important de différencier/ bah dans les sports collectifs/ de pas noter une équipe mais bien le gamin dans l'équipe/ et ça on peut le faire que sur une multitude de séances où on mixe nos équipes en connaissant les gamins pour faire en sorte que/ que tel gamin se mette en valeur où que tel gamin parce qui/ on sait qu'il va se mettre en valeur mette les autres en valeur/ en lui expliquant cela/ qu'est-ce qu'on attend de lui à cette séance là/ et donc euh/ bah pour les activités barèmées comme l'athlétisme/ la natation euh/ c'est bien plus facile parce que bah les barèmes sont établis d'avance euh/ les gamins les connaissent dès la deuxième séance/ ils savent où ils en sont dès la première séance/ ils savent où ils doivent aller pour les six séances à venir/ et donc là la progression elle est flagrante euh quant à la performance quoi/ mais euh/ ce qui est important euh en collège/ parce que les élèves ont la chance d'avoir euh quatre heures d'EPS pour les sixièmes/ bah quatre heures semaines et trois heures pour les autres classes/ c'est de balayer le maximum d'activités et/ j'ai envie de dire/ sur l'année/ d'activités différentes/ et collectives/ duelles et de performances/ artistiques/ aujourd'hui on en met de plus en plus/ et aussi sur la totalité de la scolarité du collège pour coller aux textes/ de faire en sorte qu'ils balayent bah l'ensemble des sports collectifs pour leur culture/ pour élargir un petit peu leur culture sportive et parce que aussi on pense à eux/ euh je pense par exemple au bac/ ils choisissent à un moment donné leurs activités/ bah qu'ils choisissent/ qu'ils choisissent pas ça aléatoirement parce que ils ont des connaissances de l'activité/ parce que ils ont/ ils savent ce qu'ils valent dans l'activité entre guillemet/ et donc euh/ on balaye comme ça bah les huit groupes d'activités/ au maximum avec le matériel qu'on a et on/ on fait en sorte bah qu'ils arrivent au niveau deux demandé dans les programmes à savoir vingt heures d'activité bah vingt heures dans chaque groupe d'activité quoi/ donc là c'est/ c'est le côté un petit peu plus/ j'ai envie de dire rigide et où on essaie de vraiment coller aux textes/ parce que les textes nous laissent énormément de liberté/ ils sont quand même bien fait par rapport à/ à/ aux demandes d'un élève en sortie de troisième/ atteindre le niveaux deux de compétence dans chaque groupe activité quoi/ et tant qu'on a le matériel et qu'on peut le faire/ on a les moyens/ bah humains parce que/ les classes/ nous la plus grosse classe c'est vingt cinq gamins/ c'est/ c'est relativement réduit par rapport aux autres collèges parce qu'on est ZEP/ on a les moyens matériel/ parce qu'on est ZEP on est relativement bien fourni au niveau matériel/ et donc euh on peut vraiment coller aux textes/ (Moi) *d'accord/ une dernière question/ comment vous trouvez que la discipline est perçue/ est-ce que vous trouvez qu'il y a une différence avec les autres disciplines ?*/ alors perçu par les gamins/ je pense qu'on est pas trop mal/ c'est je pense qu'on est vraiment bien/ alors je sais pas si ça tient à notre collège mais je sais qu'ils viennent rarement en rechignant en EPS/ euh/ on a toujours deux trois

dispensés mais c'est souvent les mêmes/ et euh on a un bon échos au niveau des retours par rapport j'ai envie de dire/ aux autres professeurs/ c'est-à-dire que/ souvent les gamins rentrent de l'EPS et disent euh/ euh si ça a été/ aujourd'hui on a fait ça on a fait ça/ madame on est crevé on a bien travaillé en EPS quoi/ euh donc euh/ donc par rapport aux autres disciplines je pense qu'on est encore/ on a une bonne côte quoi/ par rapport euh/ aux parents d'élèves peut-être un peu moins/ j'en rencontre de plus en plus lors des réunions parents-profs/ bah genre par exemple les parents qui ne viennent pas nous voir/ alors qu'on est/ alors qu'on est professeurs principaux des classes/ où même des parents qui disent/ bah de toute façon il a de bonnes notes en maths/ en français c'est pas grave/ alors aujourd'hui c'est vrai c'est pas grave mais aujourd'hui la question de l'obésité est de plus en plus mise sur le tapis/ et donc euh peut-être qu'on a un rôle à jouer aussi/ et euh par rapport à cela/ on parle de la citoyenneté et je pense que on est la discipline la plus à même à faire en sorte de faire respecter un règlement/ que ce soit à travers les activités physiques ou même j'ai envie de dire marcher sur le trottoir quand/ ou traverser un passage clouté/ tous ces savoirs être autour de la discipline quoi/ se comporter correctement dans un vestiaire/ que/ parce que c'est pas les nôtres/ parce qu'on est à la piscine/ rencontrer d'autres groupes dans un vestiaire qui/ donc euh/ là on a des comportements à voir aussi/ donc j'ai envie de/ ça je suis pas sûr que dans la tête des parents ce soit encore vraiment bien ancré/ et par rapport aux autres professeurs/ euh y'a pas de souci euh on est/ on est des profs à part entière euh/ on a un rôle à tenir/ on a une évaluation/ on/ on est/ comme je l'ai dit professeurs principaux/ on est/ on intervient aussi pour le soutien scolaire/ donc autre que l'EPS/ ce qui permet aussi de/ bah de mettre/ bah nous en tant que professeur d'EPS de nous mettre en avant en dehors de/ vraiment de nos heures dans le gymnase quoi/ parce que souvent le prof d'EPS c'est le prof qui est au gymnase/ qui arrive en salle des profs et puis qui part très rapidement/ alors que là c'est pas forcément le cas et c'est pas ce qu'on/ c'est pas l'image qu'on a envie de montrer de nous quoi/ donc euh/ une bonne cohabitation entre profs/ moi ce que j'aimerai changer entre guillemet/ et ça on le fera par le biais des gamins et je pense qu'on pourra y arriver mais ce sera long c'est des fois un petit peu la représentation que les parents peuvent avoir du sport quoi/ oui mais c'est du sport/ bah non c'est pas que du sport quoi/ c'est de l'éducation physique et sportive/ et souvent bah (rire léger)/ nous c'est/ on est souvent les profs de sport/ on est les profs de ballon et/ bah c'est/ c'est à nous de faire peut-être changer l'image là quoi/ et euh/ ben on y arrive hein/ et justement par le biais de ces sorties euh/ extra scolaires que l'on peut mettre en place/ c'est là que les parents euh/ quand les parents amènent les gamins où viennent les chercher le soir/ voilà qu'est-ce que vous avez fait/ pourquoi vous mettez ça en place cette année avec ce type de classe/ bah oui on met ça en place parce qu'on trouve qu'avec la classe là euh/ on travail sur tel projet et euh/ il se trouve que en bah en les laissant se débrouiller/ on fait une sortie canoë kayak/ c'est les gamins qui vont pouvoir gérer la sortie canoë kayak/ alors pourquoi une sortie canoë kayak doit être encadrée par des professeurs et des brevets d'état/ au niveau de la réglementation/ et là ça nous permet aussi de mettre après en place/ bah le savoir nager/ parce qu'on fait une sortie canoë kayak il faut le savoir nager/ alors pourquoi on fait natation au collège avec toutes nos classes/ bah/ on fait natation au collège pour cela/ pourquoi on fait euh/ y'a un parent qui est venu me voir/ pourquoi vous faite de la danse avec les garçons quoi/ c'est nul/ pourquoi vous faite pas de foot/ bah ouais on fait pas de foot/ on fait pas de foot parce qu'il en font tous en club/ ça a été décidé par l'équipe pédagogique/ c'est vrai qu'on fait pas de foot au collège/ et il se trouve qu'on fait une activité artistique/ c'est pas pour les embêter/ c'est parce qu'on s'est rendu compte que/ ça pouvait être bénéfique/ plus tard/ de savoir euh/ de connaître une activité artistique/ parce qu'on veut aussi à un moment donné proposer une activité à laquelle les filles peuvent adhérer aussi/ et parce que comme je réponds parfois aux gamins bah on est pas au Club Med/ c'est activité artistique pour tous les troisièmes/ ça sera activité artistique pour tous les troisièmes/ et euh/ bah euh il faut pas

commencer à/ à faire une programmation en fonction des envies des élèves/ et j'ai envie de dire encore moins des parents/ mais de faire en sorte non pas d'imposer la programmation mais de la rendre/ la rendre j'ai envie de dire euh utile/ c'est-à-dire/ les gamins se plaignent quand on fait de la natation/ pourquoi on fait natation bon bah/ on fait pas la même natation en sixième qu'en troisième/ on fait par exemple de la sixième/ on est encore sur le savoir nager proprement dit/ et au fur et à mesure et ben on est sur/ on développe après euh/ bah cette notion de performance/ bon après y'a le savoir nager y'a quatre nages qu'on peut aborder/ ensuite y'a les épreuves de sauvetage qui préparent après aux lycéens/ où aux lycées professionnels où on demande maintenant des épreuves de sauvetage/ et ces épreuves de sauvetage on essaie de les mettre de plus en plus tôt dans la scolarité au collège/ pourquoi/ parce qu'on se rend compte que bah/ le savoir nager bah/ les gamins qui peuvent aller j'ai envie de dire nager dans l'étang le mercredi après-midi/ qui sachent aussi à un moment donné ramener le copain qui a une crampe/ c'est tout bête mais c'est/ alors c'est pas euh/ c'est pas forcément j'ai envie de dire de/ encore dans les mentalités des gamins/ mais là on dépasse j'ai envie de dire la natation proprement dite/ le cours de natation pour pouvoir/ bah aller sur les savoir être au/ les savoirs être au bord de l'eau/ les savoirs être dans l'eau/ et voilà quoi/ donc euh/ moi ce que j'aime dans l'EPS c'est/ ce que je trouve bien par rapport aux autres disciplines c'est que/ justement on n'est pas cloisonné euh/ dans notre gymnase et qu'on touche à tout quoi/ mais euh on doit encore défendre notre discipline je pense euh/ bah aux yeux des parents et des fois même aux yeux des gamins par rapport aux choix que l'on peut faire quoi/ (moi) d'accord si vous pensez avoir fait le tour de la question on peut arrêter/ oui

Emilie

D'accord alors/ je me vois assez mal parler de la pratique et sans essayer d'éclairer au travers de/ d'un ensemble de/ de conceptions plus ou moins théoriques/ et euh notamment ce qui permettrait de comprendre euh/ la notion de savoirs à transmettre euh si cette expression là est utile dans le langage/ elle ne correspond pas en fait euh aux modes de transmission que peut utiliser l'enseignant/ c'est-à-dire que il y a toujours un décalage euh disons entre le langage et entre ce qui est fait réellement sur le terrain/ et cette distinction entre les deux conceptions est utile/ mais il faut l'avoir en tête/ euh par exemple euh/ on/ on arrivera sans doute de façon visible/ à/ à s'apercevoir qu'à la fin de l'apprentissage/ l'enfant à des savoirs/ mais les processus par lesquels il acquiert ces savoirs ne sont pas eux-mêmes/ bien souvent n'ont rien à voir avec la forme d'un savoir/ je vais essayer de développer au travers de quelques exemples/ euh pratiques et théoriques ce que j'entends par là/ je vais/ je vais revenir plus largement/ à/ à l'ensemble de ce que je conçois un petit peu comme le métier d'enseignant d'EPS dans les conditions qui sont les notre actuellement/ et je préciserai progressivement/ alors/ euh d'un point de vue des/ des conceptions/ d'un point de vue théorique/ je pense que ce qui sera sans doute visible au travers de mon intervention ce sera le fait que je prends le contre-pied de pas mal de conceptions/ qui ont été/ euh en cours ces dernières années euh/ notamment la première/ celle qui consiste à penser que le plaisir de l'élève est un préalable à l'enseignement/ euh pour moi c'est une erreur qui est extrêmement profonde euh à la fois lorsqu'on pense en terme d'éducation d'un enfant ce qui est quand même une de nos missions/ et même lorsqu'on pense l'efficacité dont on doit faire preuve en tant qu'enseignant/ euh je crois pas que le plaisir soit un préalable/ le plaisir c'est/ le plaisir de l'enfant/ qu'on doit rechercher/ qui vient si l'enseignement est efficace/ et au fond je crois que une des choses que je mets au centre de mon apprentissage/ c'est le fait d'essayer de donner du pouvoir à l'enfant/ et de/ de faire en sorte qu'il se rende compte du pouvoir que progressivement il acquiert/ dans le domaine de l'EPS/ et ce n'est que si cette euh/ si cette pratique est réussie que le plaisir euh/ à la fois de pratiquer en groupe et le plaisir de la relation avec l'enseignement apparaît/ alors donc effectivement un des problèmes c'est que/ au lieu de se focaliser sur le plaisir euh au début il faut se focaliser sur les moyens de faire progresser l'enfant/ ce qui est pas une mince affaire surtout dans les conditions dans lesquelles on intervient/ alors/ pour ça/ il faut préciser à la fois ce qui me semble être les missions de l'EPS hein pour se situer dans un cadre bien précis/ j'expliquerai pourquoi préciser les missions est quelque chose d'important et ensuite se fixer des moyens euh qui essaieront à la fois de s'inspirer des problèmes concrets qu'on a sur le terrain/ euh des points de vue théoriques que l'on peut adopter soit en philosophie soit dans le domaine des/ des sciences expérimentales/ alors d'abord je vais essayer de préciser ce qui me semble être le/ les missions de l'EPS notamment concernant le progrès moteur/ il me semble que (*s'appuie alors sur un texte écrit*) la tâche de l'enseignant en EPS/ ne consiste pas à faire acquérir à nos élèves une maîtrise qu'on attendrait chez un sportif d'un bon niveau/ ça en général on est assez d'accord tous pour euh/ pour le/ on est assez d'accord là-dessus/ euh où même dans un autre domaine/ on ne doit pas attendre chez un enfant en EPS qu'il ait parfaitement acquis des règles/ par exemple permettant d'utiliser de nouveaux outils en mathématiques/ notre mission doit en cela se distinguer d'un entraîneur de club ou prof de mathématiques/ euh notre mission doit viser une transformation importante des compétences et cet objectif nous semble difficilement compatible avec la volonté d'améliorer immédiatement les performances de l'élève/ il me semble pas réaliste et même contre productif/ de tenter à l'école/ c'est-à-dire trente élèves par classe et huit heures effectives d'apprentissage par activité physique/ d'aller au-delà de cette finalité en demandant à nos élèves de maîtriser complètement les coordinations nouvellement acquises/ puisque celle-ci requiert souvent une transformation profonde de l'élève/ notre tâche à mon avis est plutôt comparable à celle du professeur de

lettre/ lorsqu'il tente de faire comprendre la signification de métaphore/ et donne les moyens de les construire/ l'apprentissage de la compréhension d'une métaphore n'a pas pour but de permettre au élèves de produire régulièrement des textes à portée universelle/ et bien un petit peu à l'image du cours de lettre/ on doit tenter de donner un sens nouveau à la motricité/ euh motricité qui a déjà été utilisé dans d'autres contextes/ je vais revenir sur cette notion un peu plus tard parce que c'est à mon avis un des outils principal sur lequel on peut/ euh compter pour transformer les enfants/ donc à mon avis euh/ un des objectifs essentiels de l'EPS/ euh c'est donner entre guillemet une nouvelle motricité à l'élève/ par combinaison de gestes simples déjà maîtrisés/ il s'agit pas ici de faire appel à une sorte de conception analytique/ même si parfois celle-ci est utile/ euh mais euh de faire appel à une notion que j'appellerai la proto-analogie sur laquelle je vais revenir dans/ dans quelques minutes/ euh bref/ cette combinaison de gestes simples déjà maîtrisés/ euh elle ne peut pas être maîtrisée elle-même en si peu d'apprentissages/ donc à mon avis on ne peut pas demander à nos élèves/ de réaliser cette performance de maîtrise contrairement au professeur de mathématiques qui ne peut tolérer trop d'erreurs euh lorsque l'enfant calcule/ donc on ne peut demander à nos élèves d'avoir une régularité comportementale qui constitue pourtant si souvent le socle de notre évaluation/ cette différence d'objectifs implique une tendance à préférer certaines théories modélisant les processus cognitifs plutôt que d'autres/ et ceci à bien sûr des conséquences sur les méthodes d'apprentissage/ donc je vais revenir et je vais essayer de montrer en quoi euh/ la vision/ une vision un peu fossé de/ de nos missions/ induit une préférence inconsciente à utiliser différentes conceptions euh pédagogiques plutôt que d'autres/ et finalement à/ à faire en sorte que certaines méthodes soient préférées/ bien sûr souvent les processus de choix sont/ sont très inconscients/ chez/ chez les enseignants d'EPS/ ça me semble important de les faire apparaître pour pouvoir en discuter plus précisément/ alors je vais essayer d'expliquer pourquoi euh/ le problème de rechercher une régularité comportementale chez un enfant en EPS peut à mon avis être contre productive/ et induit un ensemble de méthodes et de conceptions pédagogiques/ qui ne sont pas efficaces/ notamment/ notamment j'insiste pour les élèves qui sont en difficulté/ si vous voulez qu'apparaissent des régularités dans le comportement moteur de vos élèves/ afin qu'ils soient plus performants/ il vous sera d'autant plus difficile de résister à la tentation d'utiliser une thèse qu'on appelle computationaliste hein ou euh représentationaliste/ pour modéliser les processus qui sont à l'origine de l'action/ il vous semblera aller de soi que les régula/ les régularités comportementales sont les conséquences des régularités qui sont issues des processus cognitifs/ et euh/ ce point de vue peut difficilement leur échapper/ au point de vue que le cerveau est au moins virtuellement une sorte de machine biologique qui produit des logiciels qui organisent l'action/ hein euh/ une machine virtuelle/ je pense qui est plus ou moins euh/ euh/ de façon inconsciente/ chacun d'entre nous peut l'associer à un ensemble temporaire de régularités structurées/ imposées au matériel neurologique par exemple/ euh qui sont sous-jacents aux programmes qu'on pense/ être présents dans le cerveau/ donc euh/ en quelque sorte une machine virtuelle c'est une recette structurée formée de centaine de millier d'instructions/ euh qui donne au matériel un énorme ensemble d'habitudes interconnectées et de dispositions à agir/ donc si on pense que notre mission euh/ doit être de faire en sorte que l'enfant est un comportement stable et régulier/ de manière à l'évaluer/ à évaluer cette régularité hein/ et à le noter ainsi/ bah forcément on va très probablement être tenté par des modèles computationistes/ représent/ représentationalistes/ euh et à mon avis dans de nombreux cas cette conception ne va pas être efficace pour faire progresser les enfants/ alors sans doute cette modélisation est très efficace pour rendre compte de la partie visible de l'action/ mais à mon avis elle s'écarte de nombreux paramètres sur lesquels l'enseignant peut jouer/ alors/ oui en fait euh/ cette conception/ elle présente finalement en apparence un avantage/ sur lequel beaucoup d'enseignants euh sautent pour se référer à cette conception/ c'est que/ la majeure partie des enseignants qui sont

convaincus par ce qu'on appelle des situations problèmes/ euh/ pensent que au fond/ naturellement quand on place un enfant dans une situation/ euh qui pose problème/ de manière intrinsèque/ le cerveau va être capable d'analyser/ de coder le problème/ d'analyser le problème en le traitant par un calcul/ et puis finalement de le résoudre/ et ça c'est une conception/ qui est une/ qui est un très grand pari sur un/ d'un point de vue théorique/ et qui à mon avis euh/ euh sur un plan de l'apprentissage est très peu efficace/ encore une fois surtout pour les enfants qui euh/ qui ont des problèmes/ et je pense que là je vais essayer de fournir un exemple pour montrer en quoi c'est/ c'est contre productif/ euh en fait/ il faut essayer de se demander ce qui pose problème à un enfant qui est relativement peu doué et qui est en échec/ et/ l'enfant qui est en échec est constamment dans des situations qui lui posent problème et il s'en aperçoit/ y'a pas besoin de lui dire/ il s'aperçoit tout de suite qu'il est en échec/ alors il faut essayer de se demander pourquoi/ prenons un exemple/ l'exemple de ce qu'on a appelé longtemps les éternels débutants en volley/ quand vous avez un enfant qui de la sixième à la terminale/ euh a tendance à se faire mal aux doigts en faisant euh/ ce qu'on/ ce qu'on peut appeler des frappes kangourou dans le ballon/ euh alors/ donc euh/ on peut passer par des explications qui lui permettent de décomposer le geste/ euh ou qui permettent de comprendre ce qu'il y a à faire pour éviter de/ de frapper le ballon/ et au fond je pense que/ ce qui n'est pas bien perçu ici par les enseignants/ c'est que ce qui pose problème/ c'est pas les processus neurologiques/ c'est pas euh le manque de vécu/ c'est le fait que le sens de la situation est interprété par analogie par l'ensemble de situations que l'enfant à déjà vécu/ au fond l'erreur c'est de croire que l'enfant/ il débute/ mais l'enfant ne débute jamais/ l'enfant au fond réorganise sa motricité en fonction de la situation qu'on lui propose/ et comment il la réorganise/ et bien c'est simple/ on le met dans une situation où l'évidence est de renvoyer le ballon de l'autre côté/ or/ depuis sa plus tendre enfance/ lorsqu'il s'agit de repousser quelque chose/ il faut envoyer les mains dans l'objet/ euh donc euh vous pouvez toujours lui demander de mettre en place un système moteur pour éviter qu'il tape le ballon avec ses doigts/ c'est peine perdu c'est comme si vous demandiez à quelqu'un euh qui a soif/ de/ de ne pas boire/ au fond si on veut là transformer l'enfant/ il s'agit pas seulement d'agir sur ses processus neurologiques/ il s'agit de faire évoluer le sens de la situation/ et euh de manière à ce que la nouvelle situation qu'on lui propose/ déclenche par analogie un autre ensemble de transformations motrices/ alors/ un des points importants qui/ que je mets au centre de certains apprentissages et qui ici prend le contre-pied de/ de beaucoup de ce qu'on a pu entendre ces dernières années/ c'est justement de décontextualiser totalement l'apprentissage/ pourquoi/ parce que si vous ne décontextualisez l'apprentissage/ vous avez de fortes chances de faire en sorte que la situation que vous allez proposer ait un air de famille avec la situation/ avec laquelle vous étiez précédemment et qui conduisait l'enfant à l'échec/ euh quelque soit la situation quasiment/ au volley/ si le ballon arrive au-dessus du filet où si il arrive suffisamment haut suffisamment vite/ l'enfant ne pourra pas s'empêcher d'envoyer le ballon euh/ ses mains dans le ballon et de se faire mal/ euh alors donc euh la possibilité c'est de décontextualiser/ c'est-à-dire que finalement ce que je fais souvent/ soit je passe simplement par euh/ un medecin-ball qui est suffisamment lourd pour que l'enfant ne puisse plus envoyer ses mains dans le ballon/ donc soit obligé de travailler en excentrique/ soit j'amène moi-même le ballon/ je/ dans mes mains/ j'amène le ballon/ l'enfant est prêt/ et puis euh/ je pousse dans les mains pour qu'il sente le travail en excentrique/ qui est nécessaire aussi faut le reconnaître/ y'a un processus physiologique à mettre en place sans aucun doute/ mais on doit combiner le sens de la situation avec un processus physiologique qu'on doit mettre en place/ et si on met en place une situation/ dont le sens euh a un air de famille avec celle qui met en échec l'enfant/ le processus physiologique ne se mettra pas en place/ et euh ce qui est extrêmement étrange c'est que même quand on est face à un enfant et qu'on amène le ballon mais euh/ mais euh/ enfin je veux dire quand on le soulève de dix centimètres pour lui amener dans les mains/

il est encore parfois incapable de résister à la tentation descendre ses mains pour aller frapper le ballon/ c'est vraiment quelque chose qui est/ qui est très très très étonnant chez certains enfants/ donc euh il faut lui amener/ faut lui amener carrément/ les mains sont en place on lui amène carrément le ballon/ on l'a dans les mains/ on l'amène dans les mains/ on pousse/ on lui demande de résister légèrement/ on lâche d'un seul coup pour que les mains se détendent et euh/ et ensuite seulement on peut revenir à lancer le ballon dix centimètres plus haut etcetera/ et là la structure du geste euh prend forme/ et euh/ et relativement très vite euh/ l'enfant revient à une motricité qui lui permet d'être plus efficace/ alors quand je dis très vite/ c'est souvent tout le problème/ c'est que chez certains enfants/ euh on peut recontextualiser très vite la situation/ chez d'autres ça met beaucoup plus de temps/ alors justement un des points/ ça me permet d'aboutir à un point clé/ c'est euh le problème/ j'allais dire le problème des règles d'apprentissage/ alors encore une fois/ il faut dissocier le langage des processus qui probablement ont lieu sur le terrain/ euh la notion de règles d'apprentissage n'est pas utile/ n'est pas inutile/ euh à utiliser hein/ mais il faut/ il faut essayer de comprendre que derrière son utilisation/ il y a un ensemble de/ sans doute de phénomènes qui n'ont rien à voir avec des règles/ euh au fond la règle c'est le sommet émergé de l'iceberg/ c'est ce qui est visible et c'est ce qui est dicible/ euh mais c'est ce dont finalement on doit aboutir sans aucun doute/ mais c'est pas ce par quoi on doit passer/ ou du moins c'est pas seulement ce par quoi on doit passer pourquoi/ alors/ il me semble que/ pour aboutir aux règles/ il faut mettre en place un ensemble de conditions/ la première sur laquelle j'interviens/ c'est le problème de l'atten/ de l'attention/ alors/ c'est assez étrange finalement de dire que l'enfant doit être attentif/ alors que/ je ne crois pas qu'au fond la règle soit sur un plan euh neurologique/ ce qui intervient au niveau du cerveau/ et on aurait tendance à penser que au fond si une règle n'intervient pas/ y'a pas réellement besoin d'attention/ je pense pas que ce soit le cas/ euh pour les raisons que/ que je vais essayer de montrer/ alors/ je pense qu'on sera à peu près tous d'accord pour dire que l'enfant doit être attentif/ mais il s'agit pas de le dire/ il s'agit de mettre en place des moyens qui permettent de le rendre attentif/ de façon expérimentale on a mis en place ces deux dernière années des moyens qui ont l'air d'être très efficaces/ elles permettent d'être attentif en faisant en sorte que l'enfant euh/ ne puisse pas échapper à ce que progressivement les autres enfants vont se/ vont mettre en place/ et donc lors de l'échauffement/ de façon spécifique à chacun des sports qu'on est en train/ chacune des activités/ pardon pour ce lapsus/ qu'on est en train de mettre en place/ on fait en sorte que l'enfant réagisse à des signaux/ dès l'échauffement/ des signaux qui sont soit sonores soit visuels/ et que l'enfant doit réagir de façon immédiate/ de façon à ce que tout le groupe puisse fonctionner ensemble/ alors ça peut être très simple je lève une main/ je donne un coup de sifflet/ deux coups de sifflet/ et en fonction des signaux/ l'ensemble des enfants doivent euh/ soit faire des pas chassés soit se bloquer instantanément/ soit faire demi tour/ soit déclencher un double pas/ soit déclencher une prise d'élan en handball/ soit faire une simulation d'aller chercher un volant qui est très court devant/ soit au contraire reculer/ enfin bon/ y'a tout un ensemble de chose très spécifique à l'ensemble des activités qu'on peut mettre en place/ et là on s'est rendu compte que très vite/ les enfants euh/ étaient totalement imprégnés par l'activité qui devait être la leur/ n'étaient plus capables de discuter à gauche et à droite/ donc qui étaient vraiment extrêmement attentif aux signes ce qui est assez fondamentaux pour jouer en sport collectif notamment/ et alors donc ça c'est un des points importants/ ce qui permet ensuite euh/ de mettre en place le deuxième point qui permet de transformer l'enfant/ et qui va être de faire en sorte qu'il mémorise les formes qui sont censées être au centre de l'apprentissage/ ça c'est un point qui me semble important et sur lequel les travaux euh/ scientifiques qui à l'heure actuelle ont l'air de progresser/ c'est qu'au fond euh/ l'ensemble des transformations passent par des mémorisations/ bof c'est pas trop/ ça semble pas très novateur mais c'est euh/ ce qui est novateur c'est l'importance que la mémorisation semble prendre dans les processus

d'apprentissage/ alors/ je pense que ce qui permet de stabiliser le comportement parce que/ encore une fois/ même si c'est pas le but premier de l'enseignant/ ça fait partie de ce qui va faire progresser l'enfant/ c'est de stabiliser un minimum le comportement/ et stabiliser le comportement/ ça passe par lui faire mémoriser différentes formes/ soit spatiales/ soit temporelles/ spatiales notamment en donnant des images simples/ par exemple de défense où de systèmes euh d'attaque/ notamment en rugby en passant par euh/ par exemple faire comprendre/ le jeu de déploiement en donnant l'image d'un V où l'image d'oiseau qui sont déployés dans le ciel/ ou bien de toile d'araignée dans lequel peut circuler un ballon euh/ en handball/ en sport collectif/ toile d'araignée qui est constituée par l'ensemble des enfants présents sur le terrain/ alors ce sont des systèmes très simples hein qui pour débutants/ mais que les enfants euh/ ont l'air de finalement euh/ mémoriser assez facilement à condition bien sûr de mettre en place autre chose dont je parlerai un peu après/ c'est une des difficulté de notre enseignement c'est que/ au fond on peut pas mettre en place quelque chose sans mettre en place d'autres choses qui pourraient stabiliser l'ensemble/ donc je reviens sur le problème de la mémorisation/ là j'ai parlé de formes spatiales/ mais il y a aussi des formes temporelles/ ou spatio-temporelles en fait/ et notamment dans le problème des trajectoires/ euh de volants en badminton/ de balles au tennis de table/ ou de balles/ de ballons au volley/ une des difficultés/ je l'ai repéré sur les enfants qui sont peu doués/ c'est que leur motricité n'est pas euh/ j'allais dire stabilisée/ euh on a des enfants/ lorsqu'on pense notamment à la façon dont ils vont amortir le choque de la balle/ lorsque le ballon arrive/ euh qui/ pour amortir/ ont bien compris qu'il fallait descendre les mains mais sont incapables/ de/ euh descendre les mains au bon moment/ ils les descendent soit trop tôt/ soit trop tard/ c'est vraiment/ c'est quelque chose qui est/ qui est fabuleux à constater chez les enfants les moins doués/ c'est euh/ ils sont totalement perdus c'est incroyable/ un coup ils vont le descendre/ quasiment deux secondes avant/ un coup trop tard/ ils vont être incapables de stabiliser ça/ alors ce qui est fondamental là/ c'est de les aider/ et c'est de les aider en leur donnant des qualités de balles/ on pourrait parler de qualité moi je préfère parler de formes de trajectoire très stables/ en donnant des formes de balles très stables pour des enfants peu doués/ on leur permet plus facilement de euh finalement stabiliser un petit peu/ leur euh/ leur motricité/ et d'arriver d'une certaine manière à se régler un petit peu/ même si le mot régler est un petit peu gênant/ encore une fois là je voudrais vraiment/ montrer que il faut faire très attention entre ce qu'il est utile d'utiliser pour le langage pour se faire comprendre entre nous et les processus qu'il y a derrière/ quand je dis que l'enfant règle sa motricité j'entends pas par là qu'il a un thermostat dans le cerveau/ et qui au fond agit sur son thermostat hein/ bon enfin c'est ce qu'on voit/ et c'est intéressant et c'est facile de dire ce qu'on voit/ euh/ c'est en ce sens que toutes les théories représentationalistes sont intéressantes/ elles nous permettent de décrire/ et ça ne veut pas dire que les processus qui sont dans le cerveau sont ce qu'on voit/ donc là il y a une distinction facile à faire/ euh donc euh/ euh/ donc il est très très très important que l'enseignant lui-même si il est compétent amène des trajectoires stabilisées aux enfants qui sont faibles ou utilise euh des élèves très compétents qui eux aussi vont stabiliser les/ les trajectoires/ donc c'est une/ c'est un point qui me paraît essentiel pour mémoriser/ et mémoriser pour accéder à/ à la maîtrise de règles/ je pense que je vais illustrer ça par un autre point/ la règle du démarcage/ alors là y'a quand même quelque chose qui pose problème/ bon on peut et c'est pas inutile expliquer la règle du démarcage/ en verbalisant euh/ voire même en donnant des exemples/ bon concrètement euh/ sur le terrain euh/ mais encore une fois/ il faut comprendre que derrière la règle du démarcage/ il y a la capacité de/ enfin je parle de capacité/ peut importe bon/ il y a/ il faut développer avant d'autres euh/ d'autres compétences chez l'enfant pour qu'il ait accès à cette règle/ et je pense que encore une fois ça passe par la capacité à mémoriser certaines formes/ euh et ici je vais faire appel euh à la fois à des propriétés sémantiques et à des propriétés physiologiques/ il me semble que combiner les deux/ euh

permet d'être plus efficace/ euh/ au fond je pense que si vous expliquez verbalement la notion de démarcage/ vous allez probablement introduire une image qui est pas totalement inintéressante/ c'est l'idée du trou/ place toi dans un trou/ là où il y a personne/ c'est pas totalement inintéressant/ mais euh ça me semble évacuer totalement un point sur lequel les derniers travaux euh ont montré l'importance/ C'est que/ le démarcage est en relation/ et tout le monde le sait/ avec la perception/ avec le fait de voir quelque chose sur le terrain/ or les derniers travaux de Jeannerod et Jacob ont l'air de montrer que voir c'est faire/ et Berthoz aussi d'ailleurs/ je pense à Berthoz/ euh voir c'est faire/ donc ça veut dire que vous ne pouvez pas/ euh faire progresser la notion de démarcage si vous ne développez pas simultanément/ la compétence de l'enfant pour réaliser des actions motrices/ qui vont lui permettrent d'être efficace/ au fond voir/ c'est voir ce que je peux/ ce que je vais pouvoir faire/ d'où l'importance de l'expression/ assez triviale/ je vais voir ce que je peux faire/ ça dit bien ce que ça veut dire/ c'est-à-dire qu'au fond je ne vois que ce que je sais faire/ donc si vous ne développez pas un ensemble d'actions motrices/ euh que l'enfant va pouvoir voir/ prévoir/ vous ne développerez pas/ où très peu/ la notion de démarcage/ alors là je pense que je prends le contre-pied une fois de plus avec euh/ pas mal de conceptions dont on a pu entendre parler qui/ euh il faut prendre en compte l'incertitude etcetera/ euh jouer au handball/ jouer dans un sport collectif c'est apprendre à s'adapter oui/ oui c'est apprendre à s'adapter oui/ mais il faut encore entendre/ s'entendre sur ce que ça veut dire/ euh il faut pour s'adapter/ il faut avoir un ensemble de/ d'actions motrices à sa disposition/ et si s'adapter au fond c'est euh/ d'une certaine manière euh/ euh enfin s'adapter c'est au fond/ euh/ changer/ mais pour changer/ il faut changer en fonction d'un ensemble de possibilités/ si ces possibilités motrices ne sont pas acquises/ euh on voit pas comment l'enfant peut s'adapter/ s'adapter à quoi/ enfin je veux dire/ au fond s'adapter c'est/ c'est euh/ c'est mettre en relation quelque chose de vu/ avec un ensemble de choses qu'on peut mettre en place sur un plan moteur/ il faut un lien entre les actions motrices et des signaux qui déclencheraient ces actions motrices/ donc ce que l'enfant doit voir dans le démarcage/ c'est la solution motrice qui peut mettre en place/ alors si jamais vous n'avez jamais appris à un enfant/ de prendre de l'élan au handball/ pour aller marquer/ euh au fond il ne verra pas l'espace qui déclenche cette solution motrice/ qu'est-ce qu'il pourrait voir/ qu'est-ce que vous voulez qu'il voit si jamais il n'a pas en son pouvoir le fait de prendre de l'élan pour aller tirer/ ce que l'enfant doit voir/ c'est pas l'espace/ c'est le sens de la situation/ et le sens de la situation/ il faut essayer de le/ de le/ de le/ de le mettre en place en le/ en le/ en le mettant en relation avec une solution motrice/ ce que l'enfant va voir/ ce n'est pas l'espace/ c'est sa solution motrice/ il va voir que là il peut prendre de l'élan pour aller battre le gardien/ donc quand il regardera sur le terrain/ il regardera ce qui peu faire/ ce que les autres peuvent faire/ et c'est là que c'est intéressant aussi/ c'est que quand lui peut aller battre le gardien/ quand il s'est rendu compte que facilement il peut battre le gardien en prenant de l'élan/ ben assez naturellement il va être capable de comprendre que les autres/ à cet endroit là/ peuvent faire la même chose que ce que lui est capable de faire/ comment pourrait-on faire en sorte qu'un enfant soit capable de voir que quelqu'un d'autre est démarqué si lui-même n'est pas capable de faire ce qui correspond à quelque chose qu'on met en place une fois qu'on est démarqué/ euh je vais prendre une anecdote qui m'est moi-même arrivée/ je suis relativement peu basketteur et/ jouant une fois avec mon frère qui lui est basketteur/ en équipe/ à un moment donné il me dit/ mais t'as pas vu là/ j'étais/ j'étais démarqué/ j'étais prêt à/ euh non/ maintenant que tu me le dis je comprends/ mais je pouvais pas le voir/ parce que l'action motrice que t'allais mettre en place une fois que je t'aurais donné le ballon/ je suis pas capable de le faire/ comment voulais-tu qu je vois ça/ je l'ai jamais fait et je suis incapable de le réaliser/ je pouvais pas le comprendre/ comprendre le démarcage c'est comprendre l'ensemble des actions motrices qui sont la conséquences/ qui peuvent être la suite/ de cette action/ enfin de/ de cet état de fait d'être démarqué/ ce qui veut

dire d'ailleurs que un enfant à un endroit euh/ peut ne pas être démarqué/ un autre enfant au même endroit est démarqué/ au fond on pourrait dire que Zidane/ à quelque endroit où il est lui il est démarqué/ chaque fois qu'on lui donne le ballon de toute façon/ il est capable de mettre en place une situation motrice qui/ qui va être/ ce qui fait qu'il touche cent ballons par match/ parce que l'ensemble des joueurs savent que/ quel que soit l'endroit du terrain où il est/ il va être efficace/ il a un ensemble de solutions motrices qui lui permettent de recevoir le ballon où que ce soit/ avec deux défenseurs sur le dos/ et d'en faire quelque chose d'intéressant/ il est démarqué partout/ par contre euh/ si on met un défenseur en plein milieu d'une surface de réparation/ de/ de l'équipe adverse/ et ben il a intérêt à recevoir le ballon dans de bonnes conditions/ parce que il n'a pas un ensemble de solutions motrices à sa disposition pour lui permettrent d'être efficace/ bon je vais/ je vais passer là-dessus/ euh juste préciser sur le fait que/ donc ce qui est important c'est les solutions motrices et le sens de la situation qu'on peut de manière intéressante définir comme étant l'ensemble des solutions motrices que l'enfant est capable de mettre en place/ et euh plus précisément l'ensemble des fonctions/ que l'enfant accorde souvent inconsciemment à l'ensemble des solutions motrices qu'il est capable de mettre en place/ lorsqu'on veut trouver le sens d'une situation dans lequel est un enfant/ il est intéressant de savoir/ quelles solutions motrices il met en place et quelles/ dans quelles situations/ ces solutions motrices/ dans quelles autres situations il pourrait les utiliser/ de manière à comprendre la fonction qu'inconsciemment l'enfant accorde à sa motricité/ et en combinant/ euh ces situations/ enfin en combinant les fonctions euh/ qu'on peut comprendre lorsqu'on voit la motricité de l'enfant/ euh/ on peut imaginer euh au fond/ par analogie/ euh pourquoi l'enfant met en place cette situation motrice/ cette/ cette solution motrice/ encore une fois je/ j'emploie le terme de solution motrice comme si on avait des équations et comme si euh/ finalement tout fonctionnait de façon algorithmique/ loin de moi cette idée hein/ mais c'est/ c'est facile/ c'est facile parce qu'au fond/ euh sur un plan descriptif euh/ on voit bien ce que ça veut dire/ mais encore une fois ce qu'on/ dont on décrit/ ce qu'on décrit et ce qui se produit réellement sont deux choses qui sont très probablement très différentes/ euh et je pense que pour illustrer ça/ et de manière à faire comprendre sans doute/ l'un des débat qui pourrit pas mal/ euh l'EPS lorsque des gens qui ont des conceptions différentes discutent/ je voudrais illustrer ça par euh/ par cet exemple/ encore une fois je ne pense pas que les processus qui se produisent au niveau du cerveau soient algorithmiques/ mais ça ne veut pas dire qu'il n'est pas intéressant de donner un ensemble/ de règles à l'enfant/ lorsqu'il a les moyens moteurs pour appliquer ces règles/ alors/ je vais prendre cet exemple là/ supposons que vous cherchiez à/ à faire en sorte qu'un enfant euh/ apprenne à battre le gardien en handball/ on peut procéder de la manière suivante/ et d'ailleurs euh/ de fait maintenant on procède ainsi/ euh dans notre collège/ et c'est très efficace/ on va dire à l'enfant/ si tu veux battre le gardien/ tu vas essayer d'éloigner le ballon de lui/ alors c'est quelque chose qui étonne beaucoup les enfants/ alors ça encore une fois on ne devrait pas s'en étonner depuis sa plus tendre enfance/ quand il joue avec un ballon/ il joue à faire des passes/ donc pour eux le gardien c'est un joueur/ donc jouer euh au handball en tentant de marquer des buts/ c'est jouer avec le gardien/ c'est-à-dire lui faire une passe mais une mauvaise passe/ on lui donne le ballon mais faut pas qu'il le rattrape/ donc on lui tire dessus et fort/ pour qu'il le rattrape pas/ en fait marquer un but pour les enfants/ c'est par rapport aux situations qu'ils ont vécu dans leur plus tendre enfance/ faire une passe mais une mauvaise passe/ une passe qui n'est pas rattrapée/ donc on essaye de changer euh/ de décontextualiser/ et de changer le sens de la situation/ en faisant en sorte que la nouvelle situation n'est plus du tout un air de famille avec l'ancienne/ donc on passe par cette situation là/ tu vas tirer dans le poteau/ c'est/ c'est / c'est vraiment/ si un spécialiste de sport collectif était à mes côtés il m'exorciserait hein/ donc on va lui demander de tirer dans le poteau/ on lui dit mais c'est pas compliqué ben le gardien il doit jamais toucher le ballon/ il doit ressortir d'un match/ il a jamais touché le

ballon/ donc pour ça tu vas écarter la ballon du gardien/ donc tu vas tirer dans le poteau c'est le plus simple/ hein en plus t'as un but c'est très facile/ mais même comme ça c'est pas évident/ parce qu'encore une fois/ la plupart des enfants/ quand ils veulent parquer un but/ il veulent d'abord ne pas manquer la cage/ et le meilleur moyen pour ne pas manquer la cage/ c'est de se diriger vers le centre de la cage/ hors il n'est pas naturel de se diriger quelque part et de tirer ailleurs/ lorsque voulez prendre un verre/ vous regardez et vous vous dirigez vers le vers/ j'ai rarement vu des gens se diriger à gauche/ du verre et puis mettre la main à droite/ euh donc ça c'est un des problèmes à résoudre/ le problème qui est ici à résoudre c'est que la motricité/ est/ j'allais dire naturelle/ c'est probablement en partie vrai/ on va dire que il est probable que des centaines de millier d'années de sélection naturelle/ aient produit chez nous euh/ disons une disposition à utiliser notre motricité de la manière la plus simple/ et au fond la plus efficace dans la majeure partie des cas/ or il est très efficace dans la quasi totalité des cas de se diriger vers ce qu'on veut prendre/ malheureusement dans les activités physiques et notamment en sports collectifs/ malheureusement c'est pas efficace/ et donc euh/ on va essayer de/ d'atteindre cette nouvelle motricité et on va passer par quelque chose qui va utiliser la motricité naturelle/ si je veux atteindre quelque chose/ je me dirige vers cette chose/ donc pour éloigner le ballon du gardien/ on va faire en sorte que l'enfant se dirige vers le poteau/ de manière à ce qu'il tire facilement dans le poteau/ ensuite/ deuxième point de l'algorithme/ on va lui dire/ bah tu vois le gardien il va vite comprendre que si tu te diriges vers le poteau/ tu vas tirer dedans/ donc tu vas/ tu vas essayer de te diriger vers le poteau puis tu vas essayer de tirer dans l'autre poteau/ alors bon c'est un apprentissage aussi qui/ qui est assez rapide à/ à déclencher/ et alors là le spécialiste en sport collectif va dire/ oh oui mais c'est stéréotypé il se dirige vers un poteau et puis il tire dans l'autre/ donc on dit à l'enfant bah maintenant t'alternes/ tu te diriges vers un poteau/ puis des fois tu tires dans le poteau/ des fois tu tires dans l'autre/ à partir de là y'a deux possibilités/ soit tu tires dans le poteau et finalement ça rentre dans la cage/ si y'a un prof qui passe par là il va dire/ ah ça c'est quelqu'un qui sait jouer au handball hein/ et euh/ soit tu tires dans le poteau et le ballon il rentre pas/ si y'a un prof qui passe par là il va dire/ ah bah c'est quelqu'un qui sait jouer au handball mais il a pas eu de réussite/ ce que je veux dire par là c'est que/ si l'algorithme est bon/ quelqu'un/ même spécialiste de sports collectifs/ voyant des débutants en train d'apprendre à jouer sera incapable de repérer l'algorithme qui a été fournit à l'enfant/ et de fait/ même le gardien sera incapable de repérer l'algorithme donc aura une incertitude qui correspond bien à ce qu'on demande dans un sport collectif/ gérer et créer de l'incertitude/ euh et là y'a un point qui est essentiel/ parce que ce que ne voit pas à mon avis la majeure partie des profs d'EPS c'est qu'au fond ça c'est un des problèmes scientifiques/ un des problèmes philosophiques majeurs du XXème siècle/ est-ce qu un modèle algorithmique peut euh imiter la compétence de par exemple quelqu'un qui jouerait au handball où qui jouerait aux échecs/ bah il est fort probable qui oui puisque dans les/ les ordinateurs sont capables de battre les meilleurs joueurs du monde aux échecs/ mais ce qu'on a oublié/ c'est que/ ça ne veut pas dire par là que le processus algorithmique est ce qui se produit au niveau du cerveau/ donc il est utile à mon avis d'utiliser des algorithmes pour faire progresser les enfants/ euh même en sports collectifs/ ça ne veut pas dire que c'est ce qui se passe au niveau du cerveau/ mais c'est pas parce qu'on saurait ce qui se passerait au niveau du cerveau/ que ça nous sera utile pour notre enseignement/ donc il faut constamment à mon avis/ euh ne pas tomber dans l'idée que c'est pas parce que ça ne se passe pas comme ça au niveau du cerveau qu'il ne faut pas utiliser cet outil/ où que c'est parce que ça se passe comme ça au niveau du cerveau qui faut absolument se servir de ça/ il s'agit de tester sur le terrain pour voir si c'est réellement efficace/ bien alors je voudrais apporter un point qui maintenant est un peu euh/ connexe à cette analogie/ alors je parle plutôt de proto-analogie parce que souvent cette analogie n'est pas faite de façon conscient par l'enfant/ et je voudrais aborder un des points qu'on utilise

aussi euh/ et qui est la proto-induction/ euh/ ça c'est un point qui est un petit peu plus complexe et qui est capital pour l'évaluation/ au fond pourquoi est-il si difficile parfois de faire changer la motricité de certains enfants/ bon il est assez facile de dire qu'ils sont pas doués et que sur un plan physiologique ils ont pas ce qu'il faut ou qu'ils ont pas eu la pratique/ c'est peut-être vrai/ c'est sans doute vrai mais/ c'est pas très saint pour un enseignant de le croire parce que ben ça le rend un peu inefficace/ alors/ on peut essayer de se dire qu'au fond/ si c'est aussi difficile parfois/ euh pour un enfant d'utiliser une autre motricité dont celle dont il dispose/ euh notamment pour servir au tennis de table/ on voit des enfants qui produisent un alignement raquette-balle et qui finalement tentent de servir comme on ferait rebondir un ballon de basket sur une table/ avec la main au-dessus et euh/ faisant une sorte de dribble/ et quand on leur demande/ quand on leur explique/ que une façon d'être efficace c'est d'écarter un petit peu la main/ la balle/ et de s'éloigner de la table/ ils comprennent bien mais/ c'est très drôle/ enfin c'est/ c'est drôle sauf pour l'enfant/ c'est qui revient tout de suite à/ à cette motricité de basketteur/ la main au-dessus de la table/ même en ayant compris/ même en étant attentif/ et même/ même avec une bonne volonté/ et au fond c'est guerre étonnant parce que/ on lui demande quelque chose dont le sens/ il le comprend très bien/ il s'agit non seulement de faire rebondir la balle sur la table devant lui/ mais qu'en plus elle passe le filet/ or/ il est très évident/ et très simple/ que pour faire passer une balle qui doit rebondir d'abord sur notre table et pour faire passer une balle sur le filet/ il faut qu'elle rebondisse haut/ donc faut la taper de haut en bas/ et là l'enfant utilise à la fois euh/ ce qu'on pourrait appeler une sorte de physique populaire/ que chacun d'entre nous utilise/ lorsque vous voulez euh/ finalement passer un obstacle comme en saut en hauteur/ ben vous avez tendance à vous jeter de l'autre côté/ euh au fond la nature nous a fait physiciens mais des physiciens qui sont incapables d'affiner euh leurs connaissances des lois pour être plus efficaces/ or c'est un des problèmes dans les APS/ c'est qu'au fond/ pour être efficace dans les APS souvent il faut finalement utiliser au mieux les lois physiques/ et c'est pas du tout ce que la nature à réussie à sélectionner/ parce que/ si la nature avait sélectionné des gens qui passaient des obstacles en faisant du fosbury/ à mon avis euh y'aurait plus beaucoup de/ d'humains au bout d'une dizaine de milliers d'années/ passer en fosbury n'est pas quelque chose de naturelle/ même si ça correspond à une loi physique/ alors pour essayer d'enlever cette résistance à l'apprentissage/ il faut d'une part changer le sens de la situation/ et d'autre part/ d'autre part prendre en compte que/ au fond notre problème c'est que ce que fait l'élève/ a été très utile ailleurs/ et qu'il a d'autant plus de mal/ à ne plus utiliser sa motricité/ que celle-ci a été utile dans d'autres situations/ euh même si ce n'est pas efficace pour le cas qui l'intéresse/ au fond il utilise là inconsciemment le principe de l'induction/ puisque jusqu'ici ça a bien fonctionné sans heurt/ sans qu'il se tue/ sans qu'il se fasse mal/ puis grosso modo ça marchait pas mal/ il lui paraît quasiment impossible au fond de changer euh/ comme dans la pub/ deux barils de poudre pour soi-disant un qui marcherait mieux/ euh au fond jusque là tout allait bien/ donc euh je pense que/ il n'est pas naturel/ il serait totalement euh/ totalement étrange sur un plan naturel/ sur un plan de la sélection naturelle/ que il suffise de dire à quelqu'un fait ça/ je te promet c'est plus efficace regarde/ pour qu'il arrive à le faire tout de suite/ au fond y'aurait une sorte de/ de disposition de l'individu/ à changer du tout au tout/ qui serait quasiment extrêmement grave sur le plan euh/ sans doute de/ de l'humanité/ il faut que/ il me paraît pratiquement saint effectivement qu'il y ait des résistances au changement chez une motricité chez l'enfant ou d'un être humain/ C'est pas parce que au fond la nature a sans doute sélectionné des dizaine de milliers d'années d'expériences qui grosso modo fonctionnaient bien/ euh qu'on est face à des résistances/ c'est/ c'est tout à fait compréhensible/ alors comment/ comment arriver à/ comment arriver à faire sauter ce verrou/ et bien en développant un apprentissage/ qui consiste à faire en sorte qu'un enfant s'évalue différemment/ l'enfant quand il s'évalue/ il s'évalue en fonction de ses échecs/ et de sa réussite/ mais au fond il

s'évalue pas comme nous on l'évalue/ et lorsqu'on le place dans des situations/ où il s'agit surtout de ne pas rater/ bah l'enfant se place lui-même dans des cas où il ne peut pas évoluer/ parce qu'on lui demande de ne pas rater/ pour pouvoir évoluer il faut qu'il soit capable de comprendre que au fond on lui demande de rater beaucoup/ il peut rater beaucoup mais différemment de ce qu'il faisait avant/ donc au fond ce que doit développer l'enseignant en EPS c'est le culte du Jack pot/ non pas lui dire/ mais tu dois être régulier/ faut pas te/ alors le comble/ le comble à mon avis de/ de/ de l'erreur est d'installer dès le début/ euh de/ de la séance/ euh des situations où il faut tenir la balle dans le terrain/ alors là si on veut faire en sorte que des élèves pas doués ne progressent pas/ à mon avis on est en plein dedans là/ euh parce que au contraire/ euh si il faut qu'ils ne ratent pas la balle/ il va continuer à se mettre en alignement balle-raquette/ à utiliser des motricités qui sont des motricités/ j'allais dire basiques/ qui/ qui ont/ qui certainement résultent de dispositions naturelles/ si on lui dit de ne pas rater un objet il va se diriger/ il va regarder l'objet/ il va pas prendre d'information sur le joueur qui est à côté de lui/ il faut qu'on lui permettent d'accepter de rater un objet pour qu'il puisse prendre de l'information à gauche et à droite de lui/ donc encore une fois ce qu'on a essayé d'instaurer/ et ça déstresse énormément/ on voit que/ que les enfants sont un peu plus facilement euh/ euh dans les systèmes d'apprentissage euh/ on lui dit écoute moi ce qui m'intéresse/ c'est que tu essayes de faire ce qu'on t'as demandé/ tu vois cette situation là/ on lui propose une forme gestuelle/ encore une fois j'insiste/ c'est pas parce que/ on a pas forcément d'algorithme ou de/ de/ de modèles fabuleux qu'il faut pas passer par des formes/ y'a des formes très simples à/ à mettre en place qui permettent d'être efficace/ on lui fournit une forme/ mais on va lui mettre dans une situation où le sens ne sera plus le/ le même qu'avant et on va le mettre dans une situation où il n'est pas grave qu'il rate/ euh quand je demande aux enfants de/ d'attaquer en smash au tennis de table/ lorsque l'enfant rate la table de quatre mètres je lui dis bravo/ si il a utilisé le modèle gestuelle que je lui est fourni/ qui est totalement différent de la solution motrice qu'il était en train de mettre en place/ je lui dis bravo/ maintenant tu vas voir que dans dix coups/ non seulement tu vas mettre ta balle sur la table mais en plus celui qui est en face de toi ne la touchera pas/ et là finalement en instaurant le culte du Jack pot/ l'enfant se rend compte que/ au moment où il rate pas/ il est trois fois plus efficace/ et là y'a un changement sur le plan psychologique total dans la relation à l'apprentissage et dans la relation à l'enseignant/ et donc le problème c'est que il faut que l'enseignant soit là/ à la fois pour euh faire en sorte que l'enfant euh/ ne soit pas perturbé par ses échecs qui correspondent à une nouvelle solution motrice mais soit renforcé sur un plan affectif lorsque il a réussi/ et lui faire montrer où est la réussite/ mais en général il le voit vite/ voilà donc évidemment/ euh évidemment/ évidemment/ le problème c'est que/ il faut institutionnellement euh changer le mode d'évaluation/ euh il faut prendre en compte/ d'une manière beaucoup plus importante/ non pas la régularité comportementale/ c'est-à-dire au fond la performance/ mais euh le jack pot que l'enfant sera capable d'atteindre/ euh au fond si on doit montrer à l'enfant qu'il a réussi à se transformer/ c'est en lui montrant que dans tous ses échecs il y a quelque chose qu'avant il ne faisait pas du tout/ et qui est extrêmement efficace/ et que sans doute avec un cycle de plus/ avec deux trois heures de plus/ selon les élèves/ il va commencer à maîtriser/ à stabiliser/ et finalement à devenir extrêmement performant/ et régulièrement/ mais ça ça nous demande plus de temps et là-dessus il faut/ il faut faire comprendre à l'enfant que parfois euh se sera un peu plus long/ mais que la réussite est là parce que finalement le jack pot existe/ euh voilà bon je pense que c'était à peu près l'ensemble des choses que je voulais aborder/ (Moi) *d'accord/ alors suite à cela j'aurais quelques petites questions/ vous avez fait référence à d'autres disciplines au sein du système éducatif/ le professeur de mathématiques/ le professeur de lettres/ qu'est-ce qui selon vous vous paraît faire un petit peu le noyau de la spécificité de l'EPS du point de vue des savoirs ?/* par rapport aux autres disciplines/ Y'en a un qui est flagrant c'est qu'on nous demande pas

forcément/ on ne demande pas du tout à nos enfants de/ de réviser ce qu'on leur fait en cours c'est-à-dire que/ la transformation en EPS/ si elle existe/ elle est visible immédiatement/ et euh on ne peut pas arguer du fait que nos enfant ne travailleraient pas euh à l'extérieur pour expliquer/ leur incapacité à progresser/ donc ça veut dire que il y a vraiment une dimension beaucoup plus euh/ stressante pour l'enseignant/ c'est que si il fait correctement son métier/ il doit s'attendre et doit faire en sorte que les transformations arrivent vite/ et c'est possible/ euh c'est possible/ et c'est quelque chose que n'a pas en ligne de mire un enseignant en maths/ au fond il fait son cours/ il voit pas trop ce qui se passe chez les enfants et puis il attend qu'ils révisent/ et puis il regarde il fait le bilan des/ des courses lorsqu'il a le/ lorsqu'il corrige les interros/ ça c'est quelque chose qui est fondamentalement différent de l'EPS/ euh l'action est immédiate/ le résultat doit être quasi immédiat/ euh et les enfants euh je pense/ lorsqu'ils le voient euh développent une relation avec l'enseignant qui est intéressante et très différente de/ de celle/ avec lequel ils peuvent avoir en mathématiques/ ou en/ ou en/ ou en français/ et comme je le disais euh/ il y a aussi euh cette distinction importante c'est que au fond/ l'enfant doit utiliser sa motricité comme on fait un petit peu des métaphores et des analogies et non pas comme on maîtriserait euh un calcul/ en tout cas en EPS je crois que c'est/ c'est ce qu'il doit comprendre/ et puis/ et puis/ et puis évidemment euh/ et puis le fait que y'ait cette/ y'ait cette spécificité du corps qui euh évidemment/ bon qui à la fois pose problème et à la fois est source de/ de plaisir lorsque ça se passe bien hein/ c'est un rapport qui est quand même à la fois simple parfois parce que en sixième les enfants sont encore proches des jeux qu'ils vivaient/ et puis progressivement ça se complique avec l'adolescence ça c'est certain hein/ mais euh bon au fond c'est une des choses de l'enseignant/ une des missions qui/ de faire en sorte que les choses se passent relativement de mieux en mieux/ et pour lui et pour son rapport au corps/ et pour euh/ pour le rapport avec/ avec les autres/ mais euh/ mais encore une fois là j'avoue que je passe par euh/ je passe vraiment par euh/ par des moyens qui sont souvent très distinctes/ je crois de ceux utilisés par beaucoup de collègues/ euh je crois que quand il y a des blocages vis-à-vis du corps euh/ tout en les/ tout en faisant en sorte que ces blocages/ tout en les prenant en compte hein/ j'essaye vraiment de montrer que/ au fond euh/ peu importe/ oui il y a un blocage/ et alors/ euh au fond il faut essayer de faire comprendre à l'enfant que/ et ça c'est une des choses qu'ils ont énormément de mal à comprendre/ c'est que/ euh il y a un effort à fournir/ alors euh c'est une des difficultés en EPS c'est que/ on doit agir vite/ comme en formule 1/ et on a guerre le droit à l'erreur parce que dans le domaine de tout ce qui touche au corps ça peut faire plus de dégâts qu'ailleurs en français/ donc euh on a là aussi une/ une compétence/ on doit faire preuve d'une compétence de/ qui sont multiples et qui sont vraiment très difficile à gérer euh/ parce qu'on doit les gérer très très vite en cours/ euh mais euh/ donc oui/ une/ une/ une des/ vraiment une des choses que j'utilise c'est de faire croire à l'enfant qu'au fond euh son blocage/ pour parler vulgairement on s'en tape/ ce qui est pas du tout le cas/ euh y'a toujours une angoisse de l'enseignant vis-à-vis du blocage mais euh/ enfin essayer de lui faire prendre conscience que/ d'accord euh/ on va/ on va s'adapter un petit peu mais que/ il va falloir qui fasse preuve d'une grande force et/ et que c'est ce qu'on attend de lui/ et souvent ça marche bien aussi ça/ c'est que/ au fond euh il se fait violence un petit peu et finalement au bout d'un moment il comprend que ça lui a permis d'avancer et/ et finalement se faire violence parfois c'est ce qui permet de prendre confiance petit à petit/ on va au-delà de ce qu'on croyait être capable de faire/ et là aussi l'enseignant d'EPS euh/ a une mission très différente à mon avis de/ de/ de celui qui est en math/ (Moi) *alors j'ai bien saisi qu'effectivement il ne suffisait pas d'appliquer une liste de savoirs pour que l'élève apprenne et qu'il y avait au moins un environnement affectif à mettre en place/ en tout cas à combiner avec le matériel à offrir mais est-ce que/ qu'est-ce que vous pensez de l'offre des textes de la discipline et notamment de ce qu'elle dit de la notion de compétence ?/* je pense que l'ensemble des choses qui sont proposées sont intéressantes et à mon avis facilite le travail de

l'enseignant/ euh même la notion de compétence qui à mon avis est mal maîtrisée par beaucoup d'enseignants et c'est pas seulement de leur faute c'est parce que c'est une notion qui n'est pas facile non plus à/ à maîtriser et qui n'est pas exempte de toute ambiguïté d'ailleurs hein/ mais elle est intéressante/ la notion de savoir est aussi intéressante/ mais tout le problème est de maîtriser l'intérêt de ce qu'on veut utiliser/ au fond euh/ bien sûr je crois plus que les problèmes en EPS n'ont pas trait à des problèmes de savoir qu'à des problèmes de croyances/ des sorte de croyances irrésistibles/ euh qui seraient euh sous-jacentes dont j'ai touché un mot sans vraiment en parler mais euh/ mais ce qui est important dans la notion de savoir par exemple c'est que/ lorsque vous décrivez euh quelque chose que l'enfant devrait arriver à faire/ et que vous le décrivez en lui donnant l'impression que c'est un savoir ou un savoir faire qu'il doit maîtriser/ euh c'est pas comme/ par un coup de baguette magique que ça va le transformer mais au fond/ si par autre chose vous arrivez à le transformer il va identifier clairement/ le résultat de cette transformation là à la description que vous en avez fait/ qui prend la forme d'un savoir ou d'un savoir faire/ et ça va vous permettre de renforcer/ le lien que vous avez avec l'enfant parce qu'au fond/ il va être capable d'identifier la forme/ soit visuellement/ soit auditivement/ soit verbalement/ parce que vous lui avez décrit et il va bien voir que au fond l'objectif a été atteint/ alors que/ bon euh/ je crois que ça renforce un lien psychologiquement/ je dis pas que ça transforme réellement l'enfant/ encore que pour les enfants les plus doués/ souvent ils suffit/ ils suffit de les mettre/ il suffit de leur dire les choses en leur donnant quelques savoirs en leur donnant quelques problèmes à résoudre et ça marche bien/ mais pas pour les enfants les plus doués/ mais par contre/ les moins doués/ mais par contre euh/ ils peuvent identifier/ ça permet de clarifier les choses/ et je pense que c'est utile/ et euh la notion de compétence est aussi utile/ ça permet de/ de parler relativement facilement des choses quand parfois y'a des ambiguïtés/ même quand c'est mal maîtrisé/ c'est/ c'est/ bon/ ça a un certain/ mais/ encore une fois il s'agit de l'utiliser correctement et de pas prendre la cause pour l'effet ou de prendre l'effet pour la cause/ ouais ça aussi c'est important/ (Moi) *d'accord une dernière question/ qu'est-ce qui vous a poussé vous à devenir enseignant d'EPS ?*/ oh le plaisir de pratiquer quand j'étais enfant je crois/ le plaisir de pratiquer quand j'étais enfant et l'idée que/ euh ce plaisir que j'éprouvais/ je pouvais le communiquer/ en faisant en sorte que/ que surtout les enfants relativement peu doués accèdent à ce plaisir là en progressant/ mais c'est pas un préalable/ c'est le but/ c'est pas/ je ne dois pas soulever le plaisir de l'enfant pour le faire progresser/ je dois le faire progresser pour euh/ pour qu'il se fasse plaisir/ (Moi) d'accord/ on peut arrêter

Les enseignants de plus de quinze ans d'expérience

Manon

Consigne : « Vous êtes enseignante d'éducation physique et sportive. Pouvez-vous me parler de votre pratique et en particulier de votre expérience des savoirs à transmettre ? Cela en prenant en compte tout ce qui vous vient à l'esprit ».

Oui/ c'est important des savoirs à transmettre/…/ c'est/ c'est commencé ? non ?/ (Moi) *Oui c'est bon / c'est commencé*/ de votre pratique oui/ de votre expérience des savoirs à transmettre/ mon dieu que ça devient violent/ (rire)/ donc/ de votre pratique et en particulier de votre expérience des savoirs à transmettre/ parce qu'en fait j'ai écouté (rire)/ j'ai regardé ce que vous avez mis sur l'ordinateur/ et donc j'avais/ j'ai tout préparé dans ma tête/ et en fait/ (Moi) *c'est plus exactement la même chose*/ c'est pas tout à fait pareil/ euh parlez de votre pratique/ euh bon/ alors euh/ premièrement je vais dire que je suis euh/ euh/ comme si j'étais bipolaire/ j'ai été deux personnes/ deux enseignantes/ euh j'ai été une enseignante dans l'action/ dans le dynamisme/ euh très instinctive très euh/ oui dynamique c'était parce que j'étais jeune/ parce que j'étais / puisque j'étais / c'était ma nature pour la première partie de mon enseignement/ donc/ évidemment étant pleine d'énergie/ euh je transmettais et j'exigeais que les gens soient à mon image/ j'avais un mal fou à concevoir que l'éducation physique était autre chose que l'action/ bouger euh/ et puis après/ après une sciatique qui m'a fait réfléchir pendant une bonne année/ alitée et tout bon bref/ et et puis après des lectures/ parce qu'à partir de ce moment là je me suis posée/ et donc là c'est vrai qu'on réfléchit un peu plus/ on a du temps/ on se demande pourquoi on fait ça/ pourquoi/ qu'est-ce qu'on doit transmettre/ et puis tout doucement/ très doucement j'ai/ j'ai modifié ma manière d'être/ avec les élèves/ d'être/ et mes exigences ont changé/ voilà/ donc j'ai deux profils de profs d'EPS/ avant la sciatique/ jusqu'à trente ans/ trente cinq ans/ même si on perd pas ses habitudes même si on sent que ça va changer/ c'est tout en douceur que ça se passe/ et puis tout doucement/ eh ben je suis partie vers euh/ euh vers ce qu'était les élèves/ avant c'était par rapport à ce que j'étais moi/ j'imposai/ donc euh c'était très directif/ et puis je ne comprenais pas/ je ne comprenais pas l'immobile/ l'obèse/ le gros/ le fatigué/ le/ je n'ai jamais compris/ je vivais marchant sur les mains euh/ toujours speed/ toujours euh/ c'est assez extraordinaire que des gens puissent enseigner alors qu'ils ont/ qu'ils ont connu qu'une facette/ c'est pour ça que c'est important de changer de prof/ de changer de/ et puis après euh deuxième euh/ deuxième enseignant voilà je me retrouve avec un discours/ voilà partez de ce que vous êtes euh/ sentir d'abord/ euh oui réfléchir à ce que vous faites/ ayez un sens à vos actions/ euh oui/ l'énergie étant partie/ j'étais obligé d'agir autrement donc en fait euh l'enseignement/ euh l'enseignement/ (relis la consigne) expérience des savoirs à transmettre/ des savoirs/ alors des fois des savoirs à transmettre/ j'avais le même savoir/ j'avais euh/ mais je n'avais pas/ je n'avais pas de recul ou je n'avais pas euh/ c'est très délicat euh/ je me suis posée la question si véritablement euh/ c'est pas savoir/ c'est pas des savoirs/ c'est comme/ parce qu'un savoir c'est pas digéré/ euh c'est/ c'est plutôt comme si c'était euh/ une expérience/ ce sont des expériences personnelles qu'on veut transmettre/ alors quelles soient intellectuelles/ physiques/ euh comme j'étais dynamique donc ben je voulais que les gens ressentent des répulsions/ des antépulsions/ des grandes sensations euh/ bon évidemment tout le monde ne pouvait pas avoir ça puisqu'il n'avait pas le même passé/ et puis après de l'autre côté euh j'étais quand même plus sensée et je me suis dit euh/ il faut euh/ bon c'est bête de dire ça parce qu'en fait c'est pas vrai/ je repars par le même système/ je suis beaucoup plus posé/ donc/ je suis beaucoup plus posé donc je conçois que/ euh l'élève euh/ l'élève euh/ de moi qu'est-ce qu'il peut avoir/ très peu de chose/ simplement il faut que je l'incite à être dans de multiples situations/ je peux lui parler de mes sensations/ tant qu'il est pas passé par cette expériences/ il y passera pas/ parce qu'il est pas pareil que moi/ donc il faut que sans arrêt je l'incite à être curieux avec son corps/ curieux

avec euh avec ce qu'on lui offre comme situations/ euh c'est vraiment une démarche différente/ j'étais vraiment directive/ j'étais vraiment étroite d'esprit/ je le suis toujours parce qu'on l'est toujours/ je pense que jusqu'à la fin de sa vie on s'ouvre à plein de chose/ on croit toujours qu'on a la bonne voie/ là en le disant j'ai l'impression d'avoir la bonne voie/ c'est pas vrai/ j'ai pas la bonne voie/ je pense que chacun doit faire son expérience/ et l'enseignant doit par rapport à sa richesse/ par rapport à sa vie essayer de/ d'offrir à l'élève cette envie/ de grandir/ en/ en imitant un peu/ j'y/ mais/ c'est indispensable l'imitation parce que l'homme grandit un peu grâce à l'imitation/ euh c'est pas toujours euh/ c'est un début/ c'est un début/ ensuite après il y a le recul/ y'a euh des feedbacks/ qu'est ce que de cette imitation je ressens/ je pars/ je rebondis/ je vais reimiter quelqu'un d'autre/ c'est bon/ c'est flou/ c'est brouillon hein (rire) je suis très/ j'ai besoin énormément de/ bon voilà ce que m'a apporté le savoir c'est me structurer/ euh parce qu'en fait je n'aurais jamais été/ je ne sait pas si/ enseigner/ transmettre il faut être beaucoup plus clair/ il faut préparer/ il faut être concis/ il faut être euh/ donc ça permet de/ de structurer/ de me structurer/ d'être plus/ d'être très précise/ de pas vouloir tout enseigner/ c'est/ je pars dans toutes les directions (rire)/ c'est terrible/ (Moi) *c'est pas grave*/ C'est pas grave ?/ ça m'oblige à être/ non c'est pas ça que vous posez comme question (rire)/ (relis la consigne) en particulier de votre expérience des savoirs/ bah euh expérience des savoirs euh/ première réponse/ ça me fait grandir/ ça me fait être/ si je ne transmets pas je ne suis pas un être humain/ voilà premièrement je reviens à ce qui est essentiel/ je pense que transmettre c'est un maillon/ c'est un maillon/ sinon/ euh sinon on est pas/ la vie c'est ça je crois/ alors il y a transmission génétique/ y'a transmission par euh/ de multiple manière/ voilà ce que c'est/ je fais parti de la vie parce que je transmets/ et celui qui ne peut pas transmettre qui est enfermé dans un placard/ il vit pas/ je crois que c'est l'essentiel/ euh l'enseignement m'a permis d'exister/ après y'en a qui/ après y'a le pouvoir/ y'a le pouvoir/ bon là j'intellectualise en fait/ parce que c'est très dans les bouquins euh/ enseigner c'est je sais/ tu sais pas/ je vais t'apprendre/ et par ça je jubile/ je jubile parce que une personne m'écoute/ trentaine de personnes peuvent m'écouter ou pas m'écouter mais bon/ c'est un simulacre d'écoute/ et c'est jubilatoire de croire que on est/ on est euh/ quelqu'un parce que on a quelque chose à transmettre/ mais c'est vrai qu'on transmet/ et c'est pas/ ça veut pas dire qu'on a un savoir et qu'ils vont récupérer ce savoir c'est pas vrai/ ils récupèrent ce qu'ils veulent et ce qu'ils peuvent par rapport à leur histoire/ ça il faut le concevoir/ il faut être très humble là-dessus/ euh on croit qu'on va transmettre quelque chose et on ne transmet que ce que l'autre veut bien recevoir et peut recevoir/ voilà c'est ce fameux pouvoir/ euh c'est tout/ apprendre à être humble/ on reçoit des claques/ on reçoit plein de claques/ euh à être/ à être euh/ humain/ parce que/ et à être riche de l'expérience des autres/ parce qu'on tutoie énormément de gens en étant enseignant/ de toutes sortes/ je pense que c'est quand même/ ouvrir les yeux/ ça nous ouvre les yeux sur ce monde qui est euh/ euh très varié/ c'est la chanson d'une gamine qui était dans un milieux très sectaire/ très fermé/ très religieux/ et à 28 ans elle a ouvert les yeux en disant mais c'est pas possible/ j'étais dans une bulle/ ça nous/ ça nous permet d'être jeune/ de rester jeune/ au bout d'un certain temps on en a marre mais c'est/ (rire) ça nous permet de rester jeune/ euh de nous adapter/ avec nos enfants/ d'être en adéquation avec nos enfants/ parce que souvent y'en a qui sont en décalage/ alors que quand on voit tellement d'adolescents/ on comprend de relativiser les choses/ bon y'en a tellement qui sont comme les miens/ ça va/ qu'est-ce que ça apprend/ euh (rire)/ oui bon/ j'aurais dû prendre un papier et un crayon et écrire ce que je disais comme bêtise/ (relis la consigne) en éducation physique/ ah oui alors/ vous êtes enseignant d'éducation physique/ alors en plus ce qui est extraordinaire c'est qu'on est enseignant/ alors enseignant c'est/ on a le pouvoir/ mais à côté éducation physique et sportive mon dieu/ c'est la dernière roue de la charrette dans la salle de profs/ c'est extraordinaire et alors c'est extraordinairement agréable/ parce qu'on a pas à maintenir un rôle/ on a qu'à prouver qu'on est mieux que ce qu'ils pensent dans leur

tête/ (rire) c'est ça qui est très drôle euh/ on sait qu'il y a de la richesse dans la tête de chacun/ parce que quand même c'est un lieu ou on presserait le citron on trouverait plein de choses/ y'a le prof de philo/ y'a le prof de/ enfin en lycée hein/ y'a le prof de philo/ y'a le prof d'histoire-géo/ y'a différentes manières de penser l'histoire/ on sent bien ceux qui sont très à gauche/ ceux qui sont des ouvriers qui/ des enfants d'ouvriers et qui ont besoin de prouver qu'ils ont gagné/ y'en a d'autres qui sont des petits bourgeois bon/ on voit plein de chose comme ça en histoire euh ça se voit plus/ y'a les langues euh/ ceux qui sont bilingues euh/ moi je trouve ça/ c'est un beau milieu/ c'est agréable/ alors comme/ en plus on est là/ on va apprendre/ on est encore élève/ on se dit avec eux on va apprendre plein de chose/ mais leur savoir ils veulent pas le donner/ dans la salle des profs ils veulent pas le donner/ il faut les/ il faut les asseoir et leur dire bah maintenant dit moi qu'est-ce que t'as lu/ qu'est-ce qui t'as plus/ qu'est-ce que/ quelle fiction tu as vu cette semaine qui t'as poussé/ ils sont tout étonné parce qu'en fait eux le savoir/c'est dans un cours/ c'est institutionnalisé/ euh ils comprennent pas que le prof/ un prof c'est un prof/ il doit/ euh il doit enseigner tout le temps/ alors c'est pas parce que tout à coup on a une classe qu'il faut tout à coup enseigner non/ si quelqu'un est demandeur il faut lui reverser ça euh/ il faut lui/ la connaissance pour eux elle est/ elle est dans une salle/ elle est euh/ elle est localisée dans le temps/ dans l'espace/ alors que moi c'est euh/ au repas c'est l'occasion de/ de s'enrichir de mot de varier/ et donc euh/ donc avec les élèves pareil/ je trouve que en éducation physique c'est pas mal parce que c'est le corps et le corps y touche à tout/ avec les élèves/ on est pas obligé de/ de sérier/ de dire attention on/ on/ personne ne nous dit qu'on est en train de dépasser/ on peut très bien avec le corps parler de plein de chose/ de la mécanique/ de la physique/ de l'histoire/ de comment était le corps avant/ comment était/ je trouve que c'est une matière qui est euh/ qui est inin/ qui est pas inintéressante parce que elle permet plein de chose/ et puis le programme alors la je m'en fous complètement/ parce que le programme/ euh on peut tricher avec les mots/ les mots sont très menteurs on peut dire/ on fait des choses et puis on dit on est dedans mais c'est pas vrai/ il suffit que notre discours soit un peu différent de ce que l'on fait pour que tout d'un coup on soit pas hors programme mais qu'on soit/ qu'on fasse notre dada/ qu'on a envie/ j'ai envie de parler de sensations/ j'ai envie de parler de/ j'ai envie de parler de ressenti/ j'ai envie de reparler de de euh/ d'individu/ j'ai envie de parler faites comme vous sentez/ faites/ personne/ je peux rester dans le programme/ personne s'apercevra que je suis un peu euh/ une individualiste/ que je suis pas dans les/ dans les textes véritablement/ qui faut que/ je suis euh/ je suis euh/ loufoque/ je suis en fonction de ce que je crois sur le moment parce que demain je croirais autrement/ bon alors voilà/ (relis la consigne) pouvez-vous me parlez de votre pratique et en particulier de votre expérience des savoirs à transmettre/ j'ai eu l'impression de ne pas transmettre de savoir/ j'ai plutôt eu l'impression de transmettre/ une passion/ une envie d'aimer son corps/ je n'ai pas parler de ça tient/ aimer son corps/ s'aimer/ parce qu'en fait ce sont des adolescents/ c'est dur/ c'est pas facile/ et accepter ce qu'ils sont/ bah c'est pas ce que j'ai dit/ la première partie de ma vie c'était pas ça/ professionnelle/ mais maintenant c'est ça/ apprécier ce que vous êtes/ mais avant d'apprécier ce que vous êtes il faut d'abord savoir ce que vous êtes/ donc il faut passer par le ressenti et c'est là ou je suis d'une euh/ j'essaie/ parce qu'avec les petits secondes/ enfin je dis les petits/ ils sont/ ils ont envie de bouger parce que de toute façon c'est normale/ et donc y'a des moments deux heures sur la semaine c'est difficile/ mais pour ceux qui ne/ pour ceux qui ne sont pas des super actifs/ je trouve que ce travail est intéressant parce qu'en trois ans ils pourront progressivement ne plus jouer avec leur corps/ ils pourront aller dans des clubs et j'essaie de les marquer là-dessus/ d'aimer leur corps/ de passer du temps à l'écouter/ dans différentes situations/ voilà/ l'objectif du prof d'EPS/ c'est pas ça qui demande mais ça fait rien (rire)/ l'objectif du prof d'EPS à mes yeux c'est offrir une variété de situations pour euh/ pour se connaître et de toute façon on va changer/ et savoir ce dont a besoin notre euh/ notre corps/ y'a pas que notre corps mais notre

être/ pour se sentir bien/ voilà/ et ensuite être bien/ et après pouvoir avancer dans la vie/ faire leur chemin/ euh/ c'est des banalités hein/ c'est vraiment des banalités mais on l'oublie/ euh j'avais un/ on fait du tutorat à l'école/ et puis on fait des stages avec quelqu'un qui fait de la communication/ dans le privée/ et donc c'est des terminales/ c'est tout nouveau quand même hein c'est pas mal comme idée donc c'est des terminales qui vont tutorer des secondes/ des gens qui étaient pas bien dans leur peau et qui veulent essayer de les aider pour euh ne pas avoir à ressentir ce malaise qu'ils avaient en seconde/ moi je trouve que c'est pas inintéressant/ et puis dans la conversation après au bout de trois mois d'expérience on a eu une réunion et les échos sont des fois positifs/ mais des fois euh y'en avait un qui disait/ y'en a un qui est sportif/ il fait du judo/ il a pas le temps/ il est pas très bien/ j'arrive pas à lui donner des conseils euh etc./ et j'intervient et je lui dit écoute euh ce gamin il veut faire du judo pour être dans l'équipe de France et tout/ je lui dit/ qu'il prouve aux autres profs qu'il est bon quelque part/ qu'il peut se défoncer/ qu'il se batte dans deux matières et qu'il laisse tomber les autres/ j'ai eu un tollé général/ c'est ce/ c'est ce cloisonnement de matière/ ils ne comprennent pas que c'est pas important de faire euh je sais pas de la physique/ de pas faire/ il faut oublier/ on est trop/ y'a une époque c'était les humanités qu'on faisait puis/ alors que là c'est la chimie/ la biologie/ la physique/ nous ce qu'on veut c'est/ enfin moi ce que je veux/ c'est développer/ t'adapter/ euh/ savoir rebondir avec ce que tu possèdes/ avec ce que tu as rencontré comme gens/ et puis tu cueilles/ tu cueilles ce qu'ils te donnent/ tu digères/ j'aime bien le mot digérer/ j'ai souvent des images corporelles/ dues peut-être à la prof de gym/ avec ça bah tu fleuris ou tu dépéris en fonction de tes possibilités quoi et donc ils n'ont rien compris/ j'ai pas/ c'était pas possible/ c'était des clones de profs/ c'était pas possible/ c'était/ pour moi c'était/ c'était trop lourd à faire rebondir mais oubliez ça/ qu'est-ce que vous faites/ alors ils sont là avec leur matière et ils ont oublié que leur matière c'était un outil/ voilà l'EPS c'est un outil/ tient je n'en ai pas parlé/ c'est un outil/ le savoir c'est un outil/ pour être/ pour être/ pour être un homme et mourir tranquille après en disant j'ai fait mon petit chemin/ j'ai ouvert les yeux/ j'ai laissé des traces/ c'est important de laisser des traces parce que sinon c'est dur de partir sans laisser de traces/ mais faut laisser/ enfin faut laisser/ je sais pas si il faut mais laisser des traces ça permet de partir plus facilement/ voilà/ voilà euh/ voilà cette réaction d'enseignant/ euh pour moi/ pour eux ils sont savoir/ savoir/ savoir/ ils n'ont pas le sens mais à quoi sert ce savoir/ ce savoir sert à transformer quelqu'un/ la preuve en est/ c'est que les scientifiques changent/ on a une connaissance/ et quelques années après/ trente ans après on se rend compte que y'a eu euh/ y'a eu euh affinement/ y'a eu euh virevolte/ y'a eu changement/ on est obligé/ et les scientifiques intelligents disent voilà ce que l'on pensent en ce moment et voilà ce que l'on va peut-être/ apprendre pendant un certain temps et puis peut-être que dans quelques années ça va/ ça va changer/ mais il faut le savoir/ et c'est pas pour ça qu'il faut pas transmettre/ pour l'instant dans/ avec les moyens du bord/ avec ce qu'on possède/ il faut transmettre de cette manière/ et puis après/ transmettre ça/ et après/ parce qu'il faut du contenu/ c'est/ le savoir c'est quelque chose/ c'est des piliers/ mais c'est des piliers qui peuvent euh/ qui peuvent virer/ qui peuvent être en matière différente/ de la pierre/ après ce sera du/ des choses bien moderne euh/ du verre/ voilà exactement (rire)/ bon ça c'est/ voilà exactement ce que/ je l'oublie hein de temps en temps/ après je reviens au savoir en disant ouf/ voilà c'est vachement euh/ ça y'est on se calme/ tranquille/ on a son petit savoir/ on a ses petites méthodes/ on a/ on est rassasié/ on est/ on a bien fait son boulot/ on a bien transmit/ (bruit) euh on se fout de ce qui s'est passé après/ et quand on est fatigué/ qu'on a plus/ qu'on a/ bon qu'on est payé/ on a besoin d'être payé hein/ bon alors ça aussi c'est pas mal/ on transmet quelque chose/ on se dit tient on va être payé c'est bien/ (rire) on a plus/ on va après s'amuser pour faire autre chose alors qu'en fait l'idéal ce serait ça/ l'idéal/ moi l'idéal/ moi c'est Summer Hill/ mais bon/ c'est tellement compliqué/ que la motivation/ ce qui est très dur c'est de motiver les élèves/ c'est (bruit)/ c'est leur montrer que le savoir qu'on va leur

apprendre/ c'est pas pour le savoir c'est ce que je viens de dire mais en même temps/ c'est pour garder cet éveil qu'ils ont et dont chaque être humain a besoin/ on a besoin d'être éveillé voilà/ éveillé à ce qu'ils veulent mais être éveillé/ éveillé à/ à/ parce que/ parce qu'il faut/ parce qu'il faut/ si on faisait rien/ euh le sage le méditant/ celui qui médite/ le zazen/ j'en fais hein du zazen/ il fait quelque chose/ mais ça ne se voit pas/ ça ne se voit pas à l'extérieur parce qu'il euh/ il presse pas de l'air/ il sue pas mais c'est/ il est en plein action/ c'est ça que les gens ne comprennent pas/ ce sont des gens euh/ euh/ qui sont beaucoup plus éveillés que certains qui sont dans l'agitation/ par exemple j'ai trouvé que je suis beaucoup plus/ euh éveillée aux autres/ qu'avant/ avant j'étais dans ma bulle/ moi-même/ il fallait que je résolve tous les problèmes qu'ont les gens euh à se former/ quand on est jeune c'est ça/ enfin non y'en a qui mûrissent peut-être/ bon moi/ je parle de mon expérience/ moi j'étais dans ma bulle/ j'avais mes soucis/ mes angoisses/ et c'est par l'action/ le dynamisme que je/ je me formais/ j'étais/ j'étais un peu contre les autres/ je me frottais aux autres et puis progressivement quand l'adulte est un peu formé/ le petit adulte/ le jeune adulte est formé/ moi ça a été ça/ je me suis posé/ je me suis dit mais j'ai des gosses/ est-ce que je les connais bien/ est-ce que je prends du temps pour les écouter/ est-ce que/ est-ce que/ et c'est à partir de là que la/ la/ ça s'ouvre/ ça s'ouvre et que l'on peut euh faire un va et vient/ parce que l'enfant peut nous apprendre des choses/ mon petit-fils m'apprend des choses/ la manière de voir les choses/ alors évidemment c'est important de connaître/ moi je suis pas là pour l'école/ euh l'école c'est euh/ c'est un lieu de rencontre euh/ c'est un lieu social euh/ où euh bon/ oui c'est un mixage/ mais/ il faut/ il faut des/ il faut/ il faut quelque chose/ donc c'est vrai que c'est important de savoir/ mais ce savoir/ c'est très important de savoir/ mais ce savoir/ il faut savoir qu'au-delà du savoir il y a/ y'a un sens qui est/ qui est que par le savoir on transforme l'homme/ on le rend plus intelligent/ plus humble/ plus/ euh plus ouvert plus/ voilà/ moi je trouve que le summum ce serait de voir ces gens là/ or on s'aperçoit que les enseignants sont tous/ dans tous les milieux/ j'exagère en disant les enseignants/ dans tous les milieux/ euh y'a beaucoup de gens/ et puis y'a pas que les enseignants/ y'en a qui sont des artisans/ y'a des gens qui sont humbles/ qui ont une qualité d'ouverture/ une qualité d'écoute/ une qualité qui/ voilà/ je trouve que/ bon (rire)/ c'était pas ça la question (rire)/ (relis la consigne) l'expérience des savoirs à transmettre/ oui/ expérience des savoirs à transmettre/ j'ai toujours été une/ j'ai toujours été quelqu'un qui doutait de moi/ c'est ça le problème/ non c'est pas un problème/ euh ça me permettait comme ça de/ euh d'être curieuse/ j'étais un grain de sel/ j'ai toujours voulu savoir ce qui se passait partout comme si je ne pou/ il faut du temps pour que tout à coup je transmette/ je ne peux pas transmettre/ y'a des gens qui ben tout à coup/ ben tient je vais faire STAPS/ je suis bonne/ moi il a fallu euh/ des années pour me dire tient c'est vrai je maîtrise ce savoir/ je pourrais euh/ euh je pourrais le faire transmettre à des gens euh/ non/ comme je doute un peu/ je doute tout le temps/ j'ai du mal à oui/ j'ai du mal à/ à m'imposer/ c'est vrai/ donc euh/ c'est seulement les autres qui me disent/ oui c'est les retours qui font qu'à un moment donné je me dis c'est vrai/ en les regardant je me dit que je connais des choses qui ne savent pas/ faudrait peut-être que je leur indique ça/ et c'est pour ça que des fois je vais trop vite/ je me dis ben tient le savoir/ le savoir que j'ai ils le savent donc je vais aller plus loin/ et c'est comme ça que les cours sont trop/ sont trop difficiles/ non mais c'est du/ c'est/ c'est comme l'eau/ c'est comme la mer/ c'est un aller retour/ flux reflux euh/ c'est ça le savoir/ c'est je sais je crois avoir le pouvoir/ ensuite après ils nous foutent des claques/ pour diverses raisons/ et puis tout d'un coup on revient en arrière c'est des/ c'est des va et vient euh/ euh oui/ le savoir donne de l'assurance/ pour sûr/ le savoir donne le pouvoir/ dans notre institution/ le savoir intellectuel plus/ alors c'est pour ça qu'il faut beaucoup euh/ parler/ pas parler mais penser/ je sais pas si vous avez lu un sketch euh/ une euh/ là dernièrement sur Internet ça passe en ce moment y'a des amis qui m'ont envoyé ça/ c'est une/ mais ça résume pas mal les choses/ c'est une psych/ une speakerine/ du nord/ je sais pas si c'est allemand ou/

bon bref elle parle/ et puis elle va finir son/ son travail la avec son menton qui se relève/ sûr d'elle/ contente d'elle/ des pensées claires précises bien énoncées/ euh je comprends pas ce qu'elle dit mais on sent bien que c'est ça/ et tout d'un coup elle finit/ et elle se lève/ la caméra est toujours là/ on la voit/ et elle a un gaz/ et la le menton se baisse/ elle rit/ évidemment c'est sa manière à elle de se protéger/ le rire/ comme si alors/ mais elle rit puis elle fait rire tout le monde évidemment/ et elle parle un peu mais elle ne lève plus les yeux/ plus du tout/ c'est extraordinaire mais c'est/ c'est une scène très courte/ et elle révèle bien la pensée/ le savoir/ je communique bien un savoir/ une information/ on s'en fout/ et donc je suis quelqu'un de très bien/ j'ai un menton levé/ le corps est épanoui/ et tout à coup le corps se rappelle à elle/ j'ai un gaz et/ oui y'a des gaz et alors c'est normal/ mais non c'est plus du tout normal/ c'est plus normal parce que ce n'est plus/ euh je suis de nouveau euh/ animal/ je suis de nouveau/ c'est terrible/ vraiment terrible de voir/ alors qu'en fait/ elle aurait pu dire/ ah le corps se rappelle à moi ou euh nous sommes corps et esprit/ nous sommes/ pas du tout (rire)/ voilà/ et elle elle était le savoir c'était/ c'était je suis grande/ le corps/ je suis une petite chose/ que je ne maîtrise même pas/ alors maintenant les profs d'EPS/ non alors après/ alors autre chose/ qui/ la maîtrise de soi/ j'ai pas parlé de la maîtrise de soi/ euh ce qui est agréable c'est/ c'est de leur dire y'a des choses qu'on peut pas gérer/ quand y'a des élèves on leur parle de quelque chose/ par exemple à la piscine c'est très clair/ euh surtout/ par l'expérience que j'ai eu aussi/ y'a des choses qui progressent/ ça progresse en soi mais on ne le voit pas/ y'a des choses qui/ j'ai senti des choses/ disent sûrement les élèves/ mais elle est pas évaluable/ parce qu'il faut des fois du temps/ il faut beaucoup de temps/ et donc euh/ je sais pas pour/ je sais pas ce que je voulais dire/ je sais plus ce que je voulais dire/ derrière le savoir/ la maîtrise de soi/ le maîtrise/ alors voilà le problème c'est que/ c'est/ y'a une certaine jubilation/ voilà ce que c'est que d'être euh/ je crois d'être à la fin de sa vie c'est avoir le maximum de maîtrise/ avoir le moins d'aléas/ d'aléas hein ?/ d'aléas/ le moins de surprise/ ce qui est assez triste parce qu'en fait c'est toujours agréable tout d'un coup de/ c'est/ je veux mettre la balle au fond du cours à droit au tennis/ je la mets/ j'ai envie de faire courir l'adversaire c'est/ j'arrive à maîtriser comme la pensée/ comme le corps/ voilà/ parce que y'a des gens qui sont complètement handicapés/ qui sont moitié esprit puis qui sont pas corps/ y'en a une qui me disait mais je t'envie/ elle comprenait pas que j'avais un handicap c'était euh/ plutôt je sais pas de mémoire/ je suis un peu floue/ et elle était là elle me disait je t'envie/ moi j'ai un boulet/ je porte un boulet/ voilà en fait l'objectif/ le savoir que je leur apporte en fait c'est un savoir de/ un savoir pour mieux se connaître/ pour être légère/ pour être fluide/ pour être euh/ oui pour voler/ pour être papillon/ pour être euh/ pou être euh/ pour être un homme qui/ un être humain qui/ euh/ qui est présent à ce qu'il fait/ aussi bien au corps et esprit/ moi y'a pas de corps et d'esprit/ tout est lié/ tout est/ on le voit bien/ essayer de leur faire comprendre que/ tout se lit sur le corps et/ tout/ toute impression/ toute émotion va se/ se/ va transformer le corps et réciproquement/ l'un et l'autre vont s'influencer/ et/ de l'un/ d'abord soi puis ensuite après les autres/ on est pas imperméable/ on est/ quand on regarde la peau par exemple/ je sais pas si vous avez déjà vu la peau/ mille milliard de cellules/ vous l'avez jamais vu/ lu/ c'est un prof de SVT qui l'a dessiné/ et les dessins sont assez explicites pour comprendre que/ notre peau y'a pas de fermeture/ et les cellules lipides là/ elles sont collées l'une à l'autre mais y'a tellement de petites interstices que tout passe/ comme les pets/ bon oui c'est plus gros mais y'a plein de choses qui passe et donc euh/ on transmet/ oui c'est ça l'expérience des savoirs c'est ça en fait/ on pourrait revenir à l'objet/ on est quelque chose/ on est des odeurs/ on est/ alors bon/ le savoir c'est l'expérience/ euh c'est intellectuel peut-être/ ou c'est un peu plus physique mais c'est ça c'est je transmet/ qu'est-ce que c'est/ être vivre c'est transmettre/ alors/ bon maintenant alors/ être prof d'EPS ça veut dire qu'on est reconnu/ parce que autrement l'enfant il transmet à un autre/ paraît-il qu'à l'école/ dans les crèches y'a des gamins qui transmettent déjà des choses/ donc en fait : mais c'est pas institutionnalisé/ ils sont

pas payés/ c'est tout/ donc voilà/ se dire raisonnablement/ que nous sommes confortablement installés/ je trouve que/ (relis la consigne) oui expérience du savoir/ bon alors autre chose/ oui je voulais dire quand même expérience du savoir à transmettre/ j'ai entendu un prof de français qui disait euh/ euh/ si j'ai un élève en cours/ qui comprend/ qui comprend/ qui réagit/ j'ai gagné ma journée/ et ça je suis tout à fait d'accord avec elle/ c'est impossible/ c'est impossible d'être enseignant face à un groupe et de penser que tout le groupe/ euh va raisonner/ euh c'est pas possible/ et du reste/ inconsciemment/ je jubile/ je jubile parce que évidemment je reconnais que/ on a besoin de ça/ enfin j'ai besoin de ça/ je parle toujours/ j'ai besoin de ça c'est-à-dire que quelqu'un a besoin de moi/ je fais du step/ euh en terminale/ donc ils sont déjà en groupe/ ils travaillent par petits groupes/ et puis tout à coup y'en a deux qui sont en retard/ je suis là avec eux/ j'aime la relation intimiste/ j'aime la relation/ le petit groupe/ c'est beaucoup plus facile/ c'est beaucoup plus/ on voit tout de suite le progrès/ on voit qu'on a une utilité/ et être utile/ ouais c'est horrible à dire/ être utile/ je suis utile/ celui qui/ par exemple celui qui travail pas/ il se sent inutile/ alors qu'en fait c'est ridicule/ il pourrait euh/ un petit papillon qui vole je sais plus où/ au pôle sud/ paraît-il est utile/ pour le pôle nord/ enfin c'est mieux dit ailleurs mais bon/ voilà tout ça fait que/ oui apprendre/ apprendre aux autres/ c'est pas apprendre/ c'est dur/ je me rends compte que quand je suis devant un groupe/ très vite je le lâche pour faire des situations ou le groupe devient petit élément/ j'aime bien euh/ je pense que de toute façon/ bon peut-être y'en a/ en plus c'est pas ça/ mais je trouve que c'est/ y'a une manipulation/ et/ je/ oui on est conditionné/ on est manipulé/ et je trouve ça très grave/ très dangereux/ il suffit de pas grand-chose pour détruire des gens/ pour euh/ cette action/ y'a aussi ce côté-là/ euh/ il faudrait bien cerner l'enseignant pour dire mon dieu on va le mettre dans ce circuit parce qu'il peut faire euh un mal épouvantable pour euh/ dans la/ dans la formation de quelqu'un/ ou pour euh/ ou alors il peut le révéler et euh/ le faire grandir/ c'est quelque chose de très délicat/ je pense que les gens sont conscients quand ils forment/ mais c'est quand même euh/ c'est quand même euh/ euh/ bon/ c'est le risque/ voilà/ c'est le risque/ la vie c'est le risque/ y'a pas/ y'a pas grand-chose sans risque/ mais ça peut-être d'une violence/ surtout quand les gens sont petits ou faibles ou/ petits pas en taille hein/ petits en âge euh/ et même sans mot/ y'a des attitudes/ des regards/ y'a des gens qui sont destructeurs avec des/ des manières de ce/ de ce mettre face au groupe euh/ je trouve que c'est/ alors c'est un jeu/ ça peut être un jeu de théâtre/ ça peut être jubilatoire pour celui qui le fait/ de temps en temps ça me fait plaisir/ quand on fait du step/ et que/ c'est comme un chef d'orchestre/ on fait euh/ au step ils sont tous ensemble/ bon/ des fois c'est vraiment nul de faire euh/ je lève la patte/ je trouve ça nul complètement bon bref/ parce que moi j'aime l'action pour un sens/ donc je trouve ça bête/ et en même temps/ je/ avec le recul/ et je me dis que/ c'est le plaisir d'être avec l'autre/ dans le même rythme comme les africains quand ils entrent en transe/ c'est un peu la même chose/ tout d'un coup le même mouvement au même moment/ y'a quelque chose de/ une sensation de bien être/ d'être un petit mouton à côté d'un autre petit mouton/ bien que les petits moutons/ c'est nous qui les rendons moutons/ j'ai entendu dire que le mouton a de la personnalité/ mais c'est l'homme qui l'a rendu mouton/ bon enfin bref voilà/ donc euh à nous de pas les rendre mouton mais de temps en temps c'est plaisant/ ça fait un plaisir monstre de pouvoir se/ euh se lover dans le même rythme avec les autres euh/ d'être comme les autres/ d'être euh/ donc voilà/ des fois un enseignant doit être euh quelqu'un qui veut lui dire bah tu es comme les autres/ tu n'es pas différent des autres/ et puis de temps en temps tu es obligé de lui dire/ vous êtes obligé de lui dire/ euh/ euh/ vous êtes particulier/ vous êtes un être particulier/ vous développez votre personnalité comme vous l'entendez/ en préservant les autres et euh/ vous apporterez par votre richesse euh/ d'autres choses/ à d'autres/ voilà on jongle entre deux choses/ euh le clonage/ cloner le monde/ maintenant c'est le mot cloner qui sort sans arrêt/ euh/ et puis conditionner les gens toujours/ ou même/ c'est vrai parce que je disais à ma copine/ qui a le

même âge que moi/ je lui dit écoute euh/ j'ai l'impression que les élèves que l'on a maintenant/ sont tous les mêmes/ on a l'impression qu'on fait tous la même chose/ peut-être qu'à une époque on avait pas ça/ et maintenant/ est-ce un bien ?/ je ne suis pas sûr/ est-ce un bien de toujours vouloir l'égalité des chances pour euh/ toujours vouloir euh/ euh surtout ne pas/ là j'ai/ on a une situation qui était extraordinaire en terminale/ c'était le proviseur qui acceptait de/ de mettre les terminales tous ensemble le vendredi après-midi pour proposer la natation/ pour proposer de la natation à tous les terminales qui voulaient faire natation/ et/ notre protocole/ j'aime bien le grand mot/ notre protocole a été refusé par les inspecteurs parce que sous prétexte que les élèves changeaient de prof pour la natation/ parce que quand on faisait des menus avec trois activités/ vous êtes en lycée vous êtes où vous ?/ (Moi) *au collège/* ah oui mais en lycée au lycée/ (Moi) *j'ai fait du lycée avant/* donc il y a trois menus et le professeur doit avoir la classe pendant trois euh/ trois euh séquences/ identiques pendant toute l'année il doit avoir les mêmes élèves/ bien/ et nous pour pouvoir avoir plein d'élèves on tourne avec soixante-dix quatre-vingt élèves qui vont en natation/ grâce à cette formule/ y'a un monde fou mais évidemment à un moment donné/ il quittent leur groupe pour aller voir le prof de natation qui est détaché/ et sous prétexte que ce n'est pas une égalité des chances pour tout le monde/ que tout le monde n'a pas cette formule/ donc y'a blocage/ par les inspecteurs/ bon alors des petits moutons/ alors qu'en fait c'était une situation extraordinaire/ que l'on pouvait propager/ qu'on pouvait remonter au sommet/ on aurait pu dire/ on aurait pu commencer par dire aux inspecteurs/ à la place de répéter ce qu'on vous a dit au sommet/ essayez peut-être premièrement d'en parler/ et de dire que/ à toute loi il y a des dérogations/ et que si vous trouvez que notre situation/ d'abord/ écoutez bien notre situation/ venez voir on vous fait un bon dossier/ venez voir comment ça fonctionne véritablement/ et essayez de faire remonter ça là haut pour voir si euh/ euh d'autres établissements pourraient pas fonctionner comme ça/ ça fonctionne chez nous/ alors qu'on a un lycée technique avec des labos/ des salles euh/ euh difficiles à partager avec euh/ tout/ tout l'établissement/ ça se fait/ donc ça peut se faire ailleurs/ eh ben là euh niet/ je sais pas pourquoi je dis ça/ j'en sais rien/ je m'en souviens plus/ transmettre/ mouton euh/ euh mouton/ savoir/ (relis la consigne) votre expérience des savoirs à transmettre/ oui/ bon/ cloner/ ah oui des élèves qui se ressemblent/ voilà une expérience/ voilà une expérience qui aurait pu remontée/ et/ oui alors je pense/ je pense à une chose alors je reviens toujours à la même/ il faut que les élèves changent d'enseignant/ changent de méthode/ changent/ parce que chacun a sa manière de ressentir/ les personnalités sont tellement euh/ différentes/ on a besoin de gens autoritaires/ on a besoin de gens sensibles/ on a besoins d'artistes/ on a besoin/ je trouve que c'est important d'avoir cette variété d'enseignant/ pour transmettre/ cette manière de faire/ qui va résonner euh/ et qui va euh oui/ c'est important de pas faire des gens identiques/ de pas faire des élèves identiques/ de pas faire euh/ alors/ et puis de savoir/ alors le savoir/ ah oui (relis la consigne) votre expérience des savoirs à transmettre/ des savoirs à transmettre/ des savoirs quoi/ des savoirs pédagogiques/ des savoirs/ non c'est des savoirs être/ c'est que des savoirs être/ des savoirs à transmettre/ le fosbury c'est qu'est-ce qui est nouveau/ par exemple le badminton : le badminton/ je voulais leur apprendre le badminton/ quinze ans avant/ j'en faisais avec mon père et tout sur le plateau de Malzéville/ mais c'était impossible/ impossible parce qu'ils sont tellement conditionnés que ça a jamais pu passé/ il a fallu que ça passe à la télé où je ne sais où/ je ne sais plus euh comment ça s'est fait mais c'est parce que/ ça c'est triste de voir que les gens sont vraiment euh/ c'est nul euh c'est pépé c'est mémé et puis tout d'un coup on s'aperçoit que le badminton c'est quelque chose de plus épuisant que le tennis/ parce qu'il faut redonner de l'énergie à chaque fois etc./ donc euh bof euh il faut savoir que le savoir euh (bruit) on peut le transmettre que quand le récepteur est prêt et conditionné et que/ et qu'il y ait une mode/ y'a des modes/ y'a des temps/ y'a des/ bah donc il faut pas se fixer au savoir/ il faut pas/ il faut dire que c'est une relation humaine/ voilà/ relation humaine/ euh enrichissante

ou désopilante/ euh parce que comme toute relation humaine/ ne pas chercher à récupérer/ à recevoir trop/ plutôt à donner/ faut donner/ faut donner/ puis bon on donne et puis/ il faut avoir de l'énergie/ parce que pour donner il faut avoir de l'énergie/ faut avoir de la vie sinon euh/ sinon c'est excessivement dur/ dès qu'on a plus/ de l'énergie/ dès qu'on y croit plus/ faut partir/ faut faire autre chose/ faut euh/ faut s'arrêter/ faut euh/ ça c'est/ oui/ je lâcherai le savoir parce que/ bon le savoir est indispensable parce que/ j'ai/ j'ai remarqué ça parce que je fais du CDI/ enfin je/ là ah/ bravo pour les inspecteurs ils ont rien dit parce que comme je suis un peu handicapé avec ma sciatique/ ils me donnent la moitié de mon temps au CDI et un TZR me complète/ et au CDI les élèves m'interpellent/ mais madame vous êtes prof d'EPS ? aussi ?/ et euh/ l'autorité est différente/ je n'ai pas de savoir à leur transmettre au CDI/ des conseils hein/ alors y'a lecture ou document ou aide/ mais j'ai pas de savoir comme on l'entend/ j'ai pas la main mise sur une classe/ c'est vrai que j'ai beaucoup plus difficile/ on a beaucoup plus de mal/ à leur demander/ à leur demander d'être silencieux/ il faut que je fasse appel à leur sens de l'autre/ pour qu'ils se taisent/ pour que les autres travaillent/ c'est un lieu de travail/ alors qu'avant j'avais la notion du pouvoir/ ou de la menace/ ou bon maintenant ça suffit euh on va pas jouer au chat et à la souris euh/ courir après toi euh/ bon y'a des moyens de répression/ si tu veux pas euh/ on les utilisera/ là on peut pas c'est euh/ tu restes où tu sors c'est tout/ et je n'ai pas le pouvoir/ j'ai pas/ y'a le savoir/ je suppose que dans leur tête le prof/ alors évidemment c'est pas moi/ c'est pas moi qui ai ça dans la tête c'est les enfants/ y'a une hiérarchie/ avec le savoir y'a/ les gens sont perchés/ quelque part/ le savoir est quelque chose qui hiérarchiquement est placé haut/ d'accord/ maintenant euh/ après qu'ils le veuillent ou pas recevoir ce savoir ça c'est autre chose/ euh/ c'est vrai que/ c'est pas dit/ mais c'est ressenti/ là je l'ai ressenti/ ça fait deux ans hein/ oui c'est la deuxième année/ et bon ça me fait sourire parce que bon/ euh/ ça me fait du bien/ j'aime bien faire autre chose/ voir des situations/ les voir autrement/ et puis à pousser/ je ne supporte pas/ c'est fatigant de pousser des gens à faire des choses qu'ils ont pas envie de faire/ surtout en seconde première terminale hein ils ont/ ils ont plus le même dynamisme qu'en sixième cinquième quatrième troisième/ et donc euh c'est/ ça demande du ressort/ ça demande/ donc avec l'âge ça diminue un peu cette envie/ donc il faut jongler avec autre chose/ il faut être beaucoup plus subtile/ il faut bon/ puis après/ où alors il faut être très conditionné/ euh on sait que en faisant ça où en mettant des situations ou bon bref/ (relis la consigne) expérience du savoir/ l'expérience du savoir/ parler de votre pratique/ oui par exemple/ j'ai été formée/ moi j'ai été formée euh/ avec des gens très très bien/ j'étais à l'ENSEP/ des gens très très bien/ or j'étais absolument ignare/ je pleurais pour y aller/ j'avais pas envie d'y aller/ c'est le prof qui était fier/ alors que moi/ y'a des gens qui ont redoublé pour aller à l'ENSEP/ moi j'avais pas envie d'y aller/ j'avais envie/ moi c'était la relation humaine/ j'avais mes copines qui étaient à Nancy/ je voulais rester avec mes copines/ et donc j'y ai été/ j'ai rien retenu hein/ j'ai rien retenu parce que j'étais pas/ c'est ça le problème/ euh c'est vraiment ça/ je n'était pas prête à recevoir/ alors des gens disent/ wouah t'as été/ où alors qui sont oh celle-là elle a été/ mais j'en n'ai rien à foutre de l'ENSEP/ ça ne me touchait pas/ ce qui était intéressant c'est que je devais avoir des cours intéressants et qu'on me parlait pas/ du diamètre du ballon/ du poids du ballon/ qu'on me parlait pas des règles euh/ j'étais pas obligé de les restituer/ on restait au principe/ c'était déjà plus intéressant/ sauf que moi j'étais une gym et j'avais une conne en gym/ pardon/ la gym est quelque chose euh/ y'a des activités qui vont rendrent plus intelligent que d'autres/ je pense/ bon bref (rire)/ j'ai/ y'a/ ou alors on se jette dans une activité parce que/ bon je dis des bêtises/ mais bon là je suis tombée sur une fille qui avait été à Séoul/ aux jeux olympiques de Séoul/ donc le corps fonctionnait bien/ mais elle avait pas de recul/ elle manquait de/ elle était étroite d'esprit/ c'est un peu gênant parce que j'aurais peut-être pu être avec quelqu'un d'autre/ Parlebas/ pas Parlebas mais en volley Marsenach ou comment il s'appelle le basketteur là/ bon bref/ mais ces gens là/ c'est dommage parce que j'ai pas/ j'ai

pas recueilli/ mais Y. me dit/ mais dit moi des trucs/ (bruit) je suis incapable de dire ce qui a été euh/ non j'étais pas prête donc en fait/ euh il faut savoir que ça permet de comprendre que/ on peut avoir un savoir/ on peut le transmettre euh/ et si l'autre le récepteur n'est pas prêt/ bah ils sont pas prêts puis c'est tout/ mettre en condition/ et puis il y a des temps/ chaque individu est mature à un moment donné/ et c'est ça le problème/ Summer Hill était mieux/ dans ce sens/ bon c'est une question d'organisation je le conçois/ mais c'est extraor/ mon mari a été comme ça/ ça a été un/ il était dyslexique/ et ses parents assez ouverts l'ont mis/ à Paris/ ils l'ont mis dans une école/ à l'école jusqu'en/ jusqu'à la sixième/ ils l'ont mis dans une école où il avait envie d'apprendre une chose il allait jusqu'au bout/ et l'enseignant le laissait partir dans des connaissances approfondies/ et c'est un auto-dinacte/ di/ didacte/ c'est un homme qui se dépatouille/ c'est un homme qui critique les fonctionnaires/ qui n'arrête pas de me taper dessus (rire)/ en image évidemment/ et donc il faut que je me défende (rire)/ surtout que des fois il a raison mais des fois il est jaloux (rire)/ parce que des fois c'est confortable d'être un fonctionnaire/ euh/ chaque matin on se lève on se dit qu'on a son boulot/ je sais pas si dans votre vie vous avez eu ça/ des gens qui cherchent du boulot/ qui sont toujours sur le qui vive en sachant que le soir ils sont pas sûr de rentrer avec le boulot pour le lendemain/ c'est quand même différent/ ça fait/ mentalement on est pas prêt de la même manière/ allez chercher le client quand on est commercial/ aller chercher euh le chiffre d'affaire c'est/ c'est quelque chose de terrible/ alors que nous on a un savoir/ on cherche pas l'élève/ on nous l'apporte/ c'est extraordinaire/ c'est quelque chose de euh/ de fabuleux parce que déjà/ on est que dans deux mondes/ et la transmission et une relation/ on est pas là à vouloir/ et le garder/ on a d'autres choses comme soucis mais c'est quand même confortable/ il faut quand même reconnaître que on nous apporte les élèves/ à vous de réussir ou pas la transmission ou de les transformer voilà/ c'est tout/ après je pense que c'est/ c'est quand même pas mal/ d'avoir eu une vie ou on a pas eu à se battre à ce niveau là/ on se bat pour autre chose mais bon/ euh c'est vrai que/ on se bat euh/ on sait pas/ en fait on est pas maître/ on est très prétentieux/ on est pas maître de ce que l'on va déclencher/ on a un départ/ on a/ on a un potentiel/ potentiel humain/ potentiel intellectuel/ potentiel euh extérieur qu'on nous apporte qu'il faut transmettre/ y'a les exigences là haut et puis après qu'est-ce qu'on fait (bruit)/ on fait ce qu'on peut/ et puis on s'adapte/ tient celle-là elle se met à pleurer parce que j'ai dit tel mot/ on savait pas/ ou euh c'est une souffrance ou une déchirure chez elle et/ et ensuite arrive après l'aventure/ voilà/ c'est ça/ c'est plutôt ça euh maintenant mon enseignement/ j'y vais/ j'ai un petit boulet à tenir/ un petit boulet/ enfin une petite valise/ ensuite je l'ouvre/ et c'est pour me rassurer et ensuite après arrive ce qui doit arriver/ faut laisser/ la première partie de ma vie c'était pas ça/ la première partie c'était/ c'était bête/ mais bon est-ce que des gens réfléchissent plus oui/ moi j'étais dans l'action/ je voulais que tout le monde soit pareil/ je voulais que/ vraiment je ne compren/ alors évidemment j'avais des relations avec des gens très sportifs/ ceux-là raisonnaient/ ils étaient à la même verticale que moi/ les autres/ ils étaient en décalage complet/ ils étaient/ ils comprenaient pas/ ils devaient sûrement me maudire/ parce que bah parce que les yeux n'étaient pas sur eux sûrement/ je/ y'avait incompréhension/ et puis maintenant et ben maintenant/ avec l'âge/ c'est l'âge je pense/ le discours euh/ le discours change/ oui le discours est vraiment vers eux/ (fait la liaison) vers eux/ le discours est moins exigeant/ ou alors on est content d'une petite chose/ ouais/ on est euh bon/ c'est pas toujours gai hein/ y'a des fois y'a des emmerdeurs hein/ après on prend son temps on dit mais à mon âge j'ai encore des soucis avec ces quatre gamins/ alors on prépare des choses dans sa tête ou dans ses feuilles puis après on arrive/ et puis euh/ et puis ça ce passe autrement/ c'est un tout petit peu plus posé/ un peu plus posé oui c'est un peu plus euh/ mais je re/ le savoir est vraiment une bouée de sauvetage/ mais elle est indispensable/ euh si y'a pas de savoir si y'a pas de transmission euh/ c'est pas/ l'artisan il est aussi bien l'enseignant/ avant c'était pas en amphi/ euh c'était on apprenait avec l'ébéniste euh/ c'était

pareil/ mais c'était même presque mieux parce que y'avait/ pour le/ pour le/ celui qui a besoin du concret/ bon nous on a du concret nous un peu plus mais pas toujours hein/ comme je le disais les sensations elles sont là mais ça se révèlera beaucoup plus tard/ c'est quand même jubilatoire de voir les progrès tout doux euh/ qui/ qui arrivent/ l'objet qui se créer/ nous c'est une attitude ou alors nous c'est/ nous c'est un sourire qui arrive euh/ une élève qui revient/ c'est qu'il y a eu quelque chose/ c'est/ c'est de l'humain/ c'est/ c'est fugace/ c'est très/ c'est/ c'est déprimant des fois parce que (rire)/ c'est/ mais il faut pas attendre/ il faut pas attendre du retour/ c'est ce qu'on dit/ j'aime bien le vous faut pas/ on se fait violence/ on veut du retour (rire)/ on veut toujours du retour/ quel est celui qui ne veut pas de retour/ à part le saint/ y'a pas de saint/ donc euh voilà/ oui/ je crois que/ assez brouillon/ (relis la consigne) mon expérience euh/ mon expérience des savoirs à transmettre/ oui/ quand on m'a dit quels étaient tes profs d'EPS/ ma fille me dit bah dit moi tes profs et tout/ euh je n'ai parlé que de l'humain/ je n'ai parlé que des relations humaines que j'ai eu euh en tant que enseigné pour ces formateurs/ rien au niveau du contenu/ c'est quand même extraordinaire/ sauf/ sauf en natation/ ou alors elle (bruit) incognito/ je suis incapable de dire/ sauf qu'elle a parlé des appuis/ une petite chose des appuis/ des appuis/ mais parce que/ parce que il y avait une angoisse de l'eau je suppose/ c'était ça donc le savoir était important/ l'appui essentiel/ il faut s'appuyer sur l'eau/ donc euh avec les mains/ avec les mains déjà/ une petite chose/ un petit détail/ alors euh pourquoi ça ça a résonné/ là c'est un savoir/ transmission de savoir/ cette femme elle m'a appris cette chose là/ euh je oui/ je/ moi je/ moi je suis pour euh pas la transmission de savoirs mais des gens qui soient heureux dans leur peau/ c'est vraiment/ c'est vraiment important/ qu'ils sachent/ parce qu'en fait on peut toujours se former seul/ faut pas se leurrer/ on est quand même pas aussi utile que ça/ bon ça c'est dur mais je le dis/ mais je le pense et avec ma copine on en parlait/ je lui dit je m'en fout je vais te donner ton/ son adresse tu vas voir tu vas y aller (rire)/ elle me dit non non avec moi/ avec toi je veux bien mais/ tu vas voir je vais te l'envoyer (rire)/ mais c'est vrai c'est quand même/ quelle prétention de penser qu'on est/ non/ l'homme prendrait plus de temps/ euh oui prendrait plus de temps/ euh mais/ c'est Napoléon hein qui a décidé des programmes/ ça je l'ai appris/ je savais pas y'a/ je l'ai appris y'a quatre ans/ c'est Napoléon qui a décidé des programmes/ c'est lui qui a créé/ pourquoi ?/ pour manipuler les gens/ manipuler les/ les/ sa manière à lui de dire je gèrerai mieux cette masse/ donc il a décidé des programmes/ on veut pas le dire mais quand on va au fond des choses/ euh la preuve en est c'est qu'on ne veut pas parler de la colonisation ou qu'on veut la parler d'une certaine manière/ mon beau-père il connaissait plein de gens qui étaient/ il était dans la défense de la langue française et tout dans cette association/ et il connaissait plein d'historiens mais ils se battaient pour/ déjà c'était pour le fric/ ils se battaient pour les programmes en histoire-géo/ ils étaient plusieurs comme ça/ il a assisté à des/ à des combats de lions/ premièrement parce que c'était un fric fou qu'ils gagnaient quand ça passait par l'école/ mais ça on le/ on s'en rend compte quand on va dans les sphères un peu plus haut/ c'est des/ c'est une bataille effrayante/ mais c'est une bataille aussi de pouvoir/ argent et pouvoir/ on manipule/ on modèle des esprits/ on bon/ la télé est pas mal mais euh (rire)/ comme disait/ ce matin j'ai entendu/ c'est vrai/ vous les/ un politique/ vous qui parlez/ il va parler à la télé/ il va/ il va sortir au moment de vingt heures/ au moment des télé réalité ça va marquer les gens/ et là il va avec des mots justes et tout/ (relis la consigne) expérience de savoirs à transmettre/ manipulateurs/ manipulateurs/ alors évidement on est mécontent quand on a pas bien manipulé/ c'est jouissif hein de manipuler/ et en même temps moi ça me fait peur/ ça me fait peur/ donc c'est pour ça qu'il faut que je/ euh que tout le monde/ ça me fait peur pour les autres parce que j'ai assez d'honnêteté/ ce que je dis je le crois au moment où je le dis/ cinq minutes après ça peut changer parce qu'on est quand même paradoxale et qu'on peut changer/ on est pas le même hein cinq minutes avant et cinq minutes après/ mais je/ ce qui est important c'est d'être vrai dans ce qu'on dit/ je le crois je le dis/ je pense ça en ce

moment/ et les élèves le sentent/ y'a une certaine euh/ comment on dit/ authenticité/ euh ne pas/ on dit qu'on fait du théâtre/ c'est vrai/ peut-être au début/ pour jouer pour attirer leur attention/ pour faire euh/ on fait du cinéma/ on caricature/ elle me regarde en disant mais c'est pas vrai une vieille comme ça qui fait l'imbécile/ bon mais c'est comme ça puis après/ et après je reviens au cœur du problème qui est/ qui est leur problème/ il faut qu'ils sortent de la salle en étant transformé/ avec quels que soient leurs/ leurs contenus/ où quelque soit ce qu'ils récupèrent/ une analyse d'eux-mêmes/ une réflexion/ un contenu/ euh oui une sensation/ mais il faut qu'ils aient/ ça c'est la rentabilité/ faut être rentable/ c'est/ (rire) c'est très moderne ça/ le rentabilité je ne sais pas/ on doit pas perdre du temps/ alors moi je ne suis pas pour le vite/ le problème l'évaluation/ c'est le problème de l'évaluation/ euh il faut que ça soit vite fait/ parce que le temps/ le temps/ les années sont découpées/ les mois/ tout/ donc vite fait utile rentable visible/ ça ça coince un peu/ mais c'est pratique parce que eu on peut manipuler les gens les menacer/ tu vois je vois rien là/ quand on est nul prof/ un prof nul on dit je vois rien t'as pas progressé/ euh (rire)/ on peut jouer là-dessus aussi/ on peut/ on peut être machiavélique/ on peut les descendre/ on peut/ c'est c'est épouvantable de voir/ c'est un pouvoir/ je sais pas si les gens on cette conscience de ce pouvoir/ pas un pouvoir de regard/ par exemple je suis en vacances euh/ en Normandie/ c'est mon coin là-bas/ les gens savent pas que je suis prof de gym ou le savent ou j'en sais rien mais/ je n'ai pas/ on me regarde pas de la même manière/ on le sais/ alors ça me gêner quand je suis pas bien dans ma peau j'aimerais bien qu'on me reconnaisse comme quelqu'un/ je suis quelqu'un/ je suis quelqu'un (rire)/ je suis quelqu'un oui et/ je suis pas qu'un être humain différent/ n'importe quoi/ un numéro/ je suis quelqu'un apparemment un enseignant/ à EPS/ ah merde (rire)/ alors c'est extraordinaire mais/ ça se voit/ qu'est-ce que c'est EPS/ bah éducation/ ah oui bon/ c'est normale (rire)/ bon ben c'est pas grand-chose/ euh on sait qu'on vient avec ça/ on joue avec ça/ on joue/ oui notre vie est un jeu/ un jeu avec les autres en permanence/ oui/ mais bon après/ après il faut le dire/ on peut jouer mais il faut le dire/ je joue avec vous/ vous jouez avec moi/ vous jouez le rôle de l'élève/ euh indiscipliné/ insupportable/ du bon élève/ de l'élève fayot vous jouez/ vous jouez des rôles tout le temps/ on joue tout le temps des rôles/ mais il faut le dire/ faut le reconnaître/ moi je suis pour euh/ bon tu fais la fayot tu fais ci mais tu le dis/ pis après on fait avec/ et après on fait notre scénario/ et après on fait l'enseignant les enseignés et puis voilà les élèves/ après on essaie de faire quelque chose parce qu'il faut un rendu/ il faut euh avez-vous fait votre cours/ qu'avez-vous fait pendant/ faut toujours un rendu alors un peu plus haut/ les inspecteurs académiques ont dit à monsieur Lionel là mon collègue TZR qui me remplace/ ah bah oui mais tu comprends ils peuvent nous renvoyer après si par hasard euh/ euh si par hasard on donne cette histoire/ on fait un dossier sur cette histoire de natation/ on peut avoir des retombées/ puis tu sais ça peut être dur euh/ des retombées/ nous enseignants des retombées qu'est-ce qu'on peut avoir comme retombées/ c'est pour les élèves/ c'est pour les élèves qu'on fait ça on fait pas ça pour nous/ on fait ça parce qu'on trouve que la France est pleine d'eau et/ euh est pleine de rivières/ est pleine d'océan et qu'on a besoin/ et puis que/ et que l'eau est un monde très particulier qui/ et puis que/ et puis que voilà euh/ et puis qu'il y a plein de choses et puis que c'est une expérience intéressante/ et ben non on a des retombées/ et puis tout d'un coup j'ai vu un collègue qui a écrit dans un e-mail à côté/ tu as raison Lionel/ ah ben j'ai compris/ donc c'était terminé/ il faut que l'équipe soit d'accord/ donc euh/ les moutons étaient revenus/ tout le monde courrait/ la peur de ne pas être comme tout le monde/ or/ or/ l'enseignant/ l'expérience des savoirs/ qu'est-ce qu'il voulait ce prof qui a eu ses collègues/ quand ils étaient jeunes/ est-ce qu'il voulait qu'on soit des moutons ?/ non/ il voulait qu'on soit des être pensants/ des êtres intelligents/ des êtres qui réfléchissent/ le pour/ le contre d'une situation/ même si c'est pas pour s'opposer mais pour expliquer à son supérieur/ à ces gens qui essaient de voir le meilleur pour tout le monde/ je conçois qu'il y ait des lois mais euh c'était ça/ et bah là c'est raté puisque les moutons sont

revenus/ et on bêlé/ on bêlé très rapidement/ c'est ça le problème/ voilà l'échec/ c'est qu'on te retrouve moi dans mon équipe pédagogique/ j'ai quand même/ alors que je suis la seule à/ qui risque le plus/ parce que si on m'emmerde/ si j'emmerde les gens en haut/ je les emmerde pas/ mais si par hasard on écoutait ces/ attention des menaces/ ils pourraient me dire écoutez madame B. vous êtes une emmerdeuse/ puisque vous voulez changer les lois euh/ avec votre petit niveau/ et bah on va vous remettre prof d'EPS à 100%/ et puis maintenant vous la fermez et puis on va/ voilà/ je suis la seule à être illicitement/ euh ils ferment les yeux hein/ personne le sait au rectorat/ le rectorat le sait mais ce n'est pas écrit/ c'est on a des TZR/ et le TZR qui vous complète on va jamais l'appeler/ c'est comme ça que je peux faire ça/ c'est tout/ mais ça arrange plein de monde/ parce que je fais des choses/ parce que ça arrange le CDI/ parce que pendant que je fais ça elle travaille pédagogiquement/ on laisse ouvert le CDI/ les gens peuvent rentrer comme ça et puis euh/ bon bah madame le proviseur elle me prends trois heures à sa disposition/ je suis à tous les projets de l'établissement/ bon y'a plein de choses qui/ ça arrange tout le monde/ bon mais je pourrais/ ça pourrait très bien s'arrêter/ mais je trouve que c'est quand même intéressant de faire ce projet/ d'en parler/ de/ je connais Pradet hein/ Michel Pradet/ je sais pas si vous connaissez ?/ (Moi) *oui*/ lui il connaît quand même pas mal d'inspecteurs euh/ euh généraux on dit/ y'en a cinq ou six/ bon il dit bon écoute je peux pas taper/ je peux pas taper sur le dos de quelqu'un si t'as pas fait un dossier/ ben je lui dit écoute euh d'accord/ je vais leur demander/ alors je leur écrit à tous/ à mes collègues/ je fais/ je leur dit tout/ le numéro de téléphone/ l'adresse/ je leur dit tout ce qu'il faut faire/ et puis euh/ après bah je l'ai envoyé à Michel Pradet/ il me dit il faut que le dossier passe d'abord dans les mains des inspecteurs généraux pour/ ou de celui qui vous concerne pour la grande région est/ et ensuite après euh que je puisse lui dire euh/ que je puisse lui dire euh/ bon c'est pas mal ou lui en parler comme ça/ en relation amicale/ et donc il me dit que l'équipe pédagogique soit euh/ (rire)/ soient tous d'accord/ mais apparemment ça tremble/ c'est drôle quand même que ça tremble/ après les parents d'élèves/ mais les parents d'élèves peuvent être que d'accord/ ils peuvent être que d'accord puisque de toute façon les parents d'élèves sont contents que leurs élèves/ fassent natation/ que leurs élèves euh/ soient bien dans l'eau/ choisissent des activités qui leur donnera des points au/ au baccalauréat/ les parents ne sont pas contre/ c'est peut-être les parents des autres établissements qui vont être jaloux/ mais y'a tellement d'autres choses qui se passent/ en athlétisme/ nous en quand on fait athlé/ on est trois profs/ on fait athlé en même temps/ y'a plein d'activités en athlé/ or dans notre menu on a athlétisme/ on va changer les élèves/ je vais prendre lancer/ mais là on va pas le dire/ alors euh/ qu'est-ce que c'est que ça et puis quand on est malade/ et puis quand il y a un TZR/ et puis bon/ y'a des choses importantes/ il faut que/ mais je connais qu'à Loritz y'a un gars il fait du planeur/ et alors oui/ et alors il est avec quelqu'un qui fait du planeur/ donc les élèves changent d'enseignants/ puisque là c'est un éducateur où un/ un instructeur comme on dit/ et alors/ tant mieux/ faut pas être/ il faut/ il faut que l'expérience/ c'est ça le problème/ votre expérience des savoirs/ elle soit variée/ bon c'est sûr que le baccalauréat/ mais on ne peut pas trouver d'égalité c'est pas vrai/ on a des rencontres de gens/ y'a des gens qu'on des rencontres extraordinaires puis y'en a d'autres médiocres pendant une partie de sa vie puis/ bon alors essayer d'atténuer ces inégalités non/ pas essayer/ non/ essayer de provoquer des richesses en permanence/ c'est plutôt faire l'inverse/ ne pas rabaisser vers le bas/ là c'était une richesse/ c'était une richesse/ ne pas la rabaisser/ essayer de la propager ailleurs/ et de solliciter les autres proviseurs/ de faire la même chose/ exceptionnellement pour la natation/ parce que c'est un problème particulier la natation qui fait que euh/ y'a tellement de gens qui ont peur de l'eau et tout/ c'est pour ça qu'on a du mal à faire des groupes en natation autrement on en a quinze puis c'est tout/ entre quatre vingt et quinze une année/ mais ça fait réfléchir/ ça ferait/ je sais pas moi tous les enseignants/ euh les inspecteurs ils devraient comprendre ça/ moi je sais ce que c'est parce que j'avais peur de l'eau/ pendant euh/ jusqu'à euh/ ben jusqu'à ma

sciatique/ non quarante ans/ oui quarante ans/ j'avais peur de l'eau/ un enseignant voilà/ un enseignant m'a fait aimer l'eau/ dans des conditions particulières/ expérience euh/ voilà expérience euh de la lumière sous l'eau/ quinze personne/ dix personnes/ dans un bassin à Laxou/ musique/ des petites consignes et puis des variétés de situations/ des variétés/ voilà ah oui alors/ ah non en parlant en particulier de votre expérience des savoirs/ autre chose/ c'était pas le savoir/ mais j'ai froid là/ expérience des savoirs euh/ j'ai appris autre chose c'est que/ c'est pas les savoirs c'est la manière/ c'est la manière/ j'ai toujours eu peur quand j'étais enseignante/ quand j'étais jeune/ de ne pas donner assez/ ou alors je n'avais pas assez de recul je ne savais pas ce que c'était que le savoir en fait/ donc je multipliais les situations/ et plus on vieilli plus on appauvrit la situation mais elle est beaucoup plus juste/ et elle est/ avant je/ je faisais une overdose/ et vas-y et vas-y et vas-y/ pas du tout/ la situation peut être plus soft/ simple/ et une petite touche/ un petit mot/ une petite variété/ ou de hauteur de filet c'est en volley ou de longueur qui fait changer une situation/ ou un mot/ ou même rien du tout/ par exemple je fais du do-in je fais du zazen/ et c'est par ça/ et du tai-chi/ après j'étais au bout de deux ou trois mois/ je faisais/ on fait toujours la même chose/ je lui dit ce qui est extraordinaire/ ça a été très fort au début/ ce qui est extraordinaire c'est que/ c'est plein de richesse/ c'est chaque fois varié/ mais le problème c'est que avec des tous jeunes/ peut-être pas en maternelle c'est pas comme ça mais/ quand on commence à avoir un peu plus d'âge/ on s'aperçoit que y'a une richesse/ dans la même situation/ et en plus/ et en plus y'a une sécurité/ l'élève revient dans ce qu'il connaît/ ça aussi je n'avais pas saisi/ ça a été dit hein/ ça a été dit par des enseignants ou par mes formateurs j'en sait rien/ tout ce que je sais c'est que je l'ai perçu/ je l'ai concrétisé/ je l'ai vraiment euh/ je l'ai vraiment ressenti moi-même/ je ne peux rien enseigné si je ne l'ai pas ressenti moi-même/ ça c'est/ ça c'est souvent la conclusion de/ alors on peut enseigner du judo/ alors je regarde mes fiches/ je ne comprends rien/ j'ai été appeler mon mari qui était pas/ il est venu faire un cours de judo avec moi une fois ou de rugby/ il a/ bon bref/ j'étais vraiment/ je ne saisis rien/ je ne peux pas/ je ne peux pas transmettre si je n'ai pas eu mon filtre/ ça c'est une des choses que j'ai peut-être pas euh/ dit au début mais/ je pense que/ j'ai dansé dix ans/ c'est pareil/ euh j'ai mal dansé/ j'ai dansé comme euh/ c'est marrant parce que j'ai réfléchit qu'après sur ma danse/ euh je dansai comme je/ j'étais/ c'est-à-dire l'agitation le/ alors c'était parfait/ je battais bien des pieds/ euh en classique hein/ je sautais très haut j'étais tonique/ j'étais dynamique/ j'étais/ j'étais ci/ j'étais ça/ c'est peut-être pour ça que j'étais à l'ENSEP parce que j'ai eu/ mais/ mais/ tout était en muscle/ rien était euh/ rien était euh/ mûri/ ce/ c'était/ tout était dans la technique/ une technique euh parfaite/ une mécanique parfaite/ mais il fallait/ il fallait ce que l'âge ou ce que la maturité permet/ euh ressentir/ réfléchir à ce qu'on fait euh qu'est-ce que ce geste veut dire/ que/ qu'est-ce qu'on transmet/ bon après c'est le monde de l'art/ c'est autre chose/ mais/ euh y'en a qui mûrissent plus vite/ y'en a qui étaient déjà dans le sens dans leurs gestes/ alors que je m'en suis rendu compte que quand je me suis posé/ que quand j'ai fait du zazen/ que quand euh/ oui que quand j'ai fait du zazen et que je me suis dit euh/ c'est pas l'agitation/ c'est pas la multiplicité des situations/ c'est pas euh la sueur qui fait comprendre les choses/ qui fait grandir les choses/ gens/ c'est/ c'est euh/ c'est un tout/ c'est un mouvement/ le sens euh/ le retour de cette action de/ oui c'est oui c'est pas le cumul/ voilà ça faisait un sac d'activités/ mais la bulle/ le sac/ la malle/ elle partait n'importe où je savais pas où elle partait (rire)/ alors que maintenant/ y'a de l'enracinement/ en fait c'est de l'enracinement/ c'est comme les/ les africains qui s'enracinent/ ou la danse euh/ mais la danse classique aussi s'enracine/ les gens qui critiquent la danse classique sont des gens qui ont vu que des danseurs classiques qui étaient médiocres/ la danse classique à autant de sens/ d'enracinement/ d'élévation que la danse moderne/ contemporaine/ c'est ce qu'en font les médiocres danseurs qui transmet/ souvent on entend des critiques de danse classique alors qu'en fait les gens qui sont des danseurs de danse classiques peuvent tout faire/ les gens qui font euh on peut tout faire/ pour

moi c'est une école maternelle de tout mais il faut bien le faire/ intelligemment et je sais plus ce que je voulais dire mais c'était/ c'était euh cette histoire d'enracinement/ de s'arrêter de/ de s'arrêter/ le savoir c'est pas/ c'est pour ça que je trouve en ce moment que de donner des activités/ ils ont combien de matières les élèves/ épurons/ épurons/ à quoi ça sert/ ils savent plus/ ils sont overdosés/ ils sont euh/ et ils sont épuisés/ euh en plus ils ont besoin de dormir c'est ce qu'on dit/ les adolescents c'est eux qui ont le plus besoin de dormir/ et c'est eux qui dorment le moins/ et euh/ alors y'a les ado/ ceux qui marchent bien sur le plan intellectuel/ mais qui font leur crise d'adolescence quand ils vont chercher du boulot/ ou dans leur boulot/ ou trente ans/ là qui disjonctent complètement qui se flinguent/ qui euh jettent par la fenêtre/ là j'en ai vu ça marchait très bien/ mais alors après le sens ils l'ont retrouvé ou ils l'ont pas retrouvé donc ils se/ c'est assez terrible/ alors y'en a qui réagissent plus vite/ euh qui sont des révoltés très rapidement donc euh/ c'est un peu gênant aussi parce que/ les parents ont un mal fou (rire)/ euh à gérer ça/ vous verrez ça plus tard euh (rire) quand vous serez grands-parents/ grands parents (rire) avec des adolescents/ de toute façon on choisit pas hein/ euh les révoltés/ la révolte elle vient quand elle veut/ mais c'est important les révolte hein/ c'est important de ne pas gober n'importe quoi/ je sais plus ce qu'il disait l'enseignement/ un gars à Strasbourg/ qui a fait un bouquin sur euh/ éducation je sais pas quoi là/ un mec de Strasbourg à la fac/ pas aux STAPS mais euh à l'université je sais plus son nom qui disait que aller à un cours/ ce n'est pas aller vierge/ c'est aller aussi/ avec savoir aussi quel chapitre on va utiliser/ on va travailler pour pouvoir poser des questions et être euh/ être prêt/ être prêt à entendre quelque chose ou c'était ça oui c'est ça être prêt à entendre donc euh j'étais pas prêt j'entendais rien/ j'ai rien retenu/ euh être prêt donc être prêt c'est tout/ c'est pas facile mais c'est indispensable pour digérer quelque chose qu'on nous apporte/ c'est indispensable/ être prêt/ oui/ c'est marrant parce que l'état comprend certaines choses/ plein de chose/ sait qu'il faut des horaires différents et tout mais ne peut pas mettre en application/ y'a plein de choses que les gens savent/ et ils ne le mettent pas en application/ alors nous c'est jubilatoire/ parce que nous on met quand même dans notre petit monde de petites fourmis/ des fois/ on fait/ c'est comme pour un parents qui fait ça avec ses enfants hein/ on fait des choses/ qui nous tentent/ on fait des expériences que personne ne voit/ euh ça c'est jubilatoire aussi/ c'est qu'à un moment donné on peut se permettre/ euh de dévier/ de dévier j'aime bien ce mot là/ dévier de ce qui nous tombe du haut là haut/ et euh qui euh/ qui permet de/ euh de/ euh de/ oui de vivre/ la fantaisie d'être euh/ d'être euh/ d'être libre/ libre avec celui qui est/ ceux qui sont avec nous euh/ bon voilà/ je suis pas très/ je suis peut-être pas dans les moules/ je sais pas j'en sais rien je suis (rire)/ on ne juge pas/ (Moi) *non non/* je ne sais pas quelle heure il est du tout euh/ euh il est douze heure vingt/ douze heure seize/ (Moi) *on peut peut-être arrêter/* on peut peut-être arrêter/ je crois que j'ai fait le tour du/ de/ (Moi) *bon je fais stop.*

Boris

Oui/ (rire)/ alors on y va/ alors je suis enseignant d'éducation physique depuis un peu plus de trente ans maintenant/ et au cours de ma carrière euh/ qui arrive à son terme/ j'ai eu l'occasion de/ de/ de/ de brasser de/ de nombreux collègues de travailler/ d'avoir l'occasion de travailler avec de nombreux collègues/ et notamment en début de carrière je me souviens j'ai travaillé avec des collègues qui en étaient resté à la méthode Hébert/ donc ça/ ça nous rajeunit pas/ j'étais maître auxiliaire aussi dans les années soixante neuf/ la aussi c'était/ j'étais dans un contexte un peu particulier puisque j'avais 21 classes/ donc euh la qualité du travail je sais pas si elle était là/ bon les/ l'EPS maintenant a bien évolué/ les syndicats je pense qu'ils y sont pour quelque chose/ les gouvernements qui se sont succédés aussi enfin plus les gouvernements de gauche/ euh mon souci actuel dans mon enseignement c'est l'hétérogénéité des classes/ voilà/ en ce qui concerne les savoirs je parts du principe qu'à partir du principe où j'interviens dans un cours/ euh/ parce que je pense/ y a des luttes d'influence en ce moment/ y'a des/ y'a des/ des/ pas des conflits d'intérêts mais des luttes d'influence au niveau du/ du langage/ du langage euh éducatif euh y'a eu des courants/ différents courants/ euh les derniers/ je parle au niveau de la sémantique/ et des termes utilisés/ souvent je reprends des articles et ces articles utilisent des termes euh/ comme les domaines d'action les/ comment dirais-je les/ les/ les principes opérationnels/ les/ (souffle)/ pour moi je trouve que c'est pas/ c'est pas très heureux/ c'est pas très heureux/ c'est/ le problème/ moi j'en ai souffert en ce sens que toi tu as/ dans euh au niveau du travail/ tu n'as que/ oh je veux dire/ qu'un son de cloche/ qu'une tendance on va dire voilà/ moi je/ sur trente ans de carrière j'ai/ j'ai assisté à beaucoup de/ de/ (souffle)/ euh/ oh les textes les statuts hein/ enfin le discours institutionnel pour moi il est/ il est flou/ il est en/ en constante rediscussion/ et c'est pas très heureux pour les enseignants/ qui/ qui ont à subir ce/ (souffle)/ euh/ cette évolution/ on va parler d'évolution voilà/ et ce qui fait que donc euh donc dans le terme savoir/ pour moi un savoir c'est/ c'est quelque chose/ c'est un retour qui est attendu/ euh/ auprès d'un élève/ c'est ce que je suis en droit d'attendre d'un élève après une période d'apprentissage/ voilà/ donc on va/ ça va se/ ça va se traduire par des comportements/ des savoirs faire/ des savoirs être/ donc on va retrouver ces/ ces trois grands/ euh ces trois grandes tendances/ hein ?/ donc ce sera surtout des savoirs d'ordre/ euh/ méthodologique pour moi/ donc si je pars d'une classe comme la sixième que je viens d'avoir qui est une bonne classe/ une classe qui est homogène/ des élèves qui sont/ qui sont brillants/ donc pour moi la/ la/ je peux leur demander une charge de travail qui est importante/ et ça c'est très intéressant/ ils sont/ ils sont attentifs/ ils écoutent les consignes/ le problème c'est que ce qu'ils me restituent est souvent en décalage avec ce que j'ai demandé/ c'est qu'il y a une incompréhension/ ou des consignes sont comprises mais à moitié/ et souvent d'une séance sur deux elles sont oubliées/ donc c'est des redites permanentes pourtant dans une classe qui est/ avec des élèves qui sont/ qui sont brillants hein/ puisqu'ils sont à plus de quinze de moyenne en général hein ?/ euh l'effectif est assez nombreux donc euh ça/ au niveau de la gestion de la classe/ euh c'est assez/ c'est difficile/ c'est difficile/ donc euh la/ la/ un des objectifs prioritaires est/ c'est la méthode/ organiser son travail/ euh gérer son travail/ gérer son espace/ apprendre à connaître les/ les différents outils qu'ils vont être amenés à utiliser/ euh gérer son espace de travail/ euh ensuite gérer la quanti/ gérer le temps/ c'est une gestion de temps/ ils ont vingt minutes/ ils ont vingt-cinq minutes pour travailler à un atelier et il faut absolument qu'ils rentabilisent le nombre de passage en qualité et en quantité/ euh malheureusement c'est pas toujours le cas/ donc là je suis obligé de/ d'intervenir/ sinon ils resteraient par exemple y'a/ y'a/ j'avais un groupe de six filles qui restait à un atelier roue/ alors que sur les six/ donc déjà y'avait une perte de temps au niveau de/ du nombre de passage/ et sur les six y'en a deux qui réalisaient très bien la roue/ donc qui avaient pas lieu d'être là avec leurs camarades bon/ euh/ donc ensuite ce sont des/ des/ donc gestion de temps/ gestion de/ de méthode/ qu'on va retrouver dans toutes les séances pratiquement/ hein qu'on

va retrouver dans toutes les séances/ euh mais c'est plus particulier à la gym puisqu'ils y a un travail par ateliers qu'on va pas retrouver forcément dans les autres APS/ hein qui sont enseignées/ en athlétisme peut-être euh/ non ça c'est un peu plus tard/ euh ensuite c'est des/ des savoirs d'ordre sécuritaire/ donc ils sont à un âge où ils ont besoin/ ils ont envie de découvrir/ et la gestion du danger euh/ elle est/ elle est pas présente/ ils ont pas/ elle est pas présente à leur esprit donc ça va se retrouver dans les sports de combat notamment/ euh/ essentiellement et au niveau des agrès/ j'ai eu un petit souci dernièrement avec une gamine qui avait outrepassé ces prérogatives et j'ai du faire une déclaration d'accident et euh/ souvent je suis obligé de garder dans mon champ de vision notamment dans certaine classes tous les élèves/ c'est/ c'est contraignant/ c'est vraiment contraignant/ euh/ donc travailler à deux/ c'est être pareur ou une aide efficace/ efficiente/ donc là je suis obligé de montrer constamment se montrer/ se placer/ ils sont obligés d'être attentif euh/ donc la sécurité/ en judo ça va se retrouver au niveau de/ oui c'est/ on change d'activité je sais pas si euh/ (Moi) *on peut prendre toute activité comme exemple*/ oui la notion des vraies chutes/ du dosage des projections hein/ considérer qu'on a en face de soi un/ un partenaire et non pas un adversaire/ hein donc y'aura pas d'assaut/ donc au niveau des contenus y'aura un travail debout en duo/ hein/ et alors qu'au sol y'aura un travail en opposition/ parce qu'il faut quand même garder la/ euh le/ comment dire l'essence même de l'activité c'est quand même le combat/ un combat qui est géré qui est sécurisé/ donc le sol permet ce genre de/ de/ de travail en opposition/ euh au niveau des savoirs à acquérir/ ensuite y'a des savoirs spécifiques par APS donc euh et par groupe d'APS euh/ donc y'a des domaines/ c'est là où j'en reviens au but/ euh/ donc notamment au niveau des agrès c'est tout ce qui touche au gainage/ au verrouillage articulaire/ c'est l'acquisition des/ au niveau de la gestion des ressources c'est/ des ressources qui sont souvent comment dirais-je/ surtout dans cette euh période euh/ dans cette classe d'âge/ en sixième ils ont des problèmes liés à leur croissance euh/ qu'on va retrouver d'ailleurs dans la/ euh dans tout le collège/ enfin lié aux différents états de la maturation physique et/ euh/ le problème c'est qu'il y'a un décalage entre la taille le poids et la masse musculaire/ y'a un décalage à ce niveau là et souvent je suis obligé de revenir à des exercices tous simples/ en ce moment je fais un/ oh un petit travail sur quelques minutes ou deux/ sur les notamment en gym sur les pompes/ y'a une connotation dans cet exercice et ils voient pas l'utilité/ alors que c'est un exercice qui demande aucune installation/ et uniquement le poids du corps/ en faisant un parallèle entre les appuis/ équilibre où ils ont le poids du corps sur les deux bras au niveau de la symétrique tout ce qui est appuis/ et ils le comprennent et ils arrivent alors qu'avant y'avait une connotation/ je comprenais pas parce que pour eux c'est synonyme de/ d'armée ou de punition c'est dans leur/ c'est dans leur/ pas dans leur vécu mais dans l'imaginaire de ce qui/ qu'ils ont pu voir par ailleurs à la télévision/ dans les médias où autre euh/ euh/ je vais prendre un pense bête parce que je pense au/ euh alors donc s'organiser se/ alors on a parlé de sécurité donc c'est la maîtrise des émotions aussi/ dans la/ notamment dans le travail au sol/ accepter une/ accepter la victoire/ accepter la défaite/ hein ?/ euh/ l'accepter en tant que/ accepter la supériorité/ mais euh en/ et là j'en viens à l'Unss mais c'est tellement vaste comme euh/ mais reconnaître ses euh/ reconnaître ses manques/ ses carences/ et rebondir sur cette défaite/ pour essayer d'améliorer sa pratique/ prendre la défaite comme en fin de compte un/ un élément qui va où/ un moyen qui va te permettre de/ de/ de progresser/ faire une autocritique hein/ faire un constat tout simplement/ euh ça c'est pour les élèves de quatrième ou troisième hein/ euh/ donc des notions de participation/ hein on voit c'est plus dans les classes de quatrième troisième/ autant les sixièmes sont volontaires autant y'a/ autant les élèves sont dans une phase de régression/ j'appelle ça vraiment une phase de régression au niveau de/ de leur/ de ce qu'ils sont capables de faire/ de ce qu'ils sont capables de restituer/ et de la charge de travail qu'ils euh/ qu'ils sont capables de donner au cours d'une séance/ et là y'a/ je suis obligé de travailler énormément sur tout ce qui est investissement participation/

et la coopération/ à l'inverse en sixième ils ont un peu plus de mal à coopérer/ en quatrième troisième ils coopèrent plus volontiers/ ça c'est un constat que je dresse aussi/ euh/ s'informer/ euh au niveau des savoirs cognitifs/ euh s'informer/ prendre une information auprès d'un camarade auprès du professeur ça ils savent pas faire non plus/ ils vont plus volontiers vers le/ c'est vrai que je représente l'autorité/ ils vont plus volontiers vers le camarade/ mais sans pour autant savoir formuler sans savoir vraiment ce qu'il veulent trouver/ ils attendent tout de suite une réponse/ ou donner l'information ils vont faire une démonstration au lieu d'essayer de/ mais c'est pas évident/ donc comprendre/ être capable d'expliquer/ de comprendre ce qu'on fait/ pourquoi on le fait/ c'est plutôt le professeur qui va donner l'information/ donc ça c'est des éléments que je vais leur donner/ pourquoi on fait ça/ pourquoi ça ne fonctionne pas/ et/ même ça il faut répéter à de nombreuses reprises/ euh/ au niveau des connaissances euh/ bah ce/ la connaissance des règles/ euh connaître un vocabulaire approprié/ euh qu'ils soient capables de dire ce qu'ils font dans la pratique euh/ dans un lancers ou dans un/ dans une situation de/ d'opposition dans un sport collectif ou autre/ utiliser un terme/ un langage approprié/ ça ça va se construire sur les quatre années du/ du cursus/ euh/ bon c'est un peu brouillon tout ce que je dis/ je sais pas si ça correspond vraiment/ donc ça va se traduire en gym par la/ par la/ euh/ par la réalisation d'un enchaînement au sol ou à la réalisation d'un enchaînement sur une barre asymétrique/ être capable de se classer/ et on fait des enchaînements à deux trois niveaux/ être capable de se situer sans se sous-estimer sans se surestimer/ ça c'est un problème aussi que je constate/ à partir du moment ou il y a un niveau plancher à atteindre/ on va pas au-delà/ on est capable de faire mais on va pas au-delà/ on est capable d'avoir dix ou douze mais on cherche pas à avoir quatorze ou quinze/ ils manquent un peu/ c'est vrai qu'on a des élèves qui manquent un peu d'ambition/ ça va malheureusement toujours dans le même sens/ notamment dans les classes ça commence un peu en cinquième/ en quatrième troisième/ on se contente/ on a la moyenne donc c'est suffisant/ et ça ça va se retrouver dans toutes les/ souvent dans de nombreuses matières/ et dans leur orientation aussi/ dans le choix de leur orientation et/ malheureusement ou ils se surestiment et ça correspond à/ ils n'ont pas conscience du travail à fournir hein/ ils sont en décalage par rapport avec leur vœux/ et ça va se retrouver ici dans les APS/ les APS/ ils baissent les bras très rapidement devant les difficultés à atteindre/ et dès qu'il y a une petite difficulté c'est terminé j'essaye pas/ j'arrive pas/ mais est-ce qu'on a essayé au préalable/ ça c'est un constat/ et malheureusement on a des élèves/ et ça faudra qu'on voit avec les collègues/ c'est des élèves en fin de troisième qui ont du mal à faire une roulade/ c'est/ on est vraiment en constat d'échec et c'est des/ tu peux les punir/ tu peux faire ce que tu veux avec ces gamins là/ ils sont euh/ de guerre lasse tu baisses les bras parce que tu as mis des mots dans le carnet de liaison/ t'as vu les parents et rien y fait/ malheureusement rien y fait ça glisse/ et là pour moi c'est un constat d'échec/ autre constat d'échec c'est les gamins qui sont euh de plus en plus euh en surcharge pondérale/ et tu vas les rencontrer dans ta carrière future eu/ c'est vraiment un réel problème hein/ des gamins/ bons ils sont volontaires pour la plupart/ ils sont volontaires en sixième en cinquième/ on essaye de les encourager/ on essaye de leur proposer une évaluation à la carte pratiquement/ le problème c'est que/ de guerre lasse/ l'image du corps/ y'a l'image du corps/ y'a cette image du corps/ ils/ ils vont commencer à s'en rendre compte/ et ils ont du mal à accepter le regard des autres/ et ça c'est un problème aussi/ là aussi y'a des choses à faire à ce niveau là/ c'est toujours au niveau des extrêmes/ la grande majorité de la classe va suive/ va progresser/ on va progresser/ bon ça dépend des classes/ mais au niveau de la participation pour certains élèves/ au niveau des comportements un peu déviants/ et au niveau de ces gamins là qui sont en grande difficulté parce que ils ont/ pour des raisons physiologiques/ pour des questions de ressources/ on est un petit peu en échec/ on est un petit peu bloqué/ qu'est-ce que je peux trouver encore/ ensuite y'a l'Unss/ et l'Unss c'est intéressant/ c'est intéressant en ce sens que/ on arrive à suivre des gamins/ on

cherche déjà à les fidéliser/ ça c'est pas le plus simple/ euh on joue à la fois sur deux tableaux/ on joue à la fois sur l'animation/ parce qu'on a/ malheureusement/ les/ les subventions sont liées à la licence/ à la prise de licence/ donc ça c'est un des problèmes/ donc le conseil général il vient pas voir ce qu'on fait avec les gamins/ le principal c'est que/ il ait des licenciés/ donc au niveau des retours des licences/ des ristournes licences donc là y'a/ les gamins sont volontaires/ avec les sixièmes cinquièmes c'est intéressant et on arrive à avoir quasiment trente pour cent de nos élèves licenciés par ce biais là/ puis d'un autre côté on a une pratique un peu plus élitiste/ et malheureusement là aussi donc c'est/ très rapidement les gamins vont baisser les bras/ ça je le déplore aussi c'est un constat que je fais/ euh ils sont volontaires en début d'année/ y'a une prise de licence qui est faite/ et ils s'aperçoivent qu'il y a un niveau de pratique qui/ qui les dépasse un petit peu/ ou parce que ils viennent de catégorie d'âge/ ils se retrouvent avec des garçons qui sont plus grands ou des filles plus grandes hein/ et là on retrouve cette mentalité/ je dis pas qu'elle est spécifiquement arsoise/ mais on vient pas aux entraînement/ on cherche pas à progresser/ on a du mal à se projeter dans les/ dans les semaines qui suivent/on a du mal à voir un petit peu au-delà/ et on a du mal aussi à accepter d'être un petit peu moins fort que l'autre/ hein ?/ on était fort dans sa classe/ on/ dans le contexte Unss on est plus aussi fort que ça/ et bon les/ j'ai beau leur expliquer/ les gamins ils baissent les bras/ ils/ donc on va retrouver les meilleurs/ les meilleurs/ euh parmi ces meilleurs là y'a un gros travail à faire c'est mettre son/ son savoir/ ce qu'on est capable de faire/ ce qu'on est capable d'offrir à l'équipe/ au service de l'équipe/ ne plus jouer seul/ puisque moi je m'occupe du handball et du judo/ et notamment au handball c'est/ c'est pas évident/ pas évident de se mettre au service d'un groupe/ de se mettre au service d'un collectif/ de venir à heure fixe à des entraînements/ d'accepter donc des contraintes horaire/ des contraintes de pratiques qui ne sont plus celles de la classe/ on joue plus pour jouer mais on joue dans un contexte qui est déjà sportif/ et/ accepter la défaite aussi rebondir par rapport à une défaite ou une victoire/ aller un petit peu/ ne pas sous-estimer/ ne pas surestimer un adversaire/ et ça c'est/ j'ai un bon groupe cette année en handball/ et je m'aperçois souvent que leur niveau de jeu baisse/ alors qu'ils ont des/ des aptitudes pour aller faire une finale départementale/ ils ont des/ j'ai un très bon groupe cette année et leur niveau de jeu baisse parce qu'ils s'adaptent progressivement au niveau de jeu de l'équipe qui est en face/ donc on retombe dans la facilité/ dans des schémas tactiques et techniques qui sont simplistes/ alors qu'ils ont du mal à/ à élever leur niveau de jeu/ euh jouer non pas par rapport à un/ un adversaire donné/ c'est ce qui est intéressant/ mais par rapport à un niveau de jeu qui est le leur/ mettre en place des schémas tactiques/ mettre en place des situations de jeu/ qui sont beaucoup plus faciles à mettre en place parce que l'adversaire est moins fort/ ils ont du mal/ ils ont du mal à se projeter un petit peu dans le match suivant/ aller un petit peu au-delà/ c'est vraiment au coup par coup/ et ça c'est un travail intéressant à faire à ce niveau là hein/ et surtout leur faire accepter les défaites quand il y en a une/ c'est pas toujours l'arbitre/ c'est pas/ accepter les décisions des arbitres/ là aussi on fait un travail avec les jeunes officiels/ ce qui est intéressant/ et c'est très formateur/ mais ça demande énormément énormément de temps et c'est souvent au détriment d'autre chose/ alors on travail tout azimut et ça aussi c'est un problème de/ de l'éducation nationale on ratisse très large/ on fait beaucoup de chose/ mais on/ on vient pas à l'essentiel/ et on a des gamins qui ont du mal à écouter/ qui sont éveillés mais qui/ qui/ ils zappent/ ils zappent un petit peu les activités/ ils ont du mal à s'astreindre/ à être attentif/ à reprendre un travail/ à accepter des répétitions/ à se motiver/ à être constants dans leur travail/ souvent un cycle/ sur huit ou dix séances euh/ y'a toujours ces fameuses séances du lundi matin où ils sont pas dans le coup/ on les reprend un ou deux jours après ils sont mieux/ c'est/ ils sont pas constants dans leur effort à part quelques élèves qui sont bien qui sont brillants qui sont/ et petit à petit tu sens que ça se dégrade/ ça se dégrade et faut pas chercher plus loin/ le mal est là hein/ c'est des gamins qui sont pas capables d'approfondir leur travail de/ de/ d'être

constant/ d'où l'évaluation au niveau de l'investissement qu'ils ont du mal à comprendre/ mais m'sieur j'ai eu quinze à l'enchaînement/ oui mais qu'est-ce que tu fais par ailleurs au cours des séances/ tu fais rien/ t'aides pas/ tu t'investis pas/ t'as quinze mais tu peux très bien avoir dix-huit dix-neuf/ y'a pas d'investissement/ ils comprennent pas qu'ils n'ont pas la note qui correspond à l'investissement/ et de plus en plus notamment dans les classes de quatrième troisième on fait intervenir cette notion d'investissement de participation de/ et c'est pas évident à leur faire comprendre/ je (souffle) commence à souffler un petit peu/ (Moi) *et est-ce que tu as l'impression par exemple que les textes qu'ils soient nouveaux ou pas est-ce qu'ils apportent les savoirs ou est-ce que les savoirs sont vraiment à construire dans la pratique* ?/ je pense que c'est très riche tout ce qu'on a/ c'est même trop complet/ non c'est jamais/ on peut pas utiliser ce qualificatif là/ c'est complet/ les documents on les a/ mais y'a un tel décalage entre les documents et la réalité/ moi/ j'ai remis le nez dedans mais je/ bon je t'avouerais que c'est tellement vaste/ c'est tellement vaste/ donc il faudrait pratiquement cibler sur un cycle sur un point précis/ par exemple en agrès faire que du sécuritaire/ le contenu étant un moyen/ un moyen d'atteindre un objectif précis faire que du sécuritaire/ travailler ensemble/ s'aider/ on peut lier les deux hein/ ou euh/ évaluer que sur la participation/ donc ça met/ ça supposerait un suivi particulier de chaque élève ce qu'on fait déjà pratiquement hein/ mais le public qu'on a est tellement hétérogène/ qu'au cours d'une séance tu/ tu t'aperçois que t'as/ que t'as pratiquement cinquante pour cent du groupe avec lequel tu n'as pas de contact/ tu n'as pas de contact direct/ ne serait-ce qu'un contact verbal/ tu vas rarement vers eux/ sur une séquence de quarante minutes t'as trente vingt huit/ les effectifs ont augmenté ça c'est clair les effectifs euh/ quand je vois les articles en presse/ quand je vois des/ des classes à vingt-deux vingt-trois c'est pas vrai/ les moyennes de cla/ la sixième que j'avais est à vingt-neuf élèves/ à l'instant/ donc on a des effectifs qui sont compris entre vingt-cinq et trente en ce moment/ donc/ alors il est possible qu'il y ait des baisses d'effectifs sur certains établissements ça c'est possible/ mais la dotation/ les moyens horaires ça il faut le savoir/ voilà je pense que les textes sont là/ le problème c'est qu'on est constamment en train de/ de/ de réinventer le fil à couper le beurre/ y'a tellement on a fait/ y'a des strates/ moi je ressors des bouquins ou des revues EPS des années euh soixante-dix quatre-vingt je retrouve/ c'est formulé d'une autre façon/ mais je retrouve/ les/ les gamins n'ont pas changé à ce point là/ hein/ et on fait pratiquement la même chose/ bon y'a les outils d'évaluation qui ont énormément progressé/ ça c'est clair à partir des années quatre-vingt là euh/ ça a été énorme énorme/ la/ la FPC a fait son boulot au niveau des collègues ça c'est très bien hein/ ça c'est très bien/ pour des contenus d'enseignement aussi ça a énormément évolué/ et le/ moi je trouve que les documents sont là euh/ y'a une profusion de documents/ c'est tellement riche/ euh après c'est/ faut peut-être opérationnalisé/ c'est peut-être ce qui manque encore un petit peu/ euh opérationnaliser les/ les objectifs euh/ euh spécifiques par euh/ et c'est là aussi/ moi je pense que c'est là/ j'ai repris un document sur le/ le judo/ je me suis dis bon sang t'as sortis ça y'a dix ans/ mais c'est/ c'est parfait c'est super ce truc là y'a même des trucs que j'avais oublié/ et qui étaient très bien formulés y'a dix ans/ y'a douze ans/ y'a quinze ans/ non je pense que les outils sont là/ euh par contre c'est le public qui change/ et tu t'aperçois que dans une séance/ t'es obligé de partir dans trois quatre directions sim/ différentes/ euh pour trois quatre élèves tu vas insister sur l'aspect strictement sécuritaire/ parce que tu sais qui/ qui/ que se sont des élèves à risque/ de par leur comportement/ pour d'autres tu vas travailler plus sur la participation/ pour d'autres parce qu'ils sont autonomes tu vas travailler sur des contenus d'enseignement/ hein des contenus pratiques qui vont leur permettre encore de passer une étape supplémentaire/ donc au cours d'une même séance/ tu peux pas dire que tu vas travailler un point précis/ c'est peut-être une ligne directrice que tu t'es donné/ mais les classes et les besoins sont tellement si tu veux individualiser ton enseignement/ les/ les demandes sont tellement différentes d'un élève à l'autre/ euh tu vas

t'apercevoir que c'est/ c'est/ c'est très vaste/ c'est pour ça qu'il faut/ on est obligé de ratisser très large/ faire que du sécuritaire avec un groupe c'est/ c'est bien parce que peut-être tout le groupe en a besoin/ donc on appuiera peut-être un peu plus sur ce point là/ mais c'est rarement le cas/ en plus on a des classes qui sont mixtes/ donc les gamines en général/ bon elles ont pas de soucis à ce niveau là euh/ elles sont attentives/ elles sont/ elles écoutent les consignes/ elles appliquent/ elles appliquent les consignes/ les garçons sont peut-être un peu plus difficiles à canaliser et/ bon ça je sais pas si j'ai répondu à ta question en ce qui concerne les savoirs/ (moi) euh on en a balayé effectivement et euh qu'est-ce qui vous a poussé vous personnellement à être enseignant d'EPS/ Pardon quoi ?/ (Moi) *qu'est-ce qui vous a poussé vous à être enseignant d'EPS ?*/ bah/ première chose c'est que j'étais en échec scolaire/ j'étais un petit peu en échec scolaire euh/ et j'ai eu un bac/ donc euh globalement j'ai profité de l'année soixante-huit pour avoir un bac (rire)/ euh et surtout j'étais déjà sportif/ j'étais/ j'étais judoka à l'époque/ euh j'avais déjà ma ceinture noire/ c'était quelque chose à l'époque et bon je faisais partie/ on allait euh en junior et en cadet j'étais allé jusqu'en phase nationale/ et on avait donc euh/ tout ce qui touchait au sport m'intéressais/ ça c'est clair/ euh de là à devenir enseignant bon euh/ j'ai profité donc/ c'est le président du judo club d'Ars de l'époque/ avait des contacts avec l'inspection académique/ et avec monsieur B./ monsieur B. à l'époque qui était l'inspecteur d'académie/ et/ attends voir je veux pas te dire des bêtises/ est-ce qu'il était responsable jeunesse et sport/ je sais plus si l'éducation nationale était rattachée à l'éduc/ eu non/ si l'EPS était rattachée/ je pense que elle était rattachée à jeunesse et sport/ elle était pas rat/ tu regarderas tes textes mais je sais plus/ (moi) elle était rattachée en quatre vingt un il me semble/ à l'éducation nationale/ donc on devait être au/ je sais qu'on est passé d'un commissariat à un secrétariat/ d'un secrétariat/ on est même/ on a même transité par l'agriculture/ on s'est retrouvé après à jeunesse et sport/ et je pense qu'il était directeur départementale jeunesse et sport et c'était un judoka/ et je me suis retrouvé à dix-huit ans et demi euh/ euh je m'en rappelle le poste c'était à Bouzonville et/ rétrospectivement c'est une aberration/ c'est une aberration/ mais c'est le contexte qui s'y prêtait/ y'avait des collèges qui poussaient de partout/ absolument partout hein/ et euh y'a/ je me suis retrouvé dans un établissement de cinq cent élèves avec vingt et une classes et j'étais tout seul/ et j'étais sur un poste de collègue qui étais en train de faire son service militaire/ sans aucune formation/ et donc je/ bon ça a été une euh/ je sais pas/ je crois même que/ j'en souris maintenant parce que/ je m'en rappelle le principal du collège m'a dit euh/ monsieur B. essayez d'allez voir dans votre casier y'a des choses dans votre casier et vous y aller pas souvent/ j'allais pas dans la salle des profs et y'avait des monceaux de courrier/ bon/ bon après j'ai accroché/ j'ai passé un concours/ je l'ai loupé/ j'ai passé un deuxième concours et je suis rentré au CREPS et puis j'ai fait comme ça/ et puis après ça/ j'ai continué dans le judo/ j'ai passé un BE 1/ un BE 2/ puis ça c'est fait comme ça mais je pense que c'est/ au départ c'était pas forcément/ c'était pas une vocation/ c'était le sport pour le sport/ le contact avec les élèves était complètement différent dans ces années là/ et c'est vrai que y'avait un/ l'autorité du professeur/ tu pouvais laisser une rangée d'élèves euh pendant dix minutes dehors/ les vingt-cinq élèves tu les retrouvais alignés et silencieux pratiquement/ quasiment/ c'est une autre/ moi je l'ai vécu aussi et je me rappelle dans nos collèges on/ tu dois discuter avec ton papa de temps à autre/ t'avais pas le droit de parler dans les couloirs/ tu descendais pratiquement au pas et c'était en soixante sept en soixante six/ c'est/ c'est un autre époque et/ j'ai encore en souvenir ce que nous faisait faire/ ce que nous faisais faire/ on nous faisais faire en short dans la cours/ dans le cours d'EPS/ j'en garde un très mauvais souvenir de ce que j'ai pu vivre rétrospectivement dans mes cours d'EPS/ c'était vraiment aligné/ c'était vraiment ce type de séance là/ tu faisais un grimpé de corde dans la séance/ au niveau des contenus mais c'était dérisoire/ t'attendais ton tour/ t'avais deux cordes/ t'avais deux groupes de quinze élèves alignés l'un derrière l'autre et t'attendais ton tour pour passer/ ou pour lancer un fois la balle/ c'étaient des séances d'EPS/

on envisagera jam/ même plus/ ce serait même plus/ c'est une aberration/ c'est une aberration/ .../ bon alors je regrette pas d'ailleurs/ je regrette pas/ mais j'ai du mal à finir/ j'ai du mal encore avec la génération du/ du/ oh les gamins sont pénibles/ pis t'as jamais de retour/ t'as jamais un retour positif/ les seuls contacts que tu as c'est avec des parents/ et des parents/ tu le verras malheureusement/ c'est/ ils/ quand tout va bien y'a pas de problème/ le jour où y'a un petit clash/ je revois encore cette maman d'élève qui est venue m'agresser dans la cours/ parce que sa gamine était tombée d'une barre asymétrique/ c'est/ elle remet tout en question/ c'est vraiment une/ une agression hein/ je/ alors que les consignes de sécurité/ alors que la gamine était en faute/ faut être très très vigilent à ce que tu dis aux gamins/ même dans maîtriser vraiment tes émotions/ ça c'est un constat que je fais hein/ là je/ par rapport au/ se mettre en colère ça ne sert strictement à rien/ si pour toi ça te/ c'est un moment de/ tu libères un peu ce que tu as sur le cœur mais bon je/ je pense que c'est une marque de faiblesse/ une marque de faiblesse / un sentiment d'échec/ c'est vrai que y'a des élèves/ t'es obligé d'élever la voie/ ou de prendre un autre ton je veux dire/ de prendre un autre ton pour être compris de l'élève/ c'est/ ce sont des élèves qui ne comprennent que le rapport de force/ et souvent tu gardes le même ton au gamin ou à la gamine qui est juste à côté de toi et qui est gentil comme tout et qui comprend pas/ et c'est/ faut constamment constamment moduler d'un gamin sur l'autre/ et il faut être constant dans ton enseignement et c'est/ avoir une ligne directrice/ être clair dans tes consignes et je pense que même au niveau des conseils de classe y'a des professeurs qui se font/ qui se font/ qui se font accrocher par des parents d'élèves euh/ parce que les consignes sont mal données paraît-il et c'est/ t'as un retour systématique/ systématique/ et là la/ à ce niveau là la hiérarchie elle te suit de moins en moins hein/ t'as intérêt à être clair/ ton boulot d'enseignant il s'est/ il s'est compliqué/ compliqué avec l'informatique/ avec euh/ avec euh tout ce qui est du domaine administratif/ ne serait-ce que/ là j'ai un secrétariat de/ je suis trésorier de l'AS/ mais c'est devenu d'une complexité/ chaque donnée/ chaque information/ il faut aller voir sur ta convo/ sur ton courrier électronique/ c'est tout/ c'est d'une complexité/ alors que bon avant t'avais tout dans ton casier/ tu recevais le courrier/ tu faisais/ la charge de travail s'est alourdie/ je peux plus dire maintenant je fais mes quinze heures/ je fais mes dix-huit heures/ ou mes vingt heures/ la charge de travail s'est alourdie/ et puis même tu peux prendre/ là je vois mes gamins par exemple/ je disais tout à l'heure je vais chercher/ je vais voir quelques élèves/ ces élèves là si tu leur dis pas/ je leur est donné un courrier/ ils ont le calendrier des matchs/ je les ai vu juste avant les vacances/ il faut malgré tout que tu ailles les voir individuellement/ que tu leur rappelle l'heure de rendez-vous sinon ils ne seront pas là/ ou en partie ils ne seront pas là/ tu peux pas dire aujourd'hui bon bah ils ont les informations/ c'est pas vrai/ ça rentre d'un côté ça sort de l'autre/ le document que tu leur as donné il est affiché en trois points d'affichage dans le collège/ le document ils l'ont/ tu sais pas ce qu'ils en ont fait/ ils ne regardent pas l'affichage et les consignes verbales ne sont pas enregistrées/ et on te dira monsieur vous l'avez pas dit/ (rire)/ c'est compliqué/ c'est vraiment compliqué/ si tu veux avoir des résultats/ après tu peux/ tu peux vivoter/ tu peux faire de l'animation ce que malheureusement beaucoup de collègues font maintenant/ ils font de l'animation/ de guerre lasse/ de guerre lasse/ et ça c'est/ c'est tout on a pas la même approche euh/ pis moi je sais que je suis très exigeant/ ça me mine/ je suis très exigeant avec mes élèves/ je m'adresse pas à cinq ou dix ou quinze ou vingt élèves/ ceux qui veulent/ moi ce que je veux c'est que tout le monde progresse/ c'est malheureusement pas toujours le cas/ c'est pour ça que j'ai des élèves/ je récupère des élèves/ et là il faudrait quand même qu'on se concerte avec des/ des collègues/ faire une petite liste d'élèves/ des gamins à risque/ des gamins qui posent problème/ des gamins dont les parents posent problème/ c'est pas le gamin c'est les parents qui posent problème euh/ ça il faudrait faire/ et que quand on change de classe tout de suite à tiens celui-là je l'ai repéré qu'est-ce que t'en penses etc./ ça c'est important ce/ c'est vrai que quand même c'est pas un collège à problème/ les gamins sont cossards/ ils sont cossards/ et c'est

vrai que y'a d'autres collèges qui sont/ beaucoup plus difficile que le notre vraiment/ pas très loin c'est pas difficile d'aller loin/ au collège Rabelais y'a/ voilà je sais pas j'ai fais le tour/ il est il est moins le quart/ (Moi) *ok bon ben on peut arrêter*/ je sais pas si j'ai répondu à toutes tes questions/ c'est peut-être un peu confus au niveau des savoirs/ c'est vrai que c'est confus moi-même dans ma tête/ je/ j'essaye de ratisser tellement large/ je peux te dire tiens voilà je/ j'ai des documents je peux les relire/ et en fin de compte ça m'empêchera pas sur le terrain de faire autre chose/ avec ce que je ressentirai/ je/ c'est vrai qu'il y aura une ligne directrice/ mais ça va toujours être la même/ c'est/ cent pour cent de mes élèves doivent participer/ j'irai vers ceux qui ne participent pas/ j'essaierai de comprendre pourquoi/ j'essaierai de leur donner des solutions/ ensuite ça ira toujours vers la sécurité/ parce que je me suis rendu compte de toute façon ça te retombe toujours sur le nez/ dans mes pratiques j'ai supprimé certaines activités dites à risque/ comme le trampoline/ comme le saute mouton/ le/ le oui le saut de cheval saut de mouton/ si t'es pas à la parade/ comme t'es pas efficient au niveau des parades/ c'est difficile de mettre en place des ateliers/ y'a des activités que j'ai supprimé/ le judo debout en opposition/ c'est terminé aussi/ c'est uniquement en coopération/ et c'est très difficile d'arriver à ce niveau là/ donc ça ira toujours dans le sens de la sécurité et de toute façon avant de/ entre les textes et les consignes/ là aussi au niveau de la piscine c'est/ c'est/ on avait la possibilité d'aller en piscine le mercredi matin on a quatre créneaux horaires le mercredi matin/ le problème bon je pense que tu connais le nouveau texte/ on est obligé d'avoir non seulement en plus du MNS/ deux professeurs dans l'eau parce qu'on a des classes de vingt-cinq vingt-six vingt-sept élèves/ donc c'est quinze nageurs ou douze non nageurs/ qu'est-ce qu'on fait des autres/ qu'est-ce qu'on fait des autres/ alors on était un peu large l'année dernière avec notre volant horaire/ on avait des collègues qui étaient en doublon/ donc c'était magnifique/ là cette année on avait un TZR/ il était malade/ il vient de rentrer seulement maintenant/ donc on l'avait mis en doublon/ en plus du MNS/ et sur un bassin qui/ il était pas là/ donc résultat des courses plus de piscine à cause d'un texte/ c'est vrai que sur un bassin de cinquante mètres ça peut ce concevoir parce que t'as pas toujours tout le monde dans ton champ de vision sur cinquante mètre/ on a un bassin de douze mètres/ le bassin d'Ars il fait douze mètres cinquante de long/ on a monsieur M. qui est venu/ notre IPR il est venu y'a pas longtemps/ on a demandé une dérogation/ il dit oh non je peux pas déroger/ les textes sont les textes/ même eux ils se couvrent ils se/ c'est des portes fermées c'est des/ des/ tout est verrouillé tout est cadenassé parce que/ y'a des vols/ malheureusement y'a toujours un ou deux vols/ le problème c'est que/ est-ce que les portes étaient fermées/ ça de ce côté-là tu le verra dans ta pratique future/ il faut/ faut vraiment être carré/ c'est ne jamais rien oublier/ des affaires qui sont oubliées/ des vestiaires fermés/ il faut/ faut tout tout tout constamment avoir à l'œil/ vraiment c'est un groupe que tu dois gérer/ après accessoirement/ bon c'est/ c'est des/ c'est des points de détails/ c'est des bijoux pour les filles/ c'est les cheveux attachés/ c'est les fameux lacets qu'on arrive plus à leur faire fermer/ c'est/ t'écoutes les textes/ tu fais jamais d'EPS/ tu fais plus d'EPS/ c'est/ c'est vraiment drastique à ce niveau là/ et malgré tout/ tu peux te donner/ tu peux t'investir à cent pour cent on viendra toujours/ on mettra le doigt sur le petit truc que tu as oublié qui a fait que/ c'est (souffle)/ puis on a des conditions/ je sais pas si t'entends là haut mais c'est/ t'as une soufflerie/ t'as l'impression d'avoir une forteresse volante dans le gymnase/ puis t'as/ c'est une caisse en en agglo/ c'est une caisse en agglo/ donc la plupart/ tous les gymnases du secteur ont été rénové/ c'est le seul qui n'a pas été rénové/ ici c'est l'endroit le plus calme/ le plus insonorisé/ on arrive à parler/ tu vas là haut/ tu m'entends pas c'est inaudible/ alors va canaliser/ va donner des consignes à/ va écouter les consignes/ met toi à la place de gamins qui ont un ballon dans les mains/ écouter une consigne debout c'est pratiquement impossible/ parce qu'ils/ je les fais mettre assis/ je leur ai dit pourquoi je les mettais assis/ et malgré tout debout je peux pas leur donner de consignes/ ils bougent parce que je les vois/ (rire)/ c'est/ c'est/ tu vois bien toute façon/ au retour tu vois

bien qu'ils ont pas compris la situation/ aussi simple soit-il/ ils font pas/ où ils vont redemander aux copains/ quand ils vont redemander/ ah c'est pas/ puis tu peux te faire des séances euh/ avec cinq six sept situations/ t'en fais/ t'en fais deux/ t'en fais trois au maximum/ parce que y'a des pertes de temps/ parce que y'a des redites/ parce que ils ont mal réalisé/ par contre ce qui n'est pas/ ce qui est illusoire/ c'est au niveau des contenus et des niveaux à atteindre/ ça c'est/ je sais pas/ pourtant j'ai participé à des commissions/ notamment en judo/ commissions académiques/ euh/ lors de l'élaboration des nouveaux programmes/ hein/ et c'est totalement illusoire de vouloir espérer pouvoir amener au bout de vingt séances des gamins à ce niveau là/ c'est/ c'est une aberration/ y'a peut-être un ou deux élèves sur un niveau de troisième qui arriveront/ à ce niveau là/ et encore peut-être parce qu'ils pratiquent en club/ même des gamins de clubs n'ont pas ces compétences là/ c'est/ là on marche sur la tête hein/ par contre les niveaux planchers c'est bien/ je pense que ça c'est important/ voilà je me dis que dans une classe tous les élèves doivent parvenir à faire ça et malgré tout/ plus ça va et moins tu t'aperçois que les élèves ont/ ont des ressources/ y'a des lacunes/ y'a des carences à ce niveau là/ pis on les récupère aussi en sixième/ qu'est-ce qu'ils ont fait en primaire/ mais on parle toujours du collège/ on parle pas des contenus d'enseignement de primaire/ on a vaguement parlé de/ de/ de comment dirais-je de la/ de l'écriture/ non c'est de la lecture/ la euh/ la lecture globale/ (Moi) *la méthode globale*/ je crois que c'est l'apprentissage de la lecture globale et syllabique/ ils font pas d'EPS les gamins/ alors si t'as de la chance/ si tu tombes sur un moniteur/ un/ un prof des écoles qui est/ qui aime ça et qui a envie de s'investir/ encore faut-il qu'il ait les installations/ mais les gamins nous arrivent dans un état de délabrement physique/ alors si à la/ c'est toujours pareil/ si à la maison les gamins ils pratiquent ils font/ ou si les parents les amènent dans des clubs/ moi j'ai les deux domaines hein/ j'ai le club/ j'ai les gamins de six à quarante ans/ hein je les vois au judo/ là aussi c'est riche hein/ haro sur les baudet pour les collègues qui travaillent dans les/ les collègues/ les fédéraux comme ils disent/ les fédéraux/ ils font un travail c'est/ bon y'a à boire et à manger la dedans/ mais moi qui ai la double casquette/ je vois bien ce qui se fait dans les/ .../ moi à la limite j'ai un impact/ j'ai un retour qui est plus positif avec mes élèves de club/ c'est vrai qui sont volontaires à la base/ hein/ et surtout j'arrive à les suivre sur cinq six sept huit dix ans quinze ans/ quand t'as un gamin que t'as récupéré à six ans tu l'amènes à une ceinture noire deuxième troisième dan et qu'il devient moniteur/ qui tire dans ton équipe/ putain c'est/ ça c'est une satisfaction/ (rire) et qui te dit toujours bonjour monsieur/ bah c'est super/ c'est super/ voilà bah je pense avoir fait le tour/ j'ai peut-être oublié des choses/ (Moi) bon ben/ parce qu'il est possible que/
Merci.

Laurent

Rire/ ah ouais/ bon (rire)/ alors déjà je vais commencer par dire qui je suis et ce que je fais/ donc euh je suis euh prof depuis euh douze ans/ après avoir fait quinze années d'instit'/ et euh depuis douze ans je suis TZR/ donc euh zonard/ donc euh je pense que j'ai une expérience légèrement différente de mes autres collègues surtout que dans ces années euh/ ces douze années j'au eu la chance/ je dis bien la chance/ d'avoir des/ des postes à l'année deux où trois fois/ donc euh j'étais tout simplement utilisé comme ce qu'on appelait avant les TA quoi hein ?/ (bruit d'avion)/ un gymnase qui passe au-dessus de notre tête/ ou un hôpital (rire)/ ou plusieurs écoles en Afrique/ voilà/ donc euh/ j'en étais à (rire)/ (Moi) *sur titulaire à l'année/* oui voilà/ donc/ donc en gros euh je/ tout ce que je vais dire je crois que ça va être euh/ presque en permanence sous le coup de la frustration/ que j'ai/ depuis que je suis prof d'EPS/ de pas avoir pu construire quelque chose de/ de solide/ de/ de comment dire euh/ dont je serais euh un petit peu plus que en ce moment le papa/ donc/ bon quelque chose que j'aurais conçu/ que j'aurais/ dans lequel je me serais déjà beaucoup plus investi voilà donc c'est/ déjà c'est un côté euh/ qui moi personnellement me met mal à l'aise dans la situation de prof/ tout le temps/ c'est terrible aux moments en plus cruciaux des rentrées ou des passages de fonction quand euh/ voilà quand je remets des clés à un collègue/ ou alors que j'ai fait un remplacement extraordinaire long euh/ ou je commence à découvrir les élèves/ à m'adapter à une équipe etc/ etc/ voilà/ donc euh bien évidemment ça fluctue/ en ce moment je suis dans une période où/ ça me gonfle royalement/ puisque j'ai pas eu de remplacement depuis le début de l'année/ je fais que des remplacements euh/ euh d'un jour voire d'une demi journée auprès de mes collègues du bahut/ voilà donc ça c'est pour le cadre général/ après euh/ on a tout le temps qu'on veut là ?/ (Moi) *oui disons une heure au-delà d'une heure j'arrêterai/* je vais bien relire pour recentrer un petit peu/ (souffle)/ bon/ donc ça c'était pour ces douze ans d'enseignement/ maintenant je vais peut-être en revenir/ peut-être/ c'est peut-être un peu vite/ j'en reviendrai à ça après/ donc sur les savoirs à transmettre/ ouais/ ce qu'on appelle parfois les contenus d'enseignement euh/ contenus de je sais pas quoi/ d'apprentissage de machin/ bon enfin/ euh c'est un peu/ je vais encore une fois redire la même chose mais à chaque fois que j'arrive dans un remplacement/ quand je dois donc remplacer un collègue/ j'ai toujours l'impression de mettre les pantoufles d'un autre (rire)/ donc euh c'est rare que ça m'aille déjà hein/ des fois même elles sentent mauvais (rire)/ et donc euh/ voilà ça me perturbe la plupart du temps/ l'impression générale c'est que/ je fais quasiment tout le temps la même chose/ c'est/ on a l'impression qu'on est pas des professeurs d'EPS mais qu'on est prof de/ aller dans le coin parce que je bosse sur le coin de l'académie de Nancy-Metz/ on est des profs de handball/ de foot en fonction de la géographie des bahuts hein/ on est des profs de natation un petit peu qu'est-ce que j'ai vu handball foot volley/ parce que vandoeuvre Nancy machin/ on est enfin je sais pas c'est relativement bizarre mais/ j'ai un goût amer dans la bouche parce que je me dis qu'on passe à côté de plein de choses hyper intéressantes/ je dis pas que ça n'existe pas parce que heureusement j'en ai rencontré plein aussi/ à chaque fois que/ que j'ai pu j'ai pu j'ai essayé de faire des stages de formation continu/ alors là maintenant je parle peut-être des autres activités qui sont peut-être un peu délaissées/ genre euh activités du cirque euh/ genre danse euh/ puis tout un tas d'autres choses/ euh peut-être activités de pleine nature euh/ de choses auxquelles on ose même pas penser sous peine de se faire traiter de triple faignant genre serf volant genre euh/ enfin bref/ et euh ou yamakasi je sais pas si tu vois ce que c'est ?/ (Moi) oui/ ouais/ (siffle) j'ai complètement perdu le fil de ce que je disais/ euh/ .../ voilà ça c'est ce que j'ai rencontré le plus rarement/ donc autrement principalement sur dix remplacements/ euh huit fois je fais du hand de la gym/ ah oui j'ai oublié la gym/ euh du hand de la gym/ et de l'athlé/ voilà c'est les trucs principaux aux niveau des pratiques/ bon alors après/ maintenant mon expérience personnelle/ alors à chaque fois que c'est possible/ j'essaye euh/ j'essaye d'aller vers des activités nouvelles/ j'essaye d'aller vers des activités euh/ qui

sont je sais pas si c'est bien d'utiliser ça hein/ qui sont plus motivantes pour les élèves en tout cas celles qui me semblent faire plus partie de leur culture/ donc c'est pour ça que donc là euh/ je vais dire les six où sept dernières années j'ai/ euh à chaque fois que j'ai eu le temps et l'occasion/ c'est-à-dire des périodes de non remplacement où je pouvais bosser un peu pour moi/ j'allais bien évidemment consulter les travaux de mes collègues euh/ grâce à ce merveilleux outil polluant qu'est internet/ et donc j'ai été chercher à droite à gauche euh/ des expériences euh/ j'en ai trouvé d'ailleurs beaucoup plus/ dans le primaire que chez nous/ mais ça m'a rappelé d'ailleurs des très bons souvenirs parce que j'ai fait aussi pas mal d'années en maternelle à l'époque et c'est vrai qu'on avait pas peur d'innover et de faire des trucs complètement anachroniques qui cinq ans après/ rapportait des lauriers à nos inspecteurs/ j'ai rien contre les inspecteurs hein monsieur C. (rire)/ euh donc mes vannes à la con je sais plus où j'en suis euh (rire)/ oui donc j'ai essayé d'aller cherché un petit peu dans cette direction/ et quand j'en ai eu l'occasion j'ai réussi à mettre en place des cycles/ donc euh les quelques cycles euh/ entre guillemet un peu originaux que j'ai essayé de mettre en place c'était dans des activités comme jeux traditionnels/ donc yamakasi/ euh roller/ hip-hop/ euh qu'est-ce que j'ai fait encore je sais plus trop euh/ ça me reviendra peut-être après/ enfin bref c'est pas énorme/ c'est moins/ moins de dix quoi ça doit être sept ou huit trucs euh un peu originaux/ différents de ce qu'on fait d'habitude tout le temps tout le temps pareil/ et euh/ c'est là que je me suis le plus éclaté pour parler de mon nombril en premier/ et je pense que bien sûr comme de toute façon enseigner c'est une relation euh à plusieurs/ donc je pense que comme je pense avoir donné le meilleur de moi-même c'est là que j'ai eu l'impression d'avoir eu le plus/ la plus forte adhésion de la part des élèves/ d'avoir eu euh le plus/ comment dire de/ de progrès entre guillemet en tout cas je préfère dire de transformations/ des élèves qui se sont transformés/ euh aussi bien psychologiquement que physiquement euh/ que relationnellement que euh/ enfin bref/ et c'est aussi là que j'ai eu euh le moins la sensation de laisser des gamins sur le côté/ parce que euh/ j'ai/ étant donné que c'est des activités nouvelles/ j'ai été amené à reconstruire euh/ voire à trouver une nouvelle approche de la relation/ je me suis rendu compte que dans plusieurs de ces activités que la note était euh/ (souffle) ridicule euh/ hein pour parler/ pour parler beau comme Albert Jacquard/ elle était unidimensionnaliste/ et que c'était euh/ utiliser une donnée mathématique pour parler de l'évolution de la transformation d'un adolescent euh je trouve ça/ enfin/ je suis pas convaincu par tout ce qu'on m'a dit dans les hautes sphères intellectuelles de la profession/ voilà donc euh/ après euh c'est vrai que ce que j'ai euh essayé de construire comme outil d'évaluation/ ça se rapproche de notions qui sont aujourd'hui abordées par tout un tas de chercheurs hein/ on pourrait dire que ça se rapproche de la notion de niveau de compétence de/ enfin ouais ils arrivaient à un certain niveau de réalisation euh/ mais euh y'avait tout le côté créatif/ côté artistique/ côté création ne serait qu'au niveau du hip hop de la danse voire même inventer un parcours de yamakasi dans une salle de gym euh/ y'a un côté création euh tout ça j'ai eu énormément de mal à/ à comment dire/ à trouver un moyen de rentrer dans le système/ c'est-à-dire que de toute façon comme je suis pas maître de mes classes/ on me demande à la fin de mon remplacement de donner des chiffres/ y'a des bulletins à remplir/ faut des notes/ des appréciations qui correspondent/ en plus aux projets des collègues à ceci cela/ bon voilà/ ça/ y'a pas mal de difficultés à essayer de mettre ce genre de chose en place/ c'est pas impossible loin de là mais euh voilà/ y' autre chose où je pourrai partir sinon je reste là-dessus/ .../ ouais/ bon bah euh/ ce qui me vient à l'esprit aussi pour continuer donc sur mon expérience euh/ des savoirs à transmettre/ c'est l'incroyable décalage je devrais même dire le décalage abyssale qui existe entre ce/ entre la représentation qu'on a de notre futur métier d'EPS quand on est à l'UFR/ qui s'appelait l'UREPS à l'époque où j'y étais/ et la réalité de la situation/ ça je suppose que je suis absolument pas original en disant ça/ mais c'est euh/ c'est aberrant euh/ c'est démobilisant/ c'est à pleurer parfois/ on se retrouve dans des conditions d'enseignement/ si on

disait à un autre prof euh/ n'importe quelle matière qui doit enseigner dehors par moins quinze où sinon il est mal vu/ il a une mauvaise note et puis il sera/ ce sera pas un bon professeur/ je me demande ce qui penserait/ bon c'est pas tout le temps comme ça mais c'est absolument incroyable/ on a des conditions de travail effarantes et donc c'est une des raisons/ raison bêtement matérielle qui font que on peut peut-être pas non plus faire superbement évoluer la recherche dans notre euh/ on va dire dans la qualité/ dans le panel de nos activités/ voilà donc euh c'est la plupart du temps lamentable/ alors quelques profs sont heureux/ c'est bien ils ont de bonnes conditions et une majorité font ce qu'ils peuvent avec les moyens qu'ils ont euh/ avec toujours moins de pognon/ avec toujours plus d'effectif/ avec toujours des/ des problèmes relationnels avec les mairies du coin qui veulent pas/ qui veulent pas prêter leur salle de judo parce que les profs ont les pieds sales ou ne savent pas dire à leurs élèves de bien se tenir/ et ça c'est pas une anecdote : c'est vrai/ c'est ce qui se passe à Ars-sur-Moselle/ à Ars-sur-Moselle seuls les profs qui ont une formation de judoka ont le droit d'utiliser la salle de judo/ et euh je me suis en plus permis de dire que j'aimerai bien cette salle pour faire de la danse parce que c'est un endroit très agréable/ ne serait-ce que au niveau de l'acoustique pour mettre un peu de musique/ et on m'a dit que/ non je ne le dirais pas ici/ (rire)/ ah euh si je vais le dire de toute façon c'est anonymé/ c'est/ cette salle là c'est pas pour les PD (rire)/ ou non c'est pas pour les tapettes (rire)/ les activités de tapettes ou je sais pas quoi/ enfin bref/ en plus ils ont de très bonnes euh/ euh ça pourrait être une remarque de misogyne mais ils ont/ ils ont une excellente section fille hein à Ars-sur-Moselle au judo mais bon/ donc voilà on se retrouve souvent dans ce cas de figure et puis on jongle on fait comme on peut et/ voilà/ mais je vais quand même revenir à la transmission des savoirs c'est peut-être/ .../ ouais je c'est marrant mais je/ en ce moment je broies du noir alors je reviens toujours à la même chose mais c'est/ malheureusement ça me paraît presque/ presque secondaire quoi aujourd'hui/ on/ on nage dans une telle hypocrisie/ dans notre système/ occidentale soi-disant développé que je me demande euh/ je te souhaite bon courage avec ton/ (rire) avec ta thèse/ ton doctorat oui ta thèse de doctorat/ mais bon euh/ tout ce que j'espère c'est que le monde ne va pas péter dans les dix ans qui viennent quoi parce que là euh/ les savoirs à transmettre en ce moment euh/ plutôt que certains trucs qui sont dans nos programmes/ genre euh/ genre euh savoir prendre une course d'élan pour euh franchir le plus haut possible un machin/ enfin bref/ les trucs d'athlétisme/ que se soit autre chose à la limite je m'en fous/ ça me paraît vachement secondaire par rapport à savoir s'organiser pour ne pas mourir de faim quand il n'y aura plus de pétrole euh/ savoir gérer les relations avec son voisin quand il va falloir partager euh (rire) les ressources euh enfin/ voilà je suis vachement pessimiste en fait dans le métier/ d'ailleurs euh ça c'est vachement aggravé depuis 2003/ parce que je me suis pris une grande claque dans la gueule euh/ j'adore toujours mon métier mais je m'arrête maintenant à la relation que j'ai avec les élèves/ parce que là ça commence à me brouter sévèrement d'avoir euh/ des hypocrites au-dessus de nous qui ne font que d'appliquer les textes euh/ en plus du gouvernement plus qu'incompétent voire mafieux/ donc euh/ tac/ ce qui est dit est dit/ je vois pas pourquoi je suivrai les directives de personnes que je ne respecte plus/ qui se sont de toutes façon largement discréditées dans les années qui se sont écoulées là quoi/ quand on fait un petit peu attention euh/ bon là c'est un peu le syndicaliste qui parle hein/ dix années de SNEP et de militantisme derrière moi euh/ j'y suis aller d'abord pour connaître mieux le métier parce que y'a une/ un énorme boulot de péda qui est fait euh à l'intérieur du SNEP et ça m'a vachement intéressé aussi tout ça mais bon/ ça permet de voir le métier sous un autre jour et entre autres euh les savoirs à transmettre/ euh ouais donc voilà euh (souffle)/ je vais quand même continuer euh pour l'instant/ tant que/ tant qu'on rentre pas de plein fouet dans le mur je vais quand même continuer/ ouais continuer à chercher/ et essayer de/ ouais sur euh/ sur mon objectif principal qui est de continuer à essayer d'avoir le plus grand nombre/ le plus grand nombre d'élèves épanouis dans mes classes/ à la fin de ma séance/ quatre fois sur cinq

je leur demande alors c'était comment euh/ qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui euh/ vous avez l'impression d'avoir hein/ ça a servit à quelque chose/ et euh je suis toujours en quête de ce truc là quoi/ alors ça peut aussi bien être euh/ bien évidemment/ c'est presque plus souvent savoir comment ne pas se bagarrer avec son petit copain où son/ ne pas aller pincer les fesses des filles/ que savoir transmettre un engin vers le haut et vers l'avant dans la zone/ de pouvoir l'attaquer euh (rire)/ voilà/ .../ oh un truc important que j'ai failli oublier/ deux trucs importants même/ deux trucs importants/ sinon ce serait pas moi si je disais pas ça/ le premier c'est que/ je suis profondément convaincu que la compétition est négative pour le développement de l'humanité/ bon ça c'est/ je vais pas commencer à faire le résumé de tous les bouquins que j'ai lu là-dessus depuis une vingtaine d'années/ euh celui que je cite souvent c'est encore une fois lui c'est Albert Jacquard/ il a fait des trucs excellents là-dessus mais y'en a plein d'autres hein/ et des plus connus que lui genre Gandhi/ euh/ où même des plus surprenant genre José Bové dans son dernier bouquin sur la désobéissance civile et donc euh/ à chaque fois que je peux/ et c'est quasiment tout le temps/ je/ je la supprime totalement de mon enseignement/ de/ de/ de/ aussi bien en amont qu'en aval eux/ je l'utilise jamais/ dès que je suis maître de la situation quoi/ parce que je pars du principe que/ bah que l'être humain il devient ce qu'il est/ il construit son je son moi/ enfin on l'appellera comme on veut en fonction des études qu'on a faite/ euh on se construit/ il se construit à l'aide des relations qu'il a avec les autres quoi/ et la compétition c'est pas fait ni pour rapprocher ni pour/ c'est fait pour s'opposer/ pour s'éloigner/ donc euh (sifflement) très important la compet'/ de côté/ euh je sais pas si c'est parce que je m'en porte mieux que j'ai l'impression que ça se passe mieux dans mes classes mais en tout cas/ à part les deux trois petits/ têtes de fil habituels/ c'est-à-dire celui qui court le plus vite/ celle qui saute le plus haut et celui qui met les plus grandes claques aux autres/ j'ai une adhésion quasi-totale de tous les élèves/ euh/ le deuxième truc euh vachement important/ c'est la violence/ euh/ comment le dire/ je/ je mets au défi euh/ n'importe lequel de mes supérieurs hiérarchiques d'essayer de me faire enseigner un jour un sport de combat/ je/ j'ai mis ma limite aux activités duelles genre badminton/ et je les enseigne bien évidemment sans aucune compétition/ bon je ne sais encore pas/ j'ai encore plein plein d'années devant moi pour essayer de comprendre exactement ce qui se passe dans mon crâne et le pourquoi du tumulte de mes contradictions mais/ je vais continuer dans ce sens là et je vais essayer de/ .../ ouais/ allez je vais essayer de me faire l'avocat du diable euh/ de trouver éventuellement ce que l'opposition peut apporter/ mais bon ça c'est un autre débat/ voilà donc moi mon truc c'est (sifflement)/ pas de sport de combat c'est bon pour les bestioles et euh/ (rire) ou pour les fachos-sarko (rire)/ et puis pas de compétition/ euh qu'est-ce que je peux dire encore/ .../ au secours ?/ (moi) est-ce que la violence/ tes deux points importants sont à mon avis assez liés sur la compétition et la violence mais/ peut-être que la compétition amène une forme de violence mais même sans compétition tu rencontres des phénomènes de violence dans tes classes où pas ?/ ouais/ oui/ ouais systématiquement mais rien de particulier/ c'est la violence qu'on voit tous les jours dans la rue/ la violence entre être humain/ la violence entre homme femme enfin entre sexe différent/ la violence/ malheureusement trop souvent la violence vis-à-vis de la différence/ euh/ j'interviens systématiquement dès qu'il y a des moqueries sur euh/ un faible un gros/ un/ une fille/ un/ voilà ça c'est systématique quoi/ ça c'est des violences gravissimes qui peuvent détruire de toute façon un ado qui est en pleine construction/ des fois il suffit d'une remarque et il est foutu/ j'en sais quelque chose hein/ mon fils a dix-sept ans/ il s'est passé quelque chose aujourd'hui/ je suis pas complètement indemne de là/ et euh oui j'en étais à/ oui à toutes formes de violence que je vois et que j'essaye/ moi-même sans user de violence/ que j'essaye donc de/ je sais pas quoi dire euh/ de combattre/ c'est un beau terme ça non violent/ combattre la violence (rire)/ pléonasme/ euh ouais voilà donc euh/ après sinon/ je peux peut-être revenir un petit peu sur les sports de combat quand j'ai passé mon/ ouais c'était l'année là/ ouais l'année de mon/ de mon CAPEPS

la partie pratique/ donc quand j'étais dans ma première année de stage/ c'était euh/ c'est Boussat qui était venu m'inspecter/ et donc mon/ mon collègue/ mon tuteur/ c'était un boxeur/ un grand euh du coin là/ super connu/ tu dois le connaître certainement/ et euh très sympa/ un gars agréable comme tout/ on était d'accord sur (souffle) 80% de tout ce qu'on pensait/ donc moi en plus comme j'étais tout frais euh/ j'arrivais euh/ y'a plein de choses sur lesquelles je pensais rien donc c'était facile qu'on soit d'accord/ aujourd'hui y'aurait peut-être plus de différences je pense/ mais bon/ et donc voilà euh j'ai commencé à avoir des débats un peu plus argumentés avec lui/ et puis/ plus qu'au cours de ma formation/ puisque dans ma formation j'ai pas été amené à pratiquer ou à étudier cette euh cette APS/ heureusement d'ailleurs parce que je sais pas comment j'aurais réagi à l'époque/ et euh/ et donc voilà/ moi je lui soutenais dur comme fer que il apprenait à ses élèves euh les plus méchants et les plus forts à faire encore plus mal aux autres dans la cours/ et il me disait que non que c'était pas vrai que c'était le contraire et puis ben au bout d'un an je lui ai mis le nez dans son caca parce que je lui ai montré plusieurs bagarres dans la cour à la récré pendant qu'il buvait le café/ y'avait des gamins de son club Unss boxe française en train de castagner les autres/ bon c'est qu'un exemple/ c'est absolument pas une étude euh/ scientifique rien du tout tu sais comment que c'est mieux que moi/ et puis voilà après ça a continué avec tout un tas d'autres/ et je (souffle)/ c'est/ personnellement j'ai eu énormément de mal à me/ à me remettre en question/ je me suis rendu compte au cours de discussion avec euh des copains/ des amis/ même des amis intimes qui ont rien à voir avec le monde ni de l'éducation ni du sport ni de l'éducation physique et sportive/ et euh bon voilà souvent on se fout de la gueule des profs/ on se fout de la gueule des profs de sport/ donc y'a plein de trucs qu'on se prend dans le nez/ et après je me dis mais là derrière ces quolibets populaires/ euh y'a peut-être pas que du faux tout le temps/ voilà donc y'a plein de choses sur lesquelles je suis revenu dont entre autre la compet'/ parce que/ j'en ai fait plein hein/ j'en ai mangé un max/ d'où l'état lamentable de mon corps en ce moment (rire)/ là je bois un coup parce que là ça devient (rire)/ (Moi) *en quelle activité ?*/ euh j'ai fait/ le plus que j'ai fait c'est du volley/ j'ai fait (souffle) quinze où vingt ans de volley/ à tous les niveaux/ le plus haut c'était euh régional/ voilà/ normal vu ma taille (rire)/ sinon j'ai aussi fait/ alors / j'ai fait deux saisons d'enduro au TTTMC (rire)/ bon enfin bref donc j'en ai bouffé/ j'ai fais aussi tous les/ on va dire/ toutes les dérives de la compétition à ce niveau là/ donc j'ai pris des produits pour euh être plus fort que le voisin/ j'ai triché euh/ voilà tout ce qui était conseillé euh/ voilà euh/ ça ça a du encore continuer à se développer aujourd'hui hein/ tiens y'a encore eu une histoire là hier où avant-hier/ un gars de/ de l'OM qui dit qu'avant la rencontre contre l'Inter de Milan ils s'étaient tous dopés en quatre vingt/ dans les années 90/ je sais plus ce que c'était vu que j'aime pas la compet' je sais pas trop/ j'ai deux trois potes qui pourraient nous le dire hein/ et même le nom de tous les joueurs/ en parlant des savoirs à transmettre/ pour les savoirs à transmettre aux profs ce serait peut-être mieux de leur conseiller autre chose que l'Equipe quand ils sont en formation/ (rire)/ parce que ça leur prends pas mal de neurones à retenir les résultats sportifs et puis après/ ils s'intéressent plus trop à l'être humain qu'est derrière chacun de leurs élèves/ voilà/ ben tiens ça me fait rebondir sur un truc/ une chose qui en douze ans m'a beaucoup marqué aussi/ c'est le manque d'humanité/ en général/ de/ des adultes dans l'institution scolaire/ y'a une proportion je trouve euh énorme/ en tout cas beaucoup trop importante à mes yeux/ de personnes qui ne regardent pas leurs élèves comme des êtres humains/ ils les regardent/ comme des objets euh/ peut-être même à transformer/ ils ont pleins d'intentions louables j'en sais rien/ mais en tout sac ils les regardent comme des inférieurs/ y'en a plein qui leurs parlent comme si c'étaient des/ des/ pardon des sous-merdes/ des esclaves/ des imbéciles notoires/ c'est à croire qu'ils ont oublié qu'ils étaient gamins eux-mêmes/ c'est à croire qu'ils ont oublié/ que c'est des/ que c'est pas encore des adultes et qu'ils sont en train de se construire et qu'ils ont le droit de ne pas savoir plein de chose/ comme nous d'ailleurs/ est-ce qu'on/ est-ce qu'on sait tout déjà/ faut déjà se

remettre en question soi-même/ et puis/ et puis alors ça des fois ça me ferait presque pleurer quoi/ y'a vraiment je suis sûr tout un tas de gamins qui sont en souffrance à cause de ça/ je sais pas trop d'où ça vient j'ai pas fait d'étude là-dessus/ mais euh c'est un truc qui m'a vachement marqué/ et je pense qu'un élève qui souffre peut pas apprendre/ donc euh/ on pourrait peut-être aussi se poser des questions à ce niveau là/ enfin là ça touche peut-être moins/ à nous directement que/ que toute la société/ enfin j'en sais trop rien/ ça sera le sujet de mon prochain bouquin tiens (rire)/ bon alors revenons aux savoirs à transmettre quand même/ .../ oh je crois que j'ai à peu près fait le tour/ (Moi) *et alors est-ce que toi tu as l'impression de euh quand tu es dans un cours dans un cycle/ est-ce que t'as l'impression de transmettre des savoirs où est-ce que c'est autre chose ?/* non moi j'ai l'impression que je mets l'élève dans une situation favorable pour qui se transforme/ pour qu'il apprenne/ je lui transmets rien en fait/ je/ y'en a qui aime bien cette métaphore là tu sais la métaphore du passeur/ (rire) elle est utilisée de tous les côtés en ce moment/ mais c'est vrai que/ oui je lui permets/ ça j'aime bien/ c'est aussi/ c'est au cours de ma formation hein/ et d'ailleurs ça doit continuer je me suis pas replongé dans les bouquins depuis une paire d'année mais/ le/ l'idée d'appropriation des savoirs/ j'y adhère/ je pense que ça marche comme ça j'ai retenu deux trois trucs dans tous les bouquins que j'ai lu là mais entre autre un truc de Meirieu euh on apprend que si on a le projet d'utiliser euh/ ou l'intention d'utiliser euh/ enfin bref/ je crois que c'est vrai que c'est hyper important/ le gamin si on veut absolument lui faire entrer un truc dans le crâne alors qu'il sait pas pourquoi et d'où que ça vient et que/ qu'il en a pas envie/ il apprendra jamais/ et euh j'ai oublié ta question/ en tout cas vers quoi tu essayais de me/ (Moi) *est-ce que c'était autre chose que des savoirs où est-ce qu'on pouvait appeler cela des savoirs ?/* ouais après franchement cette histoire de terminologie/ ça me gonfle aussi (rire)/ j'en ai discuté pas plus tard que la semaine dernière avec ma chérie-amour/ et quand j'étais instit'/ on parlait de leçon/ quand j'ai fait ma formation de prof fallait surtout pas dire leçon c'était ringard il fallait dire séance voire séquence/ y'avait des trucs attention c'était quoi tu dis encore leçon/ d'où tu sorts/ puis maintenant si tu dis pas leçon/ oh là là mais t'as pas lu les derniers textes/ j'exagère/ c'est une plaisanterie je caricature comme d'habitude/ mais bon ça me broute un petit peu/ c'est vachement bien d'utiliser les mots qu'il faut pour exprimer les idées le plus précisément possible et pouvoir avoir un dialogue construit et intelligent mais bon faut quand même pas exagérer non plus/ faut parfois savoir aussi être simple et sobre (rire)/ mais bon voilà les savoirs/ moi j'aime bien l'idée de transformation/ l'idée de partir d'un point a/ arriver à un point b/ que ça soit du début de l'heure à la fin de l'heure/ que se soit du début de l'année à la fin de l'année ou du début du cycle à la fin du cycle/ un élève qui arrive/ je peux même prendre les activités euh ringardes et anciennes hein/ sur un cycle d'athlé même si j'aime pas l'enseigner et euh/ voilà je suis obligé de le faire parce que mon collègue il a tout prévu et je vais pas faire autre chose quand même parce que se serait pas respecter son boulot/ et ben si jamais du début de l'heure à la fin de l'heure le gamin il s'est emmerdé/ il était dans un coin il a absolument/ je le vois qu'il a rien appris ou rien fait et bien je suis un mauvais prof/ mon bilan/ pour moi il est pas pour lui/ c'est pas lui qui aura une mauvaise note/ je me dis merde j'ai pas réussi à l'accrocher celui-là/ c'est comme ça que moi je conçois mon boulot euh tous les jours quoi/ chaque fois que j'ai une classe/ après euh bien évidemment je suis quasiment tout le temps en échec hein/ j'y arrive jamais à cent pour cent c'est euh/ mais bon c'est mon moteur quoi je veux/ j'essaye/ j'essaye/ après oui euh/ je/ bon je suis quand même pas qu'un révolutionnaire et puis je suis pas plus malin qu'un autre/ je suis pas capable de tout réinventer/ donc y'a des textes officiels et je me base dessus hein/ je suis pas/ et je suis pas fou non plus/ je vais pas non plus me marginaliser/ je suis déjà assez bizarrement perçu par certains de mes collègues/ sans en plus/ voilà m'accrocher d'autres casseroles/ donc euh oui bien évidemment je voilà je sais quels sont les contenus d'enseignement de toutes les APS/ je connais les histoires de famille et autres

machins euh/ bon là en ce moment j'ai plus trop regardé euh ce qui se passe en lycée euh vu que ça fait maintenant cinq ans que je suis à Ars et que j'ai euh/ j'ai eu euh zéro remplacement en lycée/ ou alors peut-être un ou deux d'une semaine en début d'année/ bon donc voilà j'ai pas été étudier les textes du bac depuis deux ans euh/ je sais juste que c'est la grosse bagarre et que euh/ y'a plein de collègues qui savent pas encore comment ils vont évaluer leurs élèves pour le bac de cette année/ l'année dernière c'était pareil et l'année d'avant aussi/ et quand j'étais en lycée professionnel euh/ c'était encore une fois la même chose/ voir encore pire puisqu'il y avait pas de texte du tout/ donc on s'adaptait/ on faisait de l'à peu près ou du/ de la euh qualité de deuxième zone comme on dit dans notre monde néo-libéral d'aujourd'hui euh/ (rire)/ .../ (Moi) *et alors toi/ j'ai une question encore qu'est-ce qui toi t'a poussé à devenir professeur d'EPS ?*/ mes copains (rire)/ des copains/ je vais dire des motivations particulièrement/ particulièrement égoïstes/ nombrilistes et testostéroneuses/ j'étais instit'/ immature/ vingt-quatre ans euh je sais pas quoi enfin bref/ bon le bac à dix-sept ans complètement pommé à/ à l'école normale/ comportement enfin bref/ et puis voilà je m'épanouissais pas/ j'étais pas formé/ où si malheureusement je suis tombé dès le début dans des classes de perf'/ parce que la situation dans le primaire était euh/ déjà largement détériorée/ donc je me suis retrouvé avec des classes de perf' j'étais pas formé pour/ j'ai dû m'adapter/ je suis tombé l'année de mon CAP sur un inspecteur alcoolique/ qui revenait du Congo/ qui m'a fait un rapport de merde/ enfin bref j'ai très mal commencé/ et euh voilà puis j'ai rencontré des potes profs d'EPS/ parce que je faisais du volley/ j'ai commencé le volley à cette époque là/ ils m'ont dit mais t'es con putain t'as vu les qualités physique que t'as/ vas-y ça fait cinq ans que t'es instit'/ passe le concours interne/ bon le CAPEPS interne ça vient d'ouvrir/ c'était tout au début je crois/ ça faisait pas longtemps/ puis je me suis dit allez pourquoi pas/ et puis bêtement c'était ouais/ prof d'EPS/ tu feras que vingt heures au lieu de vingt-sept/ euh tu feras que de l'EPS au lieu de faire tout le reste/ plus de correction/ c'était en gros des trucs de base complètement beauf'/ voilà beauf'/ (rire) bon bien sûr j'aimais l'activité euh/ c'est sûr que j'aurais pas fait un truc que/ j'aurais pas fait prof de math par exemple/ même en étant excellent (rire)/ impossible/ donc euh voilà euh et puis après/ après oui j'ai découvert le métier/ je me suis dit mais punaise c'est vachement intéressant/ y'avait plein de choses que j'aimais pas à l'UREP/ l'UFR donc de l'époque/ mais y'avait/ franchement maintenant après coup/ c'était vachement bien/ j'ai appris plein de trucs/ ça m'a permis de ressortir plein de trucs que j'avais appris en péda/ et j'ai surtout vraiment étudier quoi/ j'étais vraiment dans la situation de l'étudiant/ alors là est-ce que eux ils m'ont transmis des savoirs ou est-ce que c'est moi qui me les suis construit j'en sais rien/ en tout cas j'ai l'impression que ça m'a un petit peu éveillé quelque part hein/ j'ai l'impression que je suis meilleur enseignant après que avant/ je sais pas pourquoi/ je sais pas si c'est les rencontres que j'ai faite ou purement ce qu'on m'a donné là-bas/ mais en tout cas y'a une différence c'est évident/ .../ voilà puis après évidemment j'ai découvert le côté de la profession/ surtout comme je l'ai dit avant hein les conditions de travail/ les conditions de travail/ puis les énormes différences qu'il y a entre nous/ entre les profs quoi y'a vraiment/ c'est euh/ voilà/ je suis/ j'espère que j'aurais bien évidemment un retour de ce truc là parce que/ je suis curieux de/ je sais pas combien de collègues tu as interrogé/ mais je suis assez curieux de savoir/ ce que sont les savoirs à transmettre pour eux/ par rapport à ce que je me représente aujourd'hui/ parce que j'en ai rencontré quand même un pacson des collègues depuis que je suis TZR j'en ai vu plein/ euh personnellement euh ouais dans ma vie de prof/ moi j'ai rencontré en fait quatre vingt pour cent de collègue que je qualifierais de sportifs (rire)/ ouah je suis un peu méchant/ allez on va dire/ je suis méchant et je suis un peu trop précis/ entre soixante et soixante dix pour cent de sportifs (rire)/ en tout cas qui viennent du monde du sport/ qui viennent du monde de la compétition/ et qui croient que leur boulot c'est de fabriquer des gamins qui vont être bons à l'Unss et ramener des médailles tu vois/ alors là je me sens à dix

mille lieux de tout ça moi/ donc euh/ bah c'est très bien qu'on soit différent mais là euh/ parfois je me pose des questions/ sur leurs ambitions quoi/ bah c'est la compétition quoi/ ils sont/ ouais/ bah comme moi je l'ai été/ très dans le monde de la compet'/ ça nous a/ bon influencé/ formaté/ déformaté/ je sais pas comment on peut dire/ ça/ euh/ ben j'ai un copain qui a écrit une super chanson là-dessus qui s'appelle les bouts des uns les bouts des unes/ ben on a un morceau de nous et puis après ben si on veut en sortir et ben il faut s'arracher un morceau quoi et puis j'ai l'impression que y'en a certains ils arriveront jamais quoi/ surtout ceux qui ont eu des médailles d'or/ donc euh/ je sais pas/ et en plus je sais pas si c'est bien ou pas bien hein euh je/ je/ (bruit) je me plante peut-être complètement royalement de voie euh/ ben j'espère m'en rendre compte assez vite mais (rire)/ ouais puis donc voilà eux ils continuent toujours dans cette lignée/ ils font comme on leur a toujours appris/ ils se posent pas trop de question euh/ la paye qui tombe à la fin du mois euh/ pas trop de souci pas trop de boulot/ bien vu par le chef (bruit)/ ouais ça roule/ on va au ski/ ouais c'était bien/ et l'été tu fais de la planche/ ouais/ (rire)/ vive le corps hein/ vive l'activité physique/ vive l'expression/ et vive l'échange et vive la rencontre/ mais bon là/ j'ai pas la même vision euh/ c'est tout/ et puis j'ai pas la même vision que j'avais y'a dix ans et j'espère pas la même que celle que j'aurai dans dix ans (tape dans ses mains une fois)/ .../(Moi) *et compte tenu de ton parcours un petit peu est-ce que tu trouves que l'EPS et les profs d'EPS sont perçus d'une certaine manière par les autres disciplines et les autres enseignants ou il y a pas de différence* ?/ euh si y'a une différence/ y'a une différence/ y'a dix mille différences/ oui on est perçu de mille manières en fonction des milles profs qui nous observent/ bon c'est vrai qu'après y'a des familles/ y'a aussi des raisons historiques hein/ le fait qu'on était rattaché à jeunesse et sport avant/ y'a/ bon y'a plein de différences matérielles visuelles bêtes quoi/ celui qui est toujours habillé en survêt' dans la salle des profs euh/ celui qui est grand beau musclé ou/ enfin tu vois y'a plein de stéréotypes/ ouais c'est évident mais est-ce que les autres n'en ont pas aussi/ est-ce que les profs de maths ils sont pas aussi un petit peu dans le même (rire) cas de figure/ ou les profs d'art pla' ou/ ouais bon c'est vrai que le prof d'EPS on est toujours peut-être un peu plus caricaturé que les autres/ dans certaines BD où (rire)/ peut-être aussi parce que les/ les élèves/ y'en a peut-être un petit peu plus qui/ qui adhèrent à l'activité je sais pas/ puis/ puis le fait qu'on touche au corps quoi/ c'est quand même un / y'a quand même une différence très importante par rapport à d'autres matières/ moins importantes je sais pas qu'avec théâtre/ mais/ ouais ça/ y'a forcément une perception différente aussi bien du côté des élèves que du côté des profs/ (Moi) *et alors est-ce qu'on pourrait parler des savoirs à transmettre sur le corps ou à partir du corps ?*/ ben forcément ouais/ sauf que j'aime pas le dire comme ça de toute façon je t'ai déjà dit hein/ les transformations du corps/ l'évolution du corps/ l'épanouissement du corps ouais bien évidemment/ ouais ouais/ complètement/ mais tout est systématiquement et étroitement lié/ et euh y'a pas de/ enfin je sais pas y'a pas/ on est pas des/ des/ je sais pas comment m'exprimer là-dessus/ y'a systématiquement une démarche cognitive quelque soit l'apprentissage enfin je crois/ je crois euh/ ouais ne serait-ce que une ment/ une représentation mentale une/ je sais pas y'a quelque chose euh/ sinon on ferait du dressage ou je sais pas/ ça me fais penser aux animaux qu'on tape pour qu'ils lèvent une patte où je sais pas/ donc oui forcément y'a des savoirs sur le corps/ la danse/ je sais pas avant d'apprendre à danser le tango il faut bien quelque chose/ un gars qui a un profil visuel il va lui falloir regarder un couple de danseur/ l'autre il va falloir qu'il essaye lui-même en mettant les pieds euh sur des traces au sol enfin je sais pas/ ouais/ euh mais c'est toujours lié au reste/ c'est pas dissocié/ mais je faisais/ bon déjà quand j'étais instit' euh j'ai un peu bossé aussi/ on a fait un petit peu de recherche avec un/ un des supers inspecteurs que j'ai eu dans ma carrière d'instituteur/ y'en a eu deux trois qu'étaient vachement bien/ et donc on avait un truc/ c'était en techno il me semble/ enfin bref/ et donc on avait euh/ on avait essayé de travaillé sur le euh/ les relations entre euh manipulation réflexion euh/ euh/ enfin le mélange un petit peu de/

on était parti sur quoi/ sur un/ un texte/ qui parlait ouais des différents profils des élèves/ ils étaient classés en trois parties/ les visuels/ les auditifs et les manipulateurs/ voilà c'était ça/ voilà et donc on avait bossé là-dessus pendant une demi année scolaire et/ ça m'avait vachement intéressé et puis j'ai l'impression que là euh ben je suis pas si éloigné de tout ce que j'ai fait à l'époque en maternelle euh en techno avec de la patte à modeler et des élèves de maternelle/ je retrouve parfois des/ des trucs/ aujourd'hui avec une classe de sixième euh en faisant euh gym ou hip hop quoi/ .../ (Moi) *j'ai plus de question plus précises si tu penses avoir fait le tour on va arrêter*/ ouais/ j'ai oublié deux ou trois trucs parce que je suis un petit peu fatigué et perturbé en ce moment et j'ai l'impression qu'il y a deux trois idées que j'essayais de mettre dans des tiroirs pendant que j'étais parti dans des grandes tirades et qui sont restées enfouies sous les chaussettes alors/ mais bon c'est pas grave/ j'ai un peu près fait le tour et j'ai dit un petit peu ce que je ressentais en ce moment hein/ mais bon c'est vraiment particulier/ si tu m'avais interrogé y'a un mois où/ où y'a trois ans ça aurait pas du tout été pareil hein/ (rire)/ (Moi) *merci.*

Colette

D'accord/ waou/ c'est clair que c'est euh très très large hein ?/ bien/ alors pouvez-vous me parler de votre pratique/ donc euh déjà peut-être parler des pratiques depuis le début peut-être au niveau des APS/ hein ?/ donc au niveau des contenus/ d'abord peut-être des APS même donc que est-ce que j'ai eu une évolution depuis le début de ma carrière/ je dirai oui/ y'a eu une évolution très importante dans les choix des APS/ c'est-à-dire que déjà je suis partie avec une formation très classique/ gym/ natation/ athlétisme/ et que cette formation de départ était sport-co de base/ on va dire basket/ hand-ball/ et cette formation de base s'est extrêmement diversifiée au fil des années/ c'est-à-dire que par exemple maintenant dans la pratique il va y avoir du badminton/ du tennis de table/ des sports de raquette que je pratiquais pas du tout auparavant/ il va y avoir de la lutte au collège que je pratiquais pas du tout auparavant/ euh je vais aborder la boxe française/ donc j'évolue encore/ enfin j'essaye encore de me diversifier et d'évoluer/ donc au niveau justement des APS mêmes y'a eu beaucoup de changements/ hein ?/ beaucoup d'évolution/ des/ des APS qui sont/ qui ont été introduites et qui euh/ qui font que/ euh/ y'en a d'autres qui seront/ l'acrogym par exemple qui vont être complètement négligées actuellement/ par exemple la gymnastique sportive/ hein/ donc l'acrogym/ on est passé de la gymnastique sportive qui était quelque chose de quand même très carré/ qui était très technique euh/ à de l'acrogym qui reste technique mais qui est plus ludique/ hein/ donc/ euh donc y'a eu une évolution dans les APS même/ alors ensuite dans la manière de les enseigner/ (rire)/ d'enseigner en général/ bah je dirai pour moi y'a pas eu énormément de changement/ enfin moi j'estime qu'il y a pas eu énormément de changement dans ma manière de pratiquer/ hein/ euh qu'est-ce que je tiens/ qu'est-ce que je prends en compte/ bah peut-être parce que justement euh/ ce qui m'intéresse plus que je dirai le contenu/ plus que le/ ouais le contenu/ c'est le savoir être/ dans mes classes/ donc plus/ ce qui va me/ ce qui va me faire avancer/ me faire évoluer/ ou me faire réagir/ c'est essayer d'amener chez les enfants/ euh/ de l'entraide/ euh de/ oui une façon d'être/ une acceptation de la règle/ une acceptation de l'autre dans sa différence euh/ et donc les APS euh/ je devrai pas le dire mais sont/ ne sont qu'un support/ hein/ donc pour moi l'EPS c'est une manière de socialiser/ c'est un élément de socialisation euh/ qui est très fort/ qui doit être très fort et c'est l'axe principal/ donc euh/ donc je dirai que depuis le début de ma carrière d'enseignante euh/ euh j'ai pas forcément énormément évolué au niveau des contenus hein/ alors euh/ (souffle)/ qu'est-ce que je peux dire encore/ tu/ je sais pas tu veux relancer par rapport à quelque chose/ tu veux euh/ donc est-ce que les enfants ont évolué par rapport à ça/ est-ce qu'il y a une évolution des mentalités dans les classes/ dans les collèges/ euh/ est-ce qu'il y a un changement par rapport à ça/ ben je dirais que euh je fais peut-être de plus en plus/ de travail de socialisation/ d'acceptation euh/ parce que bah je/ j'ai l'impression qu'il y a de plus en plus de euh/ de non respect des règles/ de non acceptation de l'autre/ euh de gens qui se positionnent comme euh comme étant les plus forts/ les plus beaux/ les plus grands euh/ Etc./ et qui écrasent un petit peu les autres et puis donc euh/ j'ai l'impression que effectivement plus le temps passe/ et plus mon travail est un travail de socialisation plutôt qu'un travail de transmission de connaissance ou de savoir/ bon sans que je le néglige hein/ je le néglige pas/ mais c'est pas l'élément essentiel/ donc dans tous mes/ dans toutes mes évaluations/ y'a toujours une bonne partie de l'évaluation qui est sur le comportement/ hein comportementale/ donc euh/ (...)/ moi j'ai hein peu de mal à savoir ce que tu veux par ailleurs/ (...)/ je dirais que dans mon collège on est presque/ on est tous les trois à penser un petit peu de la même façon/ même si euh j'ai un collègue qui est plus techniciste et puis qui s'attache un petit peu plus à la technique/ à la transmission de savoirs/ de savoirs faire/ euh/ que moi/ mais euh/ mais malgré tout on se rejoint tous les trois euh sur cet élément qui est euh/ le savoir être euh/ voilà/ (...)/ (Moi) alors y'a les savoirs être que vous privilégiez euh/ vous avez parlé de savoirs faire/ est-ce qu'il y aurait une gamme d'autres savoirs/ quels sont les autres si il y en a d'autres ?/ bah/ bon moi je m'attache surtout

à ça quoi hein/ donc euh/ bon ce qui euh/ je suis euh/ bon on va dire que je suis une personne de terrain donc euh/ je suis pas forcément toujours très/ très euh carré euh/ avec ce que je fais au niveau/ je veux dire que je fais/ depuis que j'enseigne/ j'ai jamais été dans un collège où il y avait un/ un vrai euh/ un vrai projet EPS/ jamais/ j'ai toujours été dans un/ des établissements où euh/ y'avait on va dire une base euh/ presque une base philosophique euh de l'EPS/ euh une base/ une trame euh/ d'ordre/ organisationnelle/ bon on fait telle activité/ telle APS en sixième/ telle APS en cinquième/ là celle-ci en quatrième/ une autre en troisième/ et euh/ en fait une organisation on va dire sur les quatre années/ euh/ toujours une ébauche/ une ébauche de projet/ mais jamais/ jamais/ jamais un projet très structuré/ avec euh/ avec des matières/ des APS/ des/ des/ des savoirs faire à acquérir/ par année avec euh/ avec une évaluation très pointue/ alors donc on a toujours/ j'ai toujours/ on a toujours travaillé un petit peu/ euh chacun dans son coin euh/ en se parlant régulièrement/ en échangeant/ mais on a jamais réussi à mettre un projet vraiment sur pieds/ ce qui fait que ben tous les ans euh/ moi personnellement je suis jamais vraiment satisfaite de ce que je fais donc tous les ans je refais un peu mon projet euh/ je refais un peu mes évaluations euh/ donc en fait euh/ j'ai l'impression que je/ enfin je suis jamais satisfaite et j'ai pas touj/ vraiment l'impression de bien avancer dans ce que je fais parce que euh/ parce que encore une fois je suis jamais très satisfaite et comme les échanges restent souvent des échanges ponctuels de discussion entre deux portes à la fin d'un cours euh/ et ben on avance pas vraiment/ bon bien que cette année/ ça semble vouloir se mettre en place/ mais parce que on a un collègue qui lui est très techniciste/ bon c'est celui dont je parlais tout à l'heure/ et qui euh/ qui a décidé de prendre la coordination/ et qui a décidé de vraiment/ mettre les choses en place/ et qui a donc commencé à formaliser euh le projet/ euh déjà dans ses lignes on va dire/ dans ses lignes directrices/ et puis ensuite qui a commencé avec ce qu'il avait déjà dans des APS à le mettre aussi dans euh/ sur papier euh/ aussi bien l'évolution sur les quatre années que les évaluations/ donc des évaluations déjà très pointues sur des APS qu'il maîtrise bien comme par exemple athlétisme/ puisque c'est son sport d'origine/ et qui donc a l'intention à partir de la rentrée prochaine/ de provoquer des réunions et de nous inclure euh/ une fois que la première partie est/ cette ébauche générale/ c'est les idées générales sont mises en place/ de nous inclure mon autre collègue et moi dans la suite du projet quoi/ voilà/ alors c'est vrai que/ ça reste quand même euh/ on va dire pas toujours carré/ hein au niveau de l'évolution hein/ (...)/ (Moi) *et qu'est-ce que vous pensez des textes officiels de la discipline si vous avez un avis ?*/ bon j'ai un avis euh/ oui j'ai un avis euh mais euh bon je veux dire il peut nous servir de base/ mais bon/ y'a eu cinquante euh/ bon pas cinquante mais euh/ un certains nombre d'appellations/ de euh/ hein qu'on parlait de savoirs faire/ de compétences euh de/ euh bon qu'est-ce qu'il y a eu encore/ différents termes qui font qu'au bout du compte euh/ moi je/ enfin moi j'estime que c'est beaucoup/ enfin c'est beaucoup de bla bla/ beaucoup de parlottes/ et c'est/ puis finalement euh/ au bout d'un moment on se/ bon moi je suis pas très/ encore une fois je suis pas très à intellectualiser les choses euh/ je suis vraiment/ je suis vraiment ce qu'on appel un prof de terrain/ c'est-à-dire que j'aime être en contact avec les élèves/ ce que j'ai envie c'est de/ c'est de/ justement encore une fois de transmettre autre chose au travers de ma discipline euh/ des/ des savoirs être/ et c'est vraiment ça qui m'intéresse/ être par rapport à encore une fois l'acceptation des règles/ l'acceptation de l'autre dans sa différence/ et puis aussi euh/ savoir être par rapport à soi-même/ c'est-à-dire essayer de/ de donner le meilleur de soi-même/ donc avoir vraiment une attitude positive/ c'est ça qui m'intéresse/ alors donc après euh/ moi je dois avouer que chaque fois qu'on s'est réuni autour d'une table/ pour discuter euh/ que ce soit des instructions officielles/ les/ les/ ça m'a gavé quoi/ je vous le dis franchement/ et j'ai pas l'impression que ça m'ait vraiment fait avancer/ c'est pas ça qui me fait avancer quoi/ (...)/ parce qu'encore une fois ça change tous les quatre matins/ j'ai l'impression que parfois c'est un peu couper les cheveux en quatre/ et euh/ et moi

personnellement ça me/ même si j'aime discuter euh/ j'aime discuter des choses qui sont vraiment/ qui/ qui/ qui pour moi doivent être vraiment dans sur/ sur le terrain/ et euh bon euh/ on s'aperçoit souvent que quand on a discuté/ quand on a mis des choses en place sur le papier/ au bout du compte sur le terrain euh/ ça marche pas/ parce qu'on a été parfois un peu trop/ on est souvent/ trop utopiste par rapport à ce qu'on demande euh au élèves/ bon alors après évidemment on peut toujours se dire/ ouais mais si on a pas d'objectif euh à atteindre qui soient même peut-être un peu au-dessus de ce qu'on peut demander/ si on a pas d'objectif à atteindre on est toujours en dessous/ on leur demande peut-être pas assez/ on va pas assez loin/ moi j'essaye d'être le plus possible justement par rapport à ça à l'écoute des élèves/ c'est-à-dire que quand je sens que on a encore beaucoup sous la semelle c'est-à-dire qu'ils ont encore beaucoup à donner/ ben j'essaye d'en donner plus/ si j'ai l'impression qu'ils en ont moins ben je leur en donne moins/ je vais/ enfin bon/ alors je suis pas sûr que se soit la bonne solution mais en tout cas c'est comme ça que/ que je travaille quoi hein/ tu vois si tu allais interviewé mon collègue il aurait tout à fait un autre discours par rapport au mien/ c'est/ c'est évident/ mais ça n'empêche pas par exemple tu vois qu'on s'entende très bien avec lui quoi hein/ mais il est vraiment lui il est beaucoup plus justement dans les textes/ dans les instructions officielles euh/ je/ moi je les regarde/ j'essaye de m'en inspirer/ mais après je retourne très vite au terrain/ au concret/ au terrain/ (...)/ (Moi) *est-ce qu'on pourrait dire que par exemple les textes ne prennent pas en compte ces savoirs être où ils en parlent quand même ?*/ Si ils en parlent quand même/ je trouve qu'ils en parlent même plus qu'avant/ enfin moi j'ai l'impression quand même hein/ dans les dernières euh/ dernières euh/ dans les derniers textes qu'on a eu/ ils en parlent quand même davantage/ mais euh/ mais ils parlent/ y'a quand même beaucoup beaucoup beaucoup de justement de technicité/ euh/ beaucoup d'exigences techniques qui me semblent pas/ pas/ qui me semblent pas avoir lieu d'être/ dans les établissements actuellement quoi/ euh/ parce que je pense qu'on a tellement d'autres choses à régler/ et de plus en plus que encore une fois l'APS est le support/ ça doit être un support/ mais ils en parlent dans les textes hein/ on peut pas dire qu'ils en parlent pas/ bon les derniers que j'ai lu/ ça fait quand même un moment maintenant euh (rire)/ je dois avouer hein/ mais euh malgré tout euh j'ai toujours euh/ un tas d'éléments euh que je/ sur lesquels je vais me rapporter et euh/ et si on parle des savoirs être mais euh/ mais pour moi on en tient pas encore assez compte par rapport justement à tous les éléments techniques quand on voit certaines choses qui demandent euh/ qui nous demandent/ enfin les exigences qu'ils demandent/ au niveau sixième bon ben des fois ça fait un peu dresser les cheveux sur la tête/ parce que moi qui travaille dans un club euh/ euh de/ club de handball/ quand je vois ce que je peux demander à certaines personnes/ euh après une années de handball à raison de trois heures par semaine plus les matchs qui sont quand même un élément qui font avancer l'élève/ enfin la personne je veux dire le/ le/ le joueur/ parce que quand on fait un match c'est là qu'on se rend compte des manques par rapport aux équipes qu'on rencontre et que du coup on revient à l'entraînement avec une motivation/ qui est vraiment orientée/ ciblée hein/ qui est vraiment une motivation forte/ quand je vois ce que j'arrive à acquérir au club/ euh/ bah je me dis que/ on est vraiment utopiste de/ on exige la même chose d'un élève après douze heures euh de pratique/ douze heure de pratique cette année/ douze heure de pratique l'année prochaine/ sachant qu'effectivement normalement y'a des transferts entre les autres disciplines/ on parle de transfert/ on pense qu'il y'en a mais que/ malgré tout même quand on le fait remarquer aux élèves/ euh ils sont quand même encore très cloisonnés quoi/ hein/ et le basket c'est le basket/ le hand c'est le hand/ et euh/ on a du mal à leur faire comprendre que/ eh ben les consignes en attaque que ce soit pour se démarquer en hand ou au basket et bien c'est la même chose/ même si on y arrive/ mais on y arrive surtout avec les meilleurs/ avec les autres ça reste encore très euh/ très limité/ moi je/ les troisièmes/ quand je vois certains troisièmes ce qu'ils font euh/ j'ai peur/ de la même façon que/ bon ils nous demandent d'avoir

une euh/ une évo/ une évolution de la sixième à la troisième/ bon ben je pense qu'on tient pas assez compte dans ce que j'ai lu/ de ce passage à l'adolescence/ moi je trouve que de ce côté-là on a l'impression que l'élève il progresse de manière linéaire/ il devrait progresser d'une manière linéaire alors que c'est pas le cas du tout/ euh en troisième/ en quatrième euh/ euh que ce soit par un problème/ à cause d'un problème moral/ psychologique/ parce que y'a une prise de poids/ y'a une prise de taille qui change tous les repères euh/ qui change beaucoup au niveau des repères euh/ où que ce soit simplement parce que ben euh/ y'a un problème psychologique qui fait que l'ado se sent pas bien euh/ qu'il a pas envie/ qu'il euh/ il est en opposition avec l'adulte où ses parents/ mais aussi bien avec les professeurs/ où il est pas bien dans sa peau donc il est pas bien avec ses camarades/ ben y'a pas de/ du coup cette/ cette évolution euh/ linéaire/ elle existe pas au contraire/ y'a des fois une/ une chute qui est très importante euh/ et ça euh je trouve que bon on en tient pas euh/ on en tient pas compte quoi/ alors c'est pas toujours euh/ c'est pas/ sur le terrain c'est clair et dans les textes euh/ c'est pas vraiment pris en compte/ (...)/ voilà bon (Moi) *et sinon euh qu'est-ce qui vous a poussé vous a être enseignante d'EPS* ?/ (rire) bah je dirai que j'ai toujours voulu euh/ j'ai d'abord toujours fait du sport/ j'ai toujours fait du sport/ depuis que je suis toute petite euh/ je faisais de la gymnastique quand c'était l'époque des clubs de gym/ euh dans tous les villages y'avait au moins un club de gym/ donc j'ai commencé par faire de la gymnastique/ puis très vite/ j'aimais aider/ c'est aussi bête que ça quoi hein/ quand j'étais au club de gym j'aimais pratiquer/ mais j'aimais aider les autres/ je leur donnais un coup de main quand euh/ quand ça n'allait pas/ je euh/ j'ai toujours aimé participer autrement que dans l'action pour moi/ donc après quand j'étais au lycée bah j'ai fais la même chose euh/ j'allais à l'AS et puis j'allais donner un coup de main au professeur avec les/ les/ dans les autres groupes/ euh quand elle faisait d'autres groupes/ et euh/ et euh je faisais de la gymnastique en club/ et euh quand il y avait des stages ben j'allais encadrer les stages/ dès que j'ai pu j'ai été encadrer les stages/ et donc après j'ai donc toujours en fait/ je pense que j'ai toujours voulu être prof d'EPS depuis que j'ai huit ans/ je crois que c'est ce que j'ai dis et euh/ et euh c'est ce que j'ai fait quoi hein/ donc c'est vrai que pourquoi/ ben d'abord parce que je crois que le sport peut être une vraie euh/ une vraie école/ une vraie école de justement de la vie/ un vrai apprentissage/ il faut que ça le soit vraiment/ il faut que ça soit/ en tout cas on peut grâce à ce travers là euh/ enfin à partir de ça en faire quelque chose de bien/ et puis/ et puis partir de/ ben j'ai toujours aimer donner donc euh/ j'ai toujours aimé donner et ce/ ce/ ce sur quoi j'étais la plus forte et bien c'était sur le/ c'était sur le physique donc j'ai/ j'ai donner au travers de ce que je savais faire/ et puis euh/ j'ai toujours été dans des clubs/ j'ai toujours appris euh justement le partage/ j'ai toujours appris le bénévolat/ donner gratuitement/ pas forcément attendre quelque chose en retour/ et euh/ et donc je pense que ça fait parti de/ de moi/ après je l'ai fait/ quand j'ai arrêté la gym ben je l'ai fait au travers d'un club de hand euh/ mais j'aurai pu faire à travers n'importe quelle activité/ c'était pas l'activité qui était importante pour moi/ euh une APS spécifique/ pas comme certains élèves c'est le foot puis en dehors de ça c'est rien d'autre/ c'était n'importe quelle activité qui me permettait de transmettre quelque chose/ et puis euh/ voilà/ donc depuis toujours j'ai/ j'étais/ j'étais là-dedans et j'ai voulu faire ça/ (...)/ donc c'est/ donc tu vois/ pour dire par rapport à tout à l'heure à mon/ à mon/ à mon travail actuellement en classe/ c'est/ c'est/ ça/ on retrouve ce que je suis depuis le départ/ le départ/ c'est-à-dire que c'est pas l'activité physique/ euh une activité physique spécifique qui me porte/ mais c'est l'activité physique en général/ et c'est surtout ce qu'elle implique au niveau euh des échanges avec les autres et c'est euh/ et de ce qu'on peut gagner dans ces échanges/ dans ces relations/ voilà/ c'est surtout ça/ (Moi)/ *d'accord si vous pensez avoir fait le tour par rapport à l'expérience des savoirs à transmettre*/ ben/ moi je pense que c'est les plus importants encore/ donc en fait euh/ si je regarde mes évaluations ben je dirais que dans mes évaluations y'a beaucoup de savoirs être hein/ un/ du savoir faire/ ça c'est ce que moi je

travaille/ donc je les évalue sur ce que j'ai travaillé/ donc j'ai quand même des exigences euh/ un travail qui est technique quand même/ et je les évalue par rapport à ça/ et ensuite la performance pure/ c'est vraiment minime/ c'est ce qu'il y a de plus minime dans mon évaluation parce que/ euh/ je/ je constate en plus/ de plus en plus maintenant que/ surtout dans les sports collectifs/ que lorsqu'on fait de la performance/ quand on évalue la performance ou les résultats des matchs/ ben les élèves sont/ oublient complètement tout le reste/ hein/ et donc ils ne sont que sur la finalité/ faut que je gagne le match/ et tout le reste est évacué/ alors donc par exemple en sport collectif/ actuellement je fais euh basket avec les sixièmes/ qui eux sont vraiment des émotifs à fond dans l'action parce qu'il faut gagner faut gagner faut gagner/ eh ben je leur est bien fait comprendre que/ euh qui gagnent où qui perdent/ euh ils pouvaient avoir la même note/ et donc ce qui m'intéresse c'est qu'ils aient compris l'esprit du basket/ donc être capable de respecter l'adversaire/ ne pas toucher l'adversaire/ mais quand même défendre correctement/ en attaque être capable de s'arrêter équilibré euh/ viser pour tirer euh/ donc là aussi retrouver un équilibre euh/ la performance ne comptera pas en sixième du tout/ du coup ça change le rapport qu'ils ont à l'activité/ et même au niveau du respect/ c'est différent tout de suite/ quand on met pas/ moins l'accent sur la performance/ pour le résultat/ (Moi) *est-ce qu'on pourrait dire que la compétition est en quelque sorte néfaste ?*/ d'une certaine manière oui/ en tout cas euh/ je dirais quelle est néfaste dans/ dans/ en tout cas au moins dans un premier temps/ au niveau de l'apprentissage dans un premier temps/ ouais je pense qu'elle est euh/ elle est néfaste/ parce que/ elle/ elle met trop justement le résultat/ final euh au-dessus de tout le reste/ et ce qui fait que effectivement tout le reste est occulté/ pour ce résultat final/ alors quelque se/ quelqu'importe/ qu'importe le flacon hein comme on dit pourvu qu'on ait l'ivresse et ben c'est exactement ça/ qu'importe la manière pourvu qu'on gagne/ et au niveau des petites classes/ c'est évident/ c'est pas la même chose au niveau des plus grandes classes/ par exemple au niveau des troisièmes/ ils jouent/ une partie/ jouent pour gagner/ beaucoup jouent pour le plaisir de jouer/ c'est pas du tout pareil/ alors que chez les petits/ les sixièmes c'est flagrant/ ils jouent vraiment dans une forte majorité pour gagner/ et si euh/ si euh/ et si on leur dit/ si je leur dit aujourd'hui ben le tournoi compte pour la moyenne/ je suis sûr que tout le reste ça passe à la trappe/ hein/ alors ils vont commencer à discuter l'arbitrage/ ils vont euh être agressifs avec leurs camarades/ alors ils vont/ à part quelques uns/ alors y'a toujours quelques petites filles très sages euh et très disciplinées qui vont pas oublier euh/ mais/ mais une forte majorité va jouer vraiment pour la gagne et à ce moment là va occulter tout le reste/ tous les fondamentaux qu'on aura travaillé précédemment/ ils vont passer à la trappe/ (Moi) *et j'ai une dernière question sur les/ sur les savoirs est-ce que/ est-ce qu'il y a des savoir qui sont amenés tous fait où est-ce que ces savoirs y compris les savoirs être sont à construire avec les élèves ?*/ Qui sont amenés tout fait dans quelle mesure tu veux dire/ est-ce que si on appliquait par exemple simplement les textes à la lettre/ est-ce qu'on arriverait au même résultat ou est-ce qu'il y a vraiment une construction du savoir dans la rencontre avec l'élève/ (...)/ au travers des textes écoute je sais pas/ franchement je sais pas quoi te répondre là quoi/ mais ce que je sais c'est que/ bon quand je travaille au niveau des savoirs j'essais toujours de/ d'expliquer à mes élèves euh/ de mettre les élèves dans une situation/ en situation/ ensuite de les laisser pratiquer/ et puis ensuite par rapport à ça euh/ en leur donnant euh/ j'ai quand même des objectifs hein même si je suis pas très technique/ j'ai quand même quand je travaille/ je pars avec un objectif euh/ aussi bien au niveau de l'attaque qu'au niveau défense/ par exemple je parle de ça parce que je suis en train de faire basket/ bon bah j'ai des exigences euh pour la fin du cycle en attaque/ en défense euh/ au niveau du tir aussi hein d'accord/ bon mais/ j'essais de mettre le plus possible mes élèves en en situation/ dans une situation de jeu/ où dans une situation d'échange où dans un/ dans un exercice avec un peu/ une situation un peu aménagée/ et ensuite je les laisse d'abord pratiquer/ puis après on/ on/ souvent en leur donnant des/ des critères de réussite/ voilà si vous obtenez tant de

points sur cette situation de tir et bien c'est bien/ en dessous bah ça veut dire que bah y'a encore des choses qui ne sont pas acquises etcetera/ ensuite on revient ensemble on essaye de voir quels sont ceux qui ont atteints les objectifs par rapport à ces critères de réussites où qui ont été au-delà/ on les/ je les fais passer/ on les/ on les observe/ on essaye de voir qu'est-ce qui a/ qu'est-ce qui va/ qu'est-ce qui leur a permis de réussir/ et puis euh on discute/ je discute avec les élèves et puis on/ ils retournent dans la situation retravailler/ donc ça se construit avec les élèves/ c'est-à-dire que je leur dit pas vous devez faire ça comme ça et c'est comme ça que vous réussirez/ hein j'essaye toujours de passer par un travail euh alors euh je/ je dis bien que j'essaye de passer/ parce que des fois je donne les solutions pour que ça aille plus vite/ mais euh souvent on se rend compte que quand on le fait et bien on se/ l'élève se/ s'accapare pas vraiment le savoir/ euh il se l'accapare davantage quand on l'a fait réfléchir auparavant par rapport à ça/ et même au club je/ je travaille comme ça alors que souvent au club on fait des exercices/ pof vous pratiquez/ vous enchaînez/ donc j'essaye toujours de le faire toujours réfléchir/ faire un retour sur/ euh ce qu'il ont fait/ réfléchir à ce qu'ils ont fait/ pourquoi ça a été/ pourquoi ça a pas été/ ce que vous auriez dû faire/ qu'est-ce que vous auriez pu faire/ donc ça c'est/ c'est ma façon de travailler aussi pour que y'ait justement euh/ que les savoirs techniques soient acquis par une réflexion euh/ euh individuelle ou collective/ hein/ (Moi) *et alors une dernière question est-ce que vous avez l'impression de/ comment vous percevez un peu la discipline EPS par rapport aux autres disciplines ?*/ par rapport à d'autres disciplines/ bon alors déjà je pense que/ si on la considère au niveau des/ des disciplines dans l'ensemble quand on fait euh conseil de classe euh (rire)/ on va dire que elle a pas énormément d'importance hein/ on demande souvent on demande pas vraiment la note d'EPS/ hein euh/ c'est comme les notes de religion ou de dessin ou de musique/ elle passe vraiment au second plan/ euh y'a des professeurs principaux qui s'attachent juste à regarder les notes des disciplines qu'on va dire essentielles/ français/ math euh/ LV1 euh/ histoire-géo et éducation civique/ techno encore et puis les autres disciplines sont très accessoires par contre euh/ souvent euh/ on nous écoute bien euh/ justement dans l'attitude que l'élève peut avoir par rapport aux autres euh/ justement / et donc on amène souvent des éléments souvent euh/ des éléments souvent aux autres enseignants par rapport justement aux savoirs/ savoirs être de l'élève euh/ parce que eux ils les voient plus euh/ statiques où parfois complètement éteints/ y'a certains qui sont complètement éteints et puis qui chez nous se/ s'extériorisent bien/ donc on peut/ on amène des éléments par rapport à ça/ mais autrement euh bon/ autrement pas énormément/ par contre/ euh donc ça s'était au niveau des conseils de classe et des résultats hein/ l'EPS est pas énormément pris en compte/ et plus on avance on va dire au niveau du collège dans les années moins elle est pris en compte/ c'est-à-dire qu'en sixième on en parle encore bien/ en cinquième un peu/ en quatrième un peu moins et en troisième pas du tout hein/ mais par contre euh/ moi je pense que l'EPS c'est une matière/ euh que/ que tous les professeurs/ en-dehors de cette circonscription particulière qui est le conseil de classe et les résultats à la fin du trimestre où de l'année/ que les autres professeurs tiennent/ prennent énormément en compte/ que ils nous sollicitent souvent d'abord euh en salle des profs/ pour euh justement pour nous questionner par rapport aux élèves euh/ et puis aussi parce que je pense que euh/ dans/ partout où je suis allée euh/ je dirais que le groupe EPS a toujours été un groupe très important dans l'animation/ du collège/ euh d'abord parce qu'on/ non seulement au niveau des voyages qu'on organise euh des sorties/ des sorties pleine air euh ski/ etcetera/ mais aussi dans toutes les autres euh/ dans toutes les autres euh on va dire euh/ dans toutes les autres actions euh/ extra/ extra scolaires/ donc euh moi par exemple je me suis toujours bien investie aussi bien dans les projets santé que euh/ que dans/ dans d'autres projets qui ont été mis en place euh/ bon on se/ on se retrouve euh/ aussi bien au niveau du foyer socio-éducatif/ on nous retrouve dans le foyer socio-éducatif de manière active/ moi je suis secrétaire du foyer socio-éducatif depuis vingt ans que je suis au collège/ aussi bien dans l'amicale/ aussi

bien dans le conseil d'administration euh/ où on est quand même un enseignant titulaire et puis un deuxième enseignant en troisième position euh/ en suppléant/ donc premier suppléant euh/ donc en fait dans le collège on nous retrouve euh/ je dirai presque à tous les niveaux/ euh l'EPS/ et donc dans ce sens là on/ je pense qu'on a une part très importante dans la vie du collège et que on est euh je pense au niveau des collègues des autres collègues/ très considéré/ c'est-à-dire qu'ils nous sollicitent souvent/ ils viennent nous parler/ aussi bien des élèves encore une fois que de tout ce qui peut être animation autour du collège/ et euh/ et on pense souvent à nous pour euh/ pour tout euh en fait (rire)/ c'est-à-dire que dès qu'il y a à mettre quelque chose en place et ben euh/ on vient nous demander ce qu'on en pense/ si ça nous intéresse/ si on est partant pour le projet euh etcetera/ bon par exemple là/ on a les appels d'offre généralisée là c'est des nouvelles euh/ un petit peu des nouvelles euh/ animations au niveau des/ des collèges ben y'en a eu deux mises en place et bien une a été mise en place par l'EPS/ hein/ enfin y'en a deux proposées plutôt/ une a été mise en place par les professeurs d'EPS et a été accepté/ le projet a été accepté/ bon pour l'année prochaine y'en a à nouveau deux autres/ euh et encore une fois par des professeurs d'EPS/ (Moi) *c'était quels projets ?/* alors par exemple cette année y'a eu un projet yoga/ en direction de/ alors pour changer un peu/ des élèves en difficulté/ qui ont des problèmes de concentration/ qui ont du mal à mémoriser/ des problèmes de concentration-mémorisation/ donc on a mis en place un projet yoga/ euh donc euh y'a eu/ y'a eu euh/ vingt heures/ quinze heures/ pour les élèves de sixième et quinze heures pour les élèves de cinquième/ donc ça fonctionne depuis noël et ça va se terminer dans/ dans quinze jours/ hein/ l'année prochaine y'a de nouveau le projet euh yoga/ qui va se remettre en place/ et puis euh un projet théâtre/ hein donc euh/ là on a participé euh aussi euh/ au championnat de trampoline euh/ championnat d'Europe de trampoline euh/ on a participé à l'opération 150 000 rebonds/ euh donc on essaye/ je pense qu'au niveau de l'EPS y'a quand même un/ un certain nombre de choses qui se mettent en place/ et puis qui dynamisent/ qui permettent de dynamiser un petit peu la vie du collège/ donc de ce côté-là on est/ je pense qu'on/ je dirais sans vouloir nous mettre euh/ nous lancer des fleurs/ mais je pense qu'on est euh/ discipline numéro un/ bon d'autant plus que cette année/ enfin depuis quatre ans on a un principal qui est un ancien prof d'EPS et puis qui nous sollicitent mais aussi qui nous suit bien quoi/ donc nous donne les moyens de fonctionner/ nous aide dans nos réalisations euh/ nous encourage euh/ voilà/ (Moi) *d'accord/ je n'ai plus de question/ on peut arrêter ici/*

Jacky

Bon moi je commencerai peut-être en analysant les choses autrement/ euh à savoir que j'ai toujours eu la même démarche/ euh comment dire/ j'ai quelque chose à transmettre/ je participe à l'éducation psychomotrice des enfants mais au final/ je voudrai/ j'aimerai pouvoir faire un bilan par rapport à qu'est-ce qu'on retenu les gens de mon enseignement/ et ce pour leur vie future/ et qu'est-ce qu'ils vont transmettre à leur enfant/ je pense que pour moi toute l'éducation physique euh que j'ai pu pratiquer et faire pratiquer euh depuis le départ tourne autour de ça/ c'est-à-dire qu'il y a les instructions officielles/ y'a/ y'a tout le cadre qui est défini par la loi/ mais euh en toile de fond j'ai toujours eu pour euh/ cette toile de enfin/ cette manière de m'organiser/ c'est-à-dire que j'ai pour principe j'aimerai bien ne pas avoir/ ne pas avoir dégoûté quelqu'un de l'EPS/ et j'aimerai bien que chaque euh jeune qui soit passé avec moi puisse par la suite faire aimer l'activité physique j'ai pas dit l'éducation physique et sportive/ à leurs enfants/ mais l'activité physique/ et je pense que notre spécificité au-delà du cadre scolaire c'est quand même le corps/ le corps qu'on a pour toute sa vie/ le corps qu'est-ce qu'on en fait et euh/ j'ai organisé mon enseignement en tenant compte bien entendu des différentes instructions officielles mais en ayant toujours en toile de fond cette chose là/ parce que je ne veux surtout pas dégoûter quelqu'un de la pratique sportive quelle qu'elle soit euh pour que par la suite/ il en/ non seulement lui ne fasse plus rien mais qu'il en dégoûte ses enfants à terme/ donc c'est/ c'est un vaste/ un vaste programme/ et euh je m'aperçois que avec le recul que j'ai maintenant quand même d'une trentaine d'années/ euh qu'on est en train de parler de plus en plus de/ d'efficacité/ de rendement de/ et toute la notation s'organise de près où de loin par rapport à ça/ euh toujours vouloir contrôler ce qu'on a pu enseigner/ en contrôler l'efficac/ l'efficacité/ euh je suis pas/ je suis pas tellement d'accord avec/ euh d'une part au départ/ parce que tout ce qu'on peut semer/ on en récolte pas les fruits aussi vite je pense que/ euh qu'on pense/ c'est pas parce que pendant un cycle de/ de travail où on aura vu certains progrès que les choses seront acquises pour les années suivantes/ et au final on s'aperçoit que beaucoup de jeunes/ qu'on peut retrouver/ enfin quand on les suit par exemple de la sixième à la terminale/ on voit des profils qui changent complètement/ donc euh/ c'est un peu ce que je voulais dire au départ donc euh maintenant euh/ euh au niveau des savoirs que je dois transmettre/ alors qu'est-ce que je dois transmettre comme savoirs/ bon alors un savoir qu'est-ce que c'est/ c'est un savoir/ y'a le savoir/ le savoir être/ le savoir faire/ le savoir intellectuel/ le savoir on peut en parler pendant des/ des heures/ euh je pense que le savoir faire je pense que c'est le plus facile à transmettre/ parce que quand on a eu une bonne formation en fin de compte euh/ un savoir faire c'est une technique/ donc euh une technique si on est capable de bien la comprendre/ si on a pratiqué/ euh c'est assez facile de transmettre une technique/ par contre je pense qu'il est beaucoup plus facile/ euh beaucoup plus difficile de transmettre d'autres euh/ d'autres savoirs/ le savoir être en particulier/ c'est-à-dire qui intègre tous les respects/ respect des individus/ respect des choses/ euh qui est une/ c'est une socialisation/ donc euh ça prend/ à mon avis c'est beaucoup plus difficile/ ça prend beaucoup plus de temps/ et je pense que c'est là-dessus que/ euh que disons/ j'ai du mal à faire un peu un bilan parce qu'on ne suis pas assez les élèves/ on est trop euh/ au niveau scolaire on les voit deux heures en/ on les voit pas/ enfin deux heures/ trois heures en collège/ mais au final on voit des gens évoluer d'une certaine manière/ on en voit évoluer d'autres d'une autre manière et donc euh/ euh c'est/ bon les savoirs faire je vois pas maintenant ce que toi tu attends par rapport à ça et c'est euh/ parce que bon transmettre une technique alors c'est sûr qu'on va transmettre des choses différentes euh de la sixième à la terminale et j'allais dire et encore parce que on s'aperçoit que par exemple on a des classes de quatrième en volley quelque fois bien meilleures qu'une classe de terminale en volley/ et donc euh/ en fin de compte tout dépend du vécu euh/ des capacités des uns et des autres et je pense qu'une des qualités essentielles du professeur d'EPS c'est d'être capable de coller au terrain et de coller à

la réalité surtout/ c'est pour ça que moi je suis assez en bagarre contre le/ le nouveau bac qui par un certain côté euh/ euh me déplaît parce que/ bon noter une défense en volley en terminale quand la réponse euh/ dans une classe où il y a beaucoup de filles est/ est purement aléatoire au niveau des passes/ euh on est complètement à côté alors en fin de compte euh/ quelque fois on fait le même travail en terminale j'allais dire qu'en quatrième/ donc ça c'est/ alors les instructions officielles je sais bien c'est un cadre c'est/ c'est/ mais bon/ avec le recul je suis pas/ on devient réaliste quoi/ il faut savoir que d'une part y'a ce que on nous dit/ ce qu'on nous dit de faire/ et puis/ et puis de l'autre côté il y a le terrain et là y'a un décalage énorme/ y'a un décalage énorme et euh/ et encore moi je me plains pas trop parce que je suis quand même à R. dans un établissement qui/ où la population scolaire est euh/ y'a de bonnes classes/ y'a de moins bonnes mais enfin bon y'a un niveau moyen correct et je pense que dans d'autres classes euh/ enseigner relève un petit peu de la gageure alors euh/ si je relis euh pouvez vous me parlez de vos pratiques/ moi ma pratique ça à toujours été de coller au terrain c'est-à-dire que de/ bon je prévois de faire ça et puis si la classe est euh/ n'est pas disponible pour faire ça/ euh je sais pas un après-midi ils sont agités/ ils sont inattentifs ou autre euh bah je fais autre chose/ mais je préfère faire autre chose plutôt que de faire passer à tout pris quelque chose qui de toute manière ne passera pas/ euh être en prise directe sur/ sur la classe c'est euh je pense euh/ travailler en temps réel c'est mieux que de vouloir applique/ selon moi/ d'appliquer des choses qui/ qui ne passeront pas/ alors de/ l'expérience/ il est évident que euh une bonne classe/ tout passe/ j'allais dire même/ même un mauvais cours/ il donnera des résultats/ euh/ avec certaines classes/ on sait pas pourquoi ça marche/ ça marche une fois/ ça marche pas la fois d'après/ et/ et c'est euh/ je sais pas/ avec le recul/ l'expérience fait que on sent assez vite ce qui peut être fait et ce qui ne peut pas être fait/ y'a des choses on va passer plus vite/ d'autres qu'on va approfondir avec d'autres classes /euh et le décalage actuel et c'est là que je vois une grosse évolution au niveau de/ de l'enseignement / c'est que on a au niveau du second cycle des groupes de plus en plus hétérogènes/ euh exemple en terminale cette année/ j'ai une majorité de S/ sans problème/ une minorité de technique tertiaire/ bon euh problème tout le long et surtout problème d'absentéisme/ pas de travail/ ils ont rien à faire/ de l'activité/ de leurs résultats d'ailleurs/ donc euh/ mais ça s'inscrit dans/ dans un cadre général/ parce que ça ça dépasse le cadre de/ de/ de l'EPS/ et là je vois pas de/ je vois pas de solution hein c'est euh le problème de la motivation tout court/ on est pas plus motivé par l'EPS qu'on est motivé par un cours ailleurs/ voilà/ alors euh/ je sais pas de ce dont je peux encore parler/ y'a peut-être des questions qui vont m'être posées/ (Moi) *est-ce qu'on pourrait dire que le savoir qui est proposé dans les textes n'est pas/ ne peut être à aucun moment une solution pour ces élèves-là ?*/ le savoir/ qui est proposé dans les textes/ moi le savoir qui est proposé dans les textes/ bon il peut à un certain moment être une solution mais/ (souffle)/ ce que je dis c'est que y'a des choses/ y'a pas de recette hein/ y'a pas de recette/ y'a des choses qui marche une séance/ on va présenter quelque chose d'à peu près identique à la séance qui suit pour essayer de progresser enfin de continuer dans un/ et ben ça marche pas/ bon euh ce que je disais auparavant avec les bonnes classes même un mauvais cours euh fait son effet/ alors peu importe la forme du cours/ qu'il soit directif/ qu'il soit/ ce qu'il y a d'intéressant dans les textes actuels/ à un certain niveau euh/ c'est la notion de projet/ mais elle est intéressante dans la mesure où l'élève est capable de/ de le prendre en compte/ déjà il faut qui/ qu'il prenne/ qu'il comprenne ce que c'est un projet/ alors dans certaines classes le projet c'est/ c'est complètement inopérant/ inopérant parce qu'ils ne fonctionnent pas du tout comme ça et ils n'en comprennent pas l'intérêt/ euh/ c'est sûr que le projet permet progressivement de transférer euh/ à l'élève tout plein de données et euh dont/ qu'il va intégrer progressivement par lui-même et on va/ par le projet on va vers l'autonomie/ mais/ ça c'est très bien pour les bonnes classes oui/ mais pour les autres classes le projet/ il faut vraiment qu'il soit très très limité hein/ le projet/ le projet bon bah c'est déjà euh/ je vais/ je

vais respecter les autres/ je vais respecter l'enseignement/ l'enseignant/ je vais respecter les installations/ maintenant faire un projet dans l'activité même/ pour arriver à/ alors j'ai essayé de le faire en bac pro dans le cadre de/ d'une épreuve bac qui est celle de l'endurance/ pour eux le projet/ la notion de projet euh/ ça leur est complètement passé au-dessus quoi/ bon ils ont fait l'activité/ assez bien mais la notion de projet/ ils ne l'ont pas du tout intégré donc euh/ alors les textes pour moi c'est un cadre de référence/ ça permet d'éviter les abus/ que les gens partent tout d'un côté où tout de l'autre/ euh ça permet de resituer les choses/ mais euh/ (souffle)/ alors on les applique parce qu'il faut les appliquer euh/ dans certaines limites/ par exemple la double notation au niveau du bac euh/ pour moi c'est complètement/ bon on le fait mais parce qu'il faut le faire/ mais c'est tout/ moi je sais que je n'y vois aucun intérêt euh dans la mesure où déjà l'enseignant qui vient double noter bon il a du mal à rentrer dans/ dans l'activité/ il connaît pas les élèves donc euh/ avant tout il fait confiance au professeur déjà en place/ c'est plus une question de/ c'est le bac/ c'est la forme/ et là/ euh/ mais pour en revenir au nouveau bac/ moi y'a tout plein de choses qui/ qui ne me vont pas/ et je regrette le/ l'ancienne formule en EPS/ qui permettait de/ d'apprécier le travail/ beaucoup plus des uns et des autres/ c'est sûr que c'était une notation quelque fois un peu plus subjective/ mais quand même/ chacun y trouvait sa place dans la mesure où il travaillait/ chacun avait une note correcte/ alors que maintenant on/ on part dans des notions de/ de rendement/ c'est/ c'est en plein dans notre société enfin/ c'est/ c'est la traduction de notre société actuelle/ le nouveau bac/ alors euh/ si on est d'accord avec/ on est d'accord avec le bac/ et si on est pas d'accord avec notre mode de fonctionnement de notre société/ ben on est pas d'accord avec/ bon euh et je pense que là on perd/ et ça moi j'en veux un petit peu à nos euh/ à ceux qui produisent les textes en EPS/ je crois qu'on est en train/ pour une reconnaissance de l'EPS/ pour une EPS scientifique/ pour tout ce qu'on veut/ de perdre notre spécificité et qui est quand même celle du corps et c'est ce que je disais au début/ y'a un moment où il faut que/ il faut que/ que le jeune se fasse plaisir/ il faut qu'il se fasse plaisir et progressivement il prenne confiance/ et ça on prend pas confiance lorsqu'on a des mauvaises notes/ des résultats qui tombent/ qui sont arides/ secs euh/ bon c'est peut-être mon opinions mais je pense que c'est pas que la mienne parce qu'on en a souvent discuté avec les collègues et/ et euh/ moi ce qui importe c'est que/ la personne/ j'ai participé à son développement psychomoteur/ je sais pas à quel niveau/ parce que je pense que c'est pas quantifiable/ et quelque fois des choses que/ dont on ne voit pas les progrès/ les progrès arriveront un où deux ans après mais c'est peut-être ce qu'on a pu faire à un certain moment qui aura initié ces/ ces/ ces progrès/ et puis après il faut qu'ils partent en se disant bah j'ai envie de bouger/ j'ai envie de faire quelque chose c'est/ c'est une envie qui traîne tout au long de sa vie et qu'ils transmettent à ses enfants/ euh comme ça on aura pas des certificats médicaux à gogo/ on aura pas de/ de/ un budget de la sécu qui va exploser parce que les gens vont aller voir le kiné alors que si ils avaient eu une pratique physique satisfaisante/ bah il est fort probable qu'ils n'aient pas besoin de le voir/ donc c'est un petit peu/ j'ai vu passer beaucoup de monde/ la population a changé/ c'est certain/ si je regarde au niveau des savoirs faire/ il est évident que si je me replonge/ euh parce que je les ai gardé/ sur des enchaînements de gym/ où aux barres parallèles/ y'a une quinzaine d'années et ce que je peux espérer obtenir maintenant/ bon bah c'est le jour et la nuit/ euh je me souviens au début de mon enseignement avec une classe de CAP/ la totalité de la classe faisait le saut de lune/ au cheval/ maintenant c'est euh/ bon plus ou moins bien mais/ ils y allaient/ ils faisaient confiance au prof pour les parer et puis/ puis ils y allaient/ maintenant c'est plus/ plus du tout ça/ la motivation n'est pas la même euh/ les classes difficiles ont toujours existé/ les élèves difficiles ont toujours existé/ mais y'a/ y'a un moment lorsque/ y'a certaines classes lorsque/ elles étaient difficiles à manœuvrer mais lorsqu'on les avait mis au travail euh y'avait de/ y'avait du rendement alors que maintenant dans le même style de classe/ bah on se réfugie derrière l'absentéisme/ on se réfugie derrière le certificat médical/ et c'est ça/ moi j'ai jamais

eu autant d'absentéisme enfin/ quand je dis moi/ on a jamais eu autant d'absentéisme que maintenant/ on a jamais eu autant de certificats médicaux que maintenant/ bon ça pose quand même une question/ je sais pas où est la réponse/ euh/ disons que moi j'ai une expérience qui est dans un seul établissement/ donc euh je suis sur mon premier poste/ ça fait quand même bientôt une trentaine d'années/ donc j'ai eu le temps de voir une population locale qui/ qui/ qui a changé mais enfin bon avec des données qui restent un petit peu les mêmes/ de voir une évolution complète de l'enseignement/ mais j'ai l'impression que avec/ que tous les cinq ans/ on change/ on change de manière d'enseigner/ parce que les élèves ne sont plus les mêmes euh/ les capacités d'attention euh sont diminuées/ c'est/ je sais pas enfin/ je suis pas dégoûté du métier/ pas du tout mais c'est/ les choses changent/ bon et euh/ et là je porte un jugement de valeur/ je pense qu'elles ne changent pas dans/ dans le bon sens parce que le niveau d'exigence baisse/ et le fait que le niveau d'exigence au niveau général baisse/ je me contredits pas par rapport à ce que j'ai dit tout à l'heure/ le fait que la motivation elle aussi baisse/ c'est-à-dire qu'on/ en échange de ce qu'on leur donne/ c'est-à-dire/ on finance quand même des études à des jeunes et ça coûte très très cher/ euh j'ai pas du tout l'impression que ni eux/ ni leurs parents quelque part ne se rendent compte de l'effort de l'état euh/ à ce niveau là/ c'est vrai que bon bah/ c'est un fait de société/ moi je/ je sais pas comment les jeunes collègues/ abordent le métier mais/ c'est évident que ils l'abordent pas de la même manière que nous l'avons abordé nous même/ parce que déjà au niveau même de/ déjà en formation on avait plus de temps de pratique/ donc euh/ on est arrivé avec un vécu euh de terrain je pense supérieur/ donc on a eu euh sans doute sans/ on a jamais été/ enfin moi j'ai jamais été personnellement coincé par une situation/ pas savoir quoi faire sur le terrain pour euh/ pour résoudre un problème/ alors qu'en discutant avec certains collègues je m'aperçois que quelque fois leur manque de vécu sur le terrain les a empêché de/ où alors leur a posé problème je sais pas peut-être que je me trompe/ c'est une autre spécificité c'est qu'au départ on avait pas autant d'activité que/ que maintenant/ c'est-à-dire que maintenant on est parti dans toutes les activités modernes/ dans/ bon avant c'était l'athlétisme/ c'était la natation/ c'était gymnastique/ c'étaient les sports co traditionnels/ bon progressivement on a vu arriver le tennis de table/ on a vu arriver le badminton/ on a vu arriver le base-ball/ et puis j'en passe/ et/ pour maintenant y'a des choses encore plus/ donc ça c'est une évolution/ bon est-ce que c'est pou essayer de garder une motivation au niveau des jeunes/ pour être j'allais dire dans le coup/ euh par rapport à la pratique/ euh bon/ idem pour le plein air/ mais le plein air était déjà beaucoup plus ancien mais enfin bon/ plein air un peu fun tout ça/ le VTT tout ça/ mais/ on arrive à une diversité/ quelque part je/ euh nécessité d'une programmation plus fine peut-être/ mais comme de toute manière comme le temps imparti à l'EPS n'augmente pas euh on a pas/ y'a pas beaucoup de solution/ je pense qu'on ne peut pas influer beaucoup sur euh/ sur le développement moteur des jeunes avec deux heures par semaine/ faut pas se leurrer/ (Moi) *vous avez parlé de savoir-faire/ savoir être est-ce que les textes de la discipline prennent en compte ces savoirs être ou est-ce que c'est uniquement quelque chose qui est à construire avec les élèves ?*/ bah il est/ j'allais dire que au niveau du bac euh/ du précédent bac/ dans les cinq points/ bon on intégrait la participation au travail donc euh/ et là on l'a complètement perdu/ donc euh au niveau des textes/ on peut toujours faire des textes/ des belles paroles/ mais sur le terrain il faut aussi qu'on puisse quelque part euh/ les élèves ils ont très vite compris/ moi cette année j'ai eu un absentéisme monstre de la part des STT le samedi matin/ et euh/ au niveau du bac/ j'ai mis 15 en CO à un élève/ euh bah parce que il était bon il/ je lui ai mis 15 en volley parce qu'il était bon/ et je lui est mis 15,5 en badminton parce qu'il était bon aussi/ alors qu'il n'est pratiquement jamais venu en cours/ donc euh/ ça je trouve ça complètement anormal que je puisse pas euh/ on est/ on est revenu pire que/ que ce qu'à/ que ce que j'ai pu connaître dans ma jeunesse à savoir/ dans ma jeunesse y'avait un contrôle ponctuel en fin d'année/ on était bon/ on était pas bon/ en tout cas on avait une note/ et bien

euh/ pour certains élèves/ ils ont très bien intégré la chose/ ils sont là le jour du contrôle/ ah ça ils sont là/ bon généralement euh/ pour certains ils sont pas mauvais du tout/ et je pense que c'est/ bon faut plus parler de contrôle en cours de formation parce que là on est euh/ on est à côté des textes et on est passif devant les textes/ alors je sais bien que/ en discutant avec des collègues/ on pourrait/ dixit l'inspecteur/ refuser un élève qui n'a pas suivi les cours de CO/ ou euh suivi des cours dans un sport assez foncier/ euh lui refuser l'accès à l'épreuve par sécurité/ pour sa sécurité/ mais bon ça reste quand même un artifice alors que/ faut savoir ce qu'on veut/ si/ il faut se donner les moyens de ce qu'on veut et je pense que les textes ne donnent pas les moyens de ce/ si on veut un contrôle en cours de formation ben il faut prendre en compte la présence et puis c'est tout/ la présence bon ben/ chez les bons élèves ça pose aucun problème/ euh/ et chez les autres ben/ et ça fait école/ ça se sait très vite/ ce genre d'information euh/ bah/ alors c'est sûr que/ et en plus bon euh/ je sais pas si c'est dans les textes mais enfin l'inspecteur nous l'a dit/ qu'on ne peut pas pratiquement mettre plus de deux points d'écart entre une note trimestrielle et une note euh au bac/ si ça passe en commission/ euh y pourrait y avoir des problèmes/ donc euh/ moi j'avoue que/ j'attends quelque chose à ce niveau/ bon y'a des réunions/ mais ça dépasse/ de toute manière ça dépasse de beaucoup l'EPS hein/ le problème est le même dans d'autres disciplines/ euh en/ on en parlait avec d'autres collègues l'autre jour/ en/ en terminale ES/ on ne rend pas les devoirs en euh/ d'économie/ on est absent aux contrôles et/ et il se passe rien du tout donc euh/ c'est quand même/ c'est/ c'est une situation qui/ qui/ qui en durant euh/ va créer des/ des/ des problèmes/ donc pour moi les textes euh/ j'attends d'autres textes/ ne serait-ce que déjà au niveau du bac/ et/ mais je pense qu'on aura pas d'autres textes tant qu'on aura pas euh/ pris en compte la spécificité de l'EPS c'est-à-dire que/ on veut une EPS scientifique/ on veut se faire reconnaître aux euh/ aux yeux des autres matières comme étant quelque chose de/ ok/ ok/ok/ mais on a une spécificité et/ je pense que il faut pas en perdre de vue euh/ y'a/ y'en a qui vont partir du lycée/ ils feront plus jamais de maths/ euh nous par contre en sortant du lycée/ leur corps/ ben ils vont l'avoir jusqu'à la fin de leur jour/ et euh/ suivant ce qu'on va leur avoir fait vivre pendant/ pendant toute leur période scolaire/ ben je pense qu'ils auront une pratique très différente/ y'a rien qui me fait plus plaisir moi que de rencontrer des jeunes maintenant qui/ enfin/ de rencontrer des/ des adultes que j'ai eu euh/ et puis qu'ils me disent/ ben c'étaient bien/ on s'est fait plaisir et / et souvent je l'ai rencontre en VTT où autres et ils sont en train de faire du sport donc euh/ pour moi/ si je dois euh/ je courrai sûrement pas après les palmes académiques mais euh/ de faire/ euh de rencontrer des jeunes qui me disent/ on s'est fait plaisir/ vous nous avez donné goût à la pratique/ bah pour moi s'est la/ c'est/ c'est l'essentiel parce que le reste euh/ alors je sais pas si ça rentre dans le cadre où si c'est dans le cadre/ si je relis/ dans ma pratique bon ben je pense que j'ai/ ma pratique c'est le cadre qui est défini et ce que je suis obligé de faire/ et la manière dont je le fais/ après je le traite comme je le sent/ et surtout je reste collé au terrain/ collé à la classe/ si c'est/ suivant la classe et bien je ferai pas pareil même si c'est le même niveau/ ça c'est/ c'est l'essentiel/ j'ai deux classes de seconde/ y'en a une avec laquelle je suis j'allais dire très technique/ puisque ils aiment ça/ ça suit/ ils progressent/ l'autre je suis très global parce que euh/ techniquement euh/ ça les intéresse pas/ exemple en sport co bah je ferai énormément de/ avec une classe bon je fais beaucoup d'ateliers de/ et avec l'autre je ferai beaucoup de jeu dirigé parce que/ y'a que ça qui passe/ c'est/ je crois que c'est ce qu'il faut sentir hein/ si on veut/ si on est rigide sur ce qu'on/ j'y crois pas/ (Moi) et alors vous qu'est-ce qui vous a poussé à être enseignant d'EPS/ oh ce qui m'a poussé j'allais dire j'aurai pu faire tout plein d'autres choses/ parce que j'ai un bac maths/ j'ai euh/ j'ai tout plein d'autres activités/ bon tout ce qui est là c'est moi qui fait (il montre des meubles et des sculptures en bois)/ donc euh/ je l'ai fait parce que tout simplement à l'époque j'étais interne/ euh en étant interne j'allais dire on étaient taillables et corvéables à merci par les professeurs d'EPS/ à l'époque on ne pouvaient pas sortir/ donc euh/ le seul moyen pour

sortir de l'établissement et bah c'était de faire du sport/ euh et à ce moment là pour avoir sa place dans une équipe de sport co où ailleurs en athlétisme/ et ben il fallait la mériter/ et bah de fil en aiguille les choses se sont passées ainsi euh/ finalement je suis arrivé au niveau du bac/ j'ai dit bah pourquoi pas/ pourquoi pas/ et puis les choses se sont bien passées/ donc euh/ mais puis ça me déplaisait pas du tout d'enseigner c'était le/ mais c'est vrai que j'aurai pu faire autre chose/ c'est pas/ je l'ai fait parce que en fin de compte j'ai été formé à/ euh (rire) j'allais dire formaté pendant/ pendant plusieurs années/ euh pratiquement depuis la sixième jusqu'en terminale/ bah par les professeurs d'EPS de l'établissement où j'étais/ mais qui nous ont fait euh/ c'est là où on voyait que la pratique était différente de/ qu'elle est actuelle parce que/ euh on pratiquait pas une activité en UNSS/ c'était euh on attaquait par/ par les cross en début d'année/ après ben on faisait tous les sports co euh/ euh on faisait de la gym quand il y en avait et puis on terminait par les compétitions d'athlétisme en fin d'année/ donc euh/ on était tous les mercredi sur le pont toute l'année/ donc ce qui est au niveau polyvalence c'était quand même assez intéressant/ et on ne faisait pas deux heures où trois heures d'EPS par/ par semaine/ bon on en faisait entre midi pratiquement tous les jours et souvent le soir euh/ en plus donc euh/ on a été/ à ce niveau là je pense très bien formé/ puis y'avait une émulation euh c'était/ fallait avoir sa place/ on avait pas sa place/ on court maintenant après les élèves pour avoir une équipe/ alors que nous euh/ on avait pas notre place a priori dans une équipe/ c'est/ c'était/ y compris en cross/ voilà/ donc voilà pourquoi/ ban après bah c'est le processus normal hein/ bon on/ après il faut rencontrer les bonnes gens au bon moment hein c'est tout/ (Moi) *une dernière question comment vous sentez la discipline par rapport aux autres/ aux autres disciplines ?/ aux yeux des parents/ des enfants/* Oh bah comment je sens la discipline et bah alors là euh/ j'allais dire euh/ si je parle en général je dirai que/ ça passe après/ après le reste/ euh/ et j'ajouterai que ça me dérange pas/ bon euh/ néanmoins je m'aperçois que/ j'allais dire chez les bons élèves où les parents qui ont/ qui ont réfléchi à la chose/ euh ils viennent nous voir pendant les réunions parents-profs/ il est évident que notre société pousse au sens inverse/ c'est-à-dire qu'on va voir le prof de math/ on va voir le prof de physique/ on va voir le prof de français/ on va voir le prof de langue/ et puis si on a le temps on va voir le prof d'EPS/ mais bon/ j'allais dire euh/ c'est/ c'est grave et c'est pas grave parce qu'on/ si nous sur le terrain/ on arrive à avoir un impact/ suffisant pour que le jeune aime la pratique sportive/ enfin/ participe bien au cours d'éducation physique/ il va en retirer quelque chose/ alors que ses parents après l'image qu'on peut en avoir euh/ moi les images/ je fonctionne pas sur des images/ je fonctionne sur ce que je fais/ bon alors il est évident que si on à pas une image/ on peut pas en tirer des dividendes/ j'ai un peu cette impression là que l'EPS est/ je vais pas dire menacée à l'école/ mais pourrait l'être dans la mesure où on arrive pas à se faire reconnaître/ mais je pense que c'est dramatique si on en arrive là/ euh ça veut dire que on fait l'impasse sur toute notre spécificité/ on peut pas être/ euh c'est sûr que dans un concours euh/ pour entrer dans une grande école on ne va pas faire passer une épreuve sportive/ au niveau où on fait passer une épreuve de math/ ce qui veut pas dire qu'on ne regarde pas les dossiers pour voir si par/ par hasard la personne n'est pas bonne en EPS/ puisque quand on est bon partout/ on va regarder en EPS quand même parce que là on va pouvoir se rendre compte quel est le tempérament de/ du jeune/ qui fera que bon bah peut-être qui/ qu'il a/ qu'il pourrait avoir un profil encore plus intéressant si il est capable de/ mais bon l'image moi je veux pas m'arrêter sur une image/ c'est sur ce parce que l'image/ on en fait/ c'est un peu comme les statistiques/ euh c'est quelque chose euh/ je suis un petit peu réticent/ et ça ne me dérange pas euh/ effectivement si je ne suis pas reconnu euh/ j'ai pas besoin d'être reconnu/ je fais mon travail euh/ j'essaie de participer à l'éduction psychomotrice des jeunes/ à leur développement en général/ euh/ et si je suis reconnu bah tant mieux mais euh/ euh je veux pas pour être reconnu passer dans des choses qui vont me/ me/ qui vont aller contre ce que je pense/ euh/ vouloir euh/ y'a quelques années par exemple quand il y avait des référentiels euh/ on se prenait des

abaques avec des euh/ mais c'est/ c'est complètement/ moi quand je discute avec les collègues qui font de belles grilles/ euh ils arrivent à la fin du test en terminale/ qu'est-ce t'as rempli/ oh finalement j'ai rien rempli/ j'ai mis une note à côté/ bon/ et/ et/ et c'est pas faut/ et c'est pas faut/ pourquoi vouloir/ c'est cette démarche scientifique/ bon tout en ayant fait des études scientifiques/ en étant scientifique j'allais dire en pensées/ cette démarche là me heurte de plus en plus parce que je pense que/ on est décalé par rapport au terrain/ on est complètement décalé/ et moi j'aimerai bien que tous ceux qui nous fassent/ qui/ qui nous font tous/ tous les textes euh/ qu'on doit appliquer/ et bien tous les cinq ans ils retournent sur/ tous les deux ans sur le terrain/ et je pense qu'on aurait des textes qui seraient complètement différents/ parce que/ raisonner/ en vase clos/ euh raisonner avec une population triée sur le volet ok pas de problème/ on peut tout faire/ euh lorsqu'on a/ de bons profs/ de bons élèves/ on peut monter des châteaux jusqu'à/ y'a aucun problème/ mais quand on se retrouve sur le terrain faut gérer le réel/ et le réel je pense que/ puis tout ça ça se double/ il faut/ faut/ il faut prendre aussi une chose c'est l'évolution des textes par rapport à la sécurité/ qui limite euh/ d'une certaine manière les pratiques/ parce que bon bah/ on était pas inconscient y'a vingt où trente ans/ mais c'est vrai que on tentait plus de choses/ il arrivait pas plus d'accidents qu'il en arrive maintenant/ et maintenant euh/ avec certaines classes euh/ on se pose la question de savoir/ par exemple en gymnastique/ si on va travailler des/ des/ des choses acrobatiques où pas/ euh c'est des questions qui ne m'effleuraient pas y'a trente ans/ y'a trente ans on faisait/ si on voyait/ si on voyait que la classe était capable de faire/ on faisait/ et maintenant on/ on commence par se poser le problème/ bon on fait travailler des saltos/ on fait travailler euh/ est-ce qu'on y va/ est-ce qu'on y va pas/ est-ce qu'on prend la responsabilité/ quand bien même les jeunes euh/ enfin les élèves pourraient le faire/ euh c'est parce que on est de plus en plus sensibilisé par euh/ au niveau des textes par la responsabilité que/ qu'on a mais on était pas inconscient y'a/ y'a trente ans pas du tout/ on avait pas plus d'accidents qu'il y en a maintenant/ c'est/ donc les savoirs euh/ si je reprends/ je relis euh/ de votre pratique/ bon de ma pratique je pense que j'en ai parlé/ de l'expérience des savoirs à transmettre euh bon euh/ on a tous fait des/ on a tous fait des progression euh/ je pense que/ mais c'est pas quelque chose de rigide/ enfin je sais pas/ pour moi la rigidité dans notre métier si on est rigide/ je pense que/ non/ je sais pas/ les textes sont ce qu'ils sont/ euh les élèves aussi sont ce qu'ils sont et je pense que si on en/ si on en fait abstraction euh/ je sais pas/ si j'ai quelque chose à rajouter/ je pourrai parler de bien d'autres choses mais/ pour moi coller au réel/ bah je sais pas/ peut-être que d'autres questions pourraient soulever d'autres euh/ euh bon je vais pas rentrer dans le détail d'une progression euh/ d'une programmation d'activité/ je pense que ça c'est le lot de tout le monde/ c'est le lot des équipes pédagogique/ etcetera/ mais je/ c'est plutôt au niveau de la philosophie de l'enseignement tel que j'ai pu le vivre que/ bon euh c'est/ (Moi) *ok on va arrêter là.*

faculté du sport Nancy

Nom : **CROUZILLAS**

Prénom : Gaétan

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE NANCY I en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

VU, APPROUVE ET PERMIS D'IMPRIMER

Nancy, le 1/02/07

Le Président de l'Université

J.P FINANCE

UFR STAPS, UHP
NANCY – 30, rue du Jardin Botanique – 54600 VILLERS-LÈS-NANCY
Tél : 33.(0)3.83.68.29.00 - Fax : 33.(0)3.83.68.29.02 - Mail : @staps.uhp-nancy.fr
ANTENNE DE LONGWY – 186, rue de Lorraine – 54400 COSNES-ET-ROMAIN
Tél : 33.(0)3.82.39.62.15 - Fax : 33.(0)3.82.39.62.96 - Mail : stapslwy@iut-longwy.uhp-nancy.fr
ANTENNE D'ÉPINAL – 2, avenue Pierre Blanck – 88000 ÉPINAL
Tél : 33.(0)3.29.29.61.60 - Fax : 33.(0)3.29.29.61.62 - Mail : Sylvie.Schumacher@staps.uhp-nancy.fr

université HENRI POINCARÉ NANCY 1

Résumé :

Qu'enseigne-t-on en éducation physique et sportive ? La réponse n'est pas si aisée lorsqu'on considère qu'elle dépasse la simple application des textes officiels de la discipline. L'expérience de la transmission et de la rencontre des enseignants avec les élèves vient questionner l'illusion d'une fonction contenante du savoir en tant que solution totale pour l'institution. Au-delà du savoir, le rapport au savoir que nous définissons avec Jacky Beillerot (1989) comme le « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social », nous donne des éléments de compréhension sur le lien fondamental du sujet à l'Autre, à son désir et il conditionne en partie la construction du style d'enseignement vers une liberté assumée.
L'orientation clinique souligne que la position du chercheur n'est pas extérieure au savoir qu'il élabore. Ainsi son implication dans la recherche, mettant en avant l'existence et les effets de l'inconscient, est une condition de l'aventure épistémologique. L'enseignement de Lacan révèle en particulier que le savoir est troué, qu'il y a du non savoir.
Etudier le rapport au savoir au fil d'entretiens montre ainsi comment s'articule, pour chaque enseignant, cette dialectique savoir/non savoir et comment ces derniers inventent leurs solutions singulières parfois entre crises et traumatismes et aménagent leur espace psychique pour dépasser ce malaise.

Summary :

What do teachers impart to pupils in P.E. ? The answer to this question is not an easy one if we take into account the fact that teaching does not merely consist in enforcing the official instructions issued by the French bulletin on the subject. Pragmatic experience of imparting knowledge and teachers' contact with their pupils put to the test the illusion which consists in believing that a knowledge-based job is the ultimate solution for our institution.
Beyond knowledge, the individual's relation to knowledge, which we define together with J. Beillerot (1989) as the "process by which a subject, on the basis of acquired learning, produces new singular knowledge that enables them to think, transform and feel the natural and social world", gives us food for thought as regards the fundamental link between the subject with the Other and with their desire. This process partly influences the teachers' construction of their teaching methods towards a freedom they take upon themselves.
The clinical point of view shows that the research worker's position is not external to the knowledge they work on. Thus, their involvement in research, which puts forward the existence and effects produced by the subconscious, is a condition to an epistemological adventure. Lacan's teaching reveals in particular that knowledge is full of gaps, that there is 'non-knowledge'.
Studying teachers' relation to knowledge thanks to interviews shows how this dialectic between knowledge and non-knowledge works for each teacher and how they use their imagination to build up solutions, sometimes between crisis periods and traumatic experiences, and find ways to rearrange their psychic space to overcome this feeling of unease.

Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, UHP Nancy I
30 rue du jardin botanique 54600 Villers les Nancy