

## **L'analyse de l'enseignement usuel en football et l'émergence d'un « déjà-là » décisionnel chez les enseignants d'EPS**

Maher Guerchi<sup>1</sup>, Ouessleti Najmeddine<sup>2</sup>, Rim Mekni<sup>2</sup>, Hajer Sahli<sup>3</sup>, Denis Loizon<sup>1</sup> et Marie-France Carnus<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs UMR - Université de Toulouse, France

<sup>2</sup>Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue. Bouchoucha. Tunis. Tunisie

<sup>3</sup>Institut de sport et d'éducation physique du Kef (Tunisie)

---

**Résumé.** *L'analyse des pratiques d'enseignement en EPS se fonde sur la reconsidération a priori de fragments de l'action professionnelle dont les didacticiens sont invités à élucider le sens. L'activité de l'enseignant est considérée comme le résultat d'un compromis entre des rationalités multiples. Ces rationalités forment, en grande partie, le processus décisionnel de chaque enseignant qui est « à la fois un phénomène intime et spécifique » (Carnus, 2003). L'étude du processus décisionnel implique l'identification de trois composantes agissant comme « des filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004) qui vont orienter implicitement ou explicitement les choix de l'enseignant avant et pendant l'action didactique. Ainsi, la pratique usuelle nous offre « un paysage varié » où se conjuguent les trois « déjà-là » (conceptuel, intentionnel et expérientiel) pour construire un savoir à transmettre en milieu scolaire en rapport avec la discipline du football.*

**Mots-clés.** *Enseignement, déjà là, décision, EPS.*

---

### **I. Introduction**

L'analyse des pratiques d'enseignement a révélé l'existence d'écarts considérables entre les intentions et les décisions des enseignants, entre ce qui est prévu et leurs pratiques effectives (Durand, 1996). Certes, ces écarts s'intensifient au fur et à mesure que l'enseignant se trouve dans des situations peu habituelles, marquées par de multiples contingences. Des contingences liées à l'institution lorsque l'enseignant se trouve dans des conditions d'enseignement difficiles par manque d'espace, de matériel. Des contingences en rapport avec les élèves lorsqu'il se trouve face à des groupes d'élèves de plus en plus importants composés de filles et de garçons, de faibles et de forts, ce qui rend les conduites de séances difficiles. À cela, s'ajoute un « malentendu culturel » qui s'installe entre enseignants et élèves, dû à leurs conceptions parfois fortement divergentes (Goirand, 1998). Et enfin, des contingences liées à la sélection, la construction et la transmission des savoirs. Ces derniers sont en rapport avec les références culturelles considérées comme support pour construire un savoir. Ses références sont prises en défaut du fait du décalage croissant entre les pratiques de haute performance en football et les pratiques scolaires.

Au delà des difficultés et des contraintes liées à la pratique d'enseignement du football, de nombreux facteurs internes interviennent parfois à l'insu de l'enseignant et semblent avoir un rôle déterminant dans ses prises de décision. Ainsi, l'enseignant d'EPS est amené à faire des choix objectifs ou subjectifs, dans l'urgence, pour répondre à l'exigence de la situation d'enseignement. Ce processus décisionnel est « à la fois un phénomène intime et spécifique » (Carnus, 2003). Dans ce sens, Loizon (2004) considère que les différents déjà-là agissent comme « des filtres de l'action didactique ». Ces filtres ont des effets semblables aux « couches d'intention » signalées par Portugais (1998) qui orientent implicitement ou explicitement les choix de l'enseignant avant et pendant l'action didactique. « Ce filtre particulier est toujours présent, il agit en permanence en tant que représentation du monde, de l'autre, du réel » (Blaquier, 2003).

Dans cette perspective, la pratique usuelle nous offre « un paysage varié » où se conjuguent les trois « déjà-là » (conceptuel, intentionnel et expérientiel) pour construire un savoir à transmettre en milieu scolaire en rapport avec la discipline du football. En effet, nous pensons que l'analyse des pratiques usuelles nous aidera à mieux connaître le processus de construction d'un savoir et les difficultés que les enseignants débutants rencontrent en situation d'enseignement/apprentissage. Dans le cadre de l'analyse du processus décisionnel de quatre cas, cette étude devrait fournir un cadre compréhensif, voire explicatif de la complexité des déterminants des décisions des enseignants d'EPS en situation didactique.

En fait, les pratiques d'enseignement des quatre enseignants sont souvent orientées par des idéaux. Ces idéaux renvoient à un certain nombre de conceptions, de représentations et de croyances qui constituent un « déjà-là conceptuel » stocké dans la mémoire à long terme. Ce mode de réflexion est un mode cognitif, il est souvent distingué du mode conatif « déjà-là intentionnel » dans lequel l'intention est appréhendée en tant qu'orientation et but de l'action (Bruner, 1987). Ainsi, la pratique usuelle offre selon l'expression de Carnus « un paysage varié » où se conjuguent ou s'opposent les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Schön, 1996).

Enfin le « déjà-là expérientiel » correspond aux pratiques d'enseignement réelles de l'enseignant sur le terrain lorsqu'il se trouve dans des situations peu habituelles en présence des élèves. Dans ce genre de situations, les savoirs théoriques et les savoirs d'action se conjuguent ou s'opposent plongeant souvent l'enseignant dans « le dilemme de la rigueur ou de la pertinence » (Schön, 1996). Toutefois, malgré l'écart entre les trois « déjà-là », leur articulation oriente l'enseignant dans sa prise de décision.

## **II. Articulation des trois pôles (conceptuel, intentionnel et expérientiel)**

Afin de suivre le devenir du savoir à transmettre dans la classe, l'analyse des pratiques d'enseignement exige la construction d'une temporalité qui prend en compte l'histoire du « sujet didactique » pour remonter dans le temps aussi loin que possible pour avoir des informations précises sur sa trajectoire d'enseignant, sur son rapport à l'APS et sur ce qui s'est passé avant.

Ce premier temps, nous permet d'avoir accès à l'expérience personnelle du sujet enseignant dans l'activité enseignée. Au travers d'un questionnaire et des entretiens préliminaires nous avons pu identifier de manière empirique les rapports expérientiels et épistémologiques de chaque enseignant au savoir constitutif de la discipline du football.

Cette procédure méthodologique, constitue le premier temps de l'analyse didactique clinique qui permet d'accéder d'une manière générale au : « déjà-là » (Terrisse, 2000) des enseignants. Elle constitue aussi un temps d'analyse spécifique en didactique clinique, qui permet l'accès au « déjà-là décisionnel » (Carnus, 2002), « de référence » (Margnes, 2002 ; Heuser, Terrisse, Carnus, 2005), de « filtres de l'action » (Loizon, 2004), et de « rapport expérientiel au savoir » (Buznic-Bourgeacq, 2005).

Dans cette perspective, Carnus, (2002) signale que « le déjà-là décisionnel » est une partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant qui lui fournit, à un moment donné, des motifs et des mobiles possibles dans le cadre de son activité professionnelle. Influençant de manière latente et constante les décisions, ce « déjà-là décisionnel » est constitué de trois pôles qui représentent trois instances majeures à l'origine de toute décision : « le déjà-là conceptuel », « le déjà-là intentionnel » et « le déjà-là expérientiel » (Carnus, 2002). Ces instances agissent comme des « filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004).

### **2.1 Le déjà-là conceptuel**

Giordan et De Vecchi, (1987) considèrent la notion de conception comme « un élément moteur entrant dans la construction d'un savoir et permettant même les transformations nécessaires ». Alors que la notion de représentations constituent « un ensemble d'idées cohérentes que l'apprenant utilise pour raisonner face à des situations-problèmes, cet ensemble d'idées correspond à une structure mentale sous-jacente, responsable de manifestations contextuelles » (Giordan et De Vecchi, 1987). Les notions de conception et de représentation font appel au cognitif et ne sont pas observables directement. Toutefois, les conceptions sont « construites » par le sujet suite à une analyse et une synthèse d'un ensemble d'informations souvent liées à un champ de savoir. Les représentations, quand à eux, se présentent comme un ensemble d'idées cohérentes, mais contextuelles : « Une représentation est un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier. On y retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action » (Garnier et Sauvé, 1999).

Selon le positionnement professionnel du sujet, les représentations peuvent être une « forme de connaissances socialement élaborées et partagées ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989). Ces constructions ne sont pas strictement personnelles, mais elles apparaissent comme des constructions mentales produites dans le collectif et qui se réfèrent à la conscience collective. Elles contribuent, ainsi, à la régulation des interactions entre l'individu et son environnement matériel et humain stabilisées en mémoire à long terme.

### **2.2 Le déjà-là intentionnel**

La notion d'intention est définie comme une « disposition d'esprit, mouvement intérieur par lequel une personne se propose, plus ou moins consciemment et plus ou moins fermement, d'atteindre ou d'essayer d'atteindre un but déterminé, indépendamment de sa réalisation, qui peut être incertaine, ou des conditions qui peuvent ne pas être précisées ». (Trésor de la Langue Française Informatisé).

Dans ses travaux sur les décisions, et pour tenter de localiser un « déjà là décisionnel » de l'enseignant, Carnus (2001) définit l'intention comme une « tension vers un but, la direction vers un objet » tout en précisant la difficulté à accéder à une telle dimension en situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi la localisation de ces intentions se fait à partir de la verbalisation des enseignants lors des entretiens et avant la mise en œuvre de l'épreuve. Pour Bruner (1983, cité par Carnus, 2001) « il y a intention lorsqu'il y a orientation et persévérance ». De même Mortimer et Scott (2003) dans leurs travaux sur l'interaction dans les classes de sciences signalent le

« teaching purposes » (intention d'enseignement). Afin de localiser les intentions en situation d'interaction, les deux chercheurs s'intéressent d'avantage à la question suivante : « the observer might reflect, at any point in the proceedings, on the question What is the teacher trying to achieve here? In other words, what is the purpose of the teaching during this phase of the lessons, with regard to the science being taught? » (Mortimer et Scott, 2003, p. 28). Ces auteurs ajoutent : « it is clear that as a sequence of teaching progresses, different teaching purposes are addressed and thus each purpose relates to a particular phase of a lesson, or sequence of lessons [...] ».

Cela dit, pour comprendre les décisions chrono-génétiques d'un enseignant en situation d'interaction didactique, nous utilisons la notion d'intention puisque cette entité est en relation directe avec les décisions d'un enseignant. En effet, l'enseignant rentre en classe avec une série d'objectifs fixés d'avance. Toutefois ces objectifs subissent des transformations remarquables en interaction. Pour l'enseignant, l'intention ne se limite pas seulement au savoir mais elle s'étend à d'autres dimensions. Dans notre recherche ce qui nous intéresse c'est la dimension chrono-génétique de cette intention. Nous pensons que l'intention d'un enseignant est pilotée par l'imprévue de la situation d'enseignement/apprentissage, la où en assiste à une genèse des intentions due à l'enchaînement et l'articulation des décisions chrono-génétiques sur le plan mésoscopique de la situation d'apprentissage. Cette genèse qui désigne l'ordre dans lequel devrait se dérouler l'action de transmettre des savoirs à enseigner, implique une chaîne d'intentions qui relèvent d'intentions sociales au début et qui se transforment par la suite durant la phase d'interaction en intentions plus personnelles, qui est une préfiguration de la transposition didactique interne. En amont des décisions, les intentions plus ou moins conscientes sont un élément de la partie cachée du processus décisionnel qui renvoient aux causes, aux motifs et aux mobiles, et qui déterminent en partie les choix de l'enseignant avant, pendant et après l'action. Cette complexité qui s'établit entre « intention » et « décision » nous amène à penser que l'enseignement est « une activité impossible » (Freud, 1900). Au sein des « couches d'intention et d'intentionnalité » (Portugais, 1998) qui agissent comme des « filtres de l'action didactique », l'intention oriente le choix de l'enseignant vers un contenu d'enseignement bien précis ainsi que la façon de le transmettre en situation didactique.

Dans sa thèse, Touboul (2011) distingue deux niveaux d'intention : une intention traduisant le court terme et qui porte sur la séance observée et une intention relative à un long terme et portant sur le cycle ou le programme annuel. Le premier niveau que nous qualifions de « déjà-là intentionnel spécifique » correspond aux intentions didactiques en rapport avec la leçon observée tandis que le second niveau, le « déjà-là intentionnel général » exprime les intentions qui s'étendent sur une période plus longue comme le cycle en EPS. Le chercheur peut accéder à ces deux couches d'intentions didactiques dans les entretiens post-leçons quand il s'agit de questionner les enseignants à propos de leurs objectifs d'enseignement.

### **2.3 Le déjà-là expérientiel**

Le « déjà-là expérientiel » fait référence à l'expérience de l'enseignant. Il s'agit d'une manifestation du savoir d'expérience qui débouche sur sa théorisation. Il constitue pour l'enseignant un répertoire de « dire » et de « faire » que le chercheur se doit de le décoder pour élucider l'énigme de la connaissance pratique ou expérientielle de l'enseignant. À cette démarche interprétative, s'ajoute une autre fonction de comprendre et d'expliquer : comprendre au sens de « rendre raison » à la logique des acteurs (Bourdieu, 1993), ici celle de leur connaissance expérientielle, expliquer au sens de « mettre en perspective ces logiques, voire de dévoiler les mécanismes qui fondent leur dynamique » (Dubet, 1994).

Pour accéder au déjà-là expérientiel et pour identifier les savoirs d'expérience, le chercheur peut utiliser le questionnaire et les entretiens préliminaires.

Pour mieux situer les différents déjà-là sur le versant clinique, nous nous référons à la théorie psychanalytique de la première topique de Freud, pour dire que les deux « déjà-là intentionnels » se situeraient dans la sphère du conscient. Il s'agit en fait des objectifs clairement exprimés dans les dires des enseignants, alors que le « déjà-là conceptuel » se situerait dans le préconscient. Ce registre du préconscient renvoie au pré-réfléchi quand on travaille sur l'explicitation de l'action (Vermersch, 1994). Le « déjà-là expérientiel » serait quant à lui, bien ancré dans l'inconscient pour ce qui concerne l'expérience de pratiquant.

Lorsqu'il s'agit d'expliquer les pratiques d'enseignement, cette topique révèle un rapport étroit entre les trois instances du « ça », du « Moi » et du « Surmoi ». Ces « déjà-là » agissent donc comme des filtres personnels qui influencent et orientent le choix des savoirs à enseigner qualifiés par « les intentions didactiques », ainsi que les « décisions didactiques » prises dans la séance. En réalité, nous pensons que ce phénomène explique pourquoi deux enseignants qui doivent enseigner les mêmes objets de savoirs n'enseigneront jamais réellement les mêmes objets de savoirs car ils ont des filtres, des « déjà-là » fondamentalement différents à cause de leur histoire personnelle (Loizon, Margnes, Terrisse, 2008).

### III. Méthodologique d'analyse des pratiques usuelles des enseignants d'EPS

Notre première instrumentation méthodologique est le questionnaire. L'objectif est de mettre en évidence les conceptions, les intentions déclarées et les pratiques usuelles des enseignants. Les questions ont été traitées une à une avec une catégorisation des réponses pour les questions ouvertes. Dans cette partie nous avons sélectionné les résultats les plus significatifs au regard de notre objet d'étude. Le questionnaire permet l'émergence du déjà-là (conceptuel, expérientiel et intentionnel).

Ce questionnaire nous permet de situer les réponses des enseignants au regard des différentes variables : l'expérience, l'expertise et le genre. Il a une fonction exploratoire, en ce qui concerne les conceptions et les représentations des enseignants, et constitue un support pour rendre compte des décalages entre les conceptions et les pratiques effectives.

**Tableau 1.** Questionnaire

Emergence du « déjà-là »		Questions
Références		Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6
Conceptions d'enseignement		Q7, Q8, Q9, Q10, Q12, Q13, Q14,
Pratiques professionnelles déclarées		Q11, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26
Analyseurs	Planification	Q11
	Organisation	Q16, Q17, Q21, Q22,
	Savoirs à apprendre pour l'élève	Q15
	Dévolution	Q24
	Régulation	Q20, Q2, Q25, Q26
	Obstacles et RCD	Q2,
	Evaluation	Q18, Q19

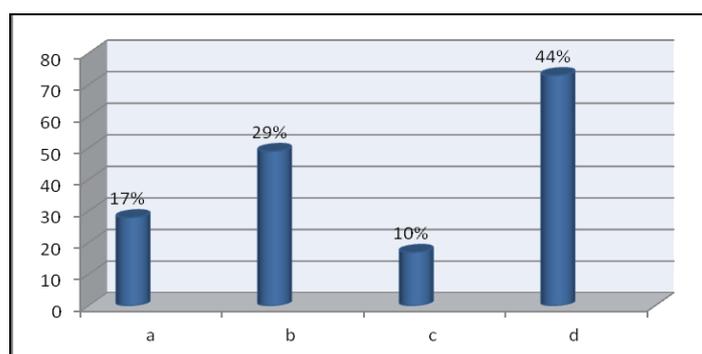
#### 3.1 Présentation de la population

Parmi les 167 enseignants qui ont remplis le questionnaire, 109 sont des hommes et 58 sont des femmes. 85 de ces enseignants travaillent au collège, 59 au lycée et 23 dans des écoles primaires. Par ailleurs, 49 se disent « spécialistes » en football pour 118 « non-spécialistes ». Ces enseignants présentent une ancienneté différente : 41 de 1 à 3 ans, 29 de 4 à 10 ans, 31 de 11 à 15 ans, 33 de 16 à 20 ans, et 33 de plus de 20 ans.

#### 3.2 Présentation des principaux résultats

##### 3.2.1 Le déjà-là conceptuel

Pour faire émerger le déjà-là conceptuel, nous avons retenu les réponses des enseignants d'EPS à la question 8 : « quelle est votre définition du football ? ». L'intégralité des réponses sont réparties selon le tableau suivant :



**Figure 1.** Définition du football

Une analyse quantitative de ce tableau récapitulatif des réponses évoquées par les enseignants d'EPS de l'activité du football, montre que cette discipline se présente pour les enseignants comme une activité d'opposition et de coopération (44%). D'autres déclarations dévoile des conceptions secondaires ayant trait à l'affrontement collectif (29%). 17% des déclarations appréhende le football comme un sport d'équipe, alors que seulement 10% des citations des enseignants donnent au football le statut d'un sport de contact à connotation masculine. Au terme de cette analyse l'occurrence la plus cités par un panel d'enseignants d'EPS exprime les connaissances acquises toute au long de la formation académique concernant la discipline du football qui est définie selon la littérature comme un sport collectif opposant deux équipes de onze joueurs autour d'un ballon.

On s'apercevra dans cet ordre d'idée que les enseignants d'EPS incluent dans leur définition l'aspect de la confrontation et de la collaboration qui est identique à toutes les activités sportives collectives.

D'un point de vue quantitatif, nous constatons que les réponses des enseignants d'EPS à cette question traduisent les conceptions déclarées à propos de la pratique du football dans les clubs civil. Parmi les révélations les plus marquantes, nous retenons que le football civil est considéré comme un sport où seul le résultat compte (46%). Dans le même sens, 28% des citations positionnent le football civil parmi les sports de performance, d'autres le considèrent comme un sport de haut niveau (16%) ou bien une activité professionnelle (10%). Ces résultats s'expliquent par l'enjeu économique et médiatique dans le secteur du football civil. En somme, il semble que les enseignants d'EPS mettent l'accent sur la notion du résultat vue l'enjeu majeur d'aujourd'hui qui s'articule autour de l'arrivée massive de considérable somme d'argent à tous les niveaux et l'appétit féroce des sponsors pour la discipline du football.

Concernant le football scolaire, l'étude quantitative des réponses des enseignants d'EPS à cette question révèle des tendances différentes. 32% des enseignants considèrent le football, pratiqué en milieu scolaire, comme une activité ludique de plein air. D'autres considèrent cette activité comme une activité de loisir (4%), alors que 29% d'entre eux qualifient le football scolaire comme une activité de communication entre partenaires. Enfin 18% des enseignants considèrent cette activité comme une activité motrice de dépense énergétique. Contrairement à ces représentations, le football en milieu scolaire est considéré comme une activité collective éducative qui développe les conduites motrices, améliore la sécurité et l'efficacité des actions ainsi que l'aisance du comportement. Elle favorise le développement corporel, psychologique et social.

### **3.2.2 conclusion sur le déjà -là conceptuel des enseignants d'EPS**

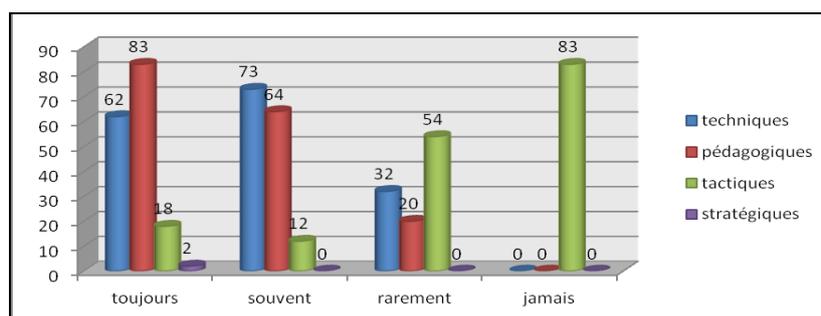
Suite à cette analyse, nous pensons que les enseignants disposent de « réseaux conceptuels complexes, articulés des croyances et des conceptions... » (Carnus, 2003). Il semblerait que le recours à ces réseaux conceptuels permet aux enseignants d'EPS de donner du sens à l'activité du football. Cela nous donne une idée générale du football comme sport collectif. Indépendamment du contexte de la pratique, le football suppose une confrontation directe entre deux équipes. Cette confrontation fait appel à la collaboration au sein de la même équipe pour réaliser un objectif commun.

Toutefois, ce réseau composite est constitué d'unités juxtaposées plutôt qu'imbriquées. L'absence de corrélations significatives au sein de ce réseau peut être un indicateur de la difficulté qu'ont les enseignants à donner du sens à leur enseignement de football en milieu scolaire. Qu'en est-il au niveau des intentions ?

### **3.2.3 Le déjà-là intentionnel des enseignants d'EPS**

Dans cette partie nous ne traitons que les options déclarées. Pour cela nous procédons de la même manière que précédemment, nous extrayons le déjà-là intentionnel des enseignants d'EPS de l'analyse des réponses des enseignants à la question suivante : « dans votre enseignement, vos centres d'intérêt sont plutôt : techniques, pédagogiques, tactiques ou stratégiques ? ».

Les réponses à cette question sont retranscrites dans le tableau ci-après :



**Figure 2.** Les intentions des enseignants

Ce graphique affiche en fréquence, les centres d'intérêts des enseignants qui se traduisent par les savoirs qui seraient enseignés par eux. Ainsi, on peut constater que les centres d'intérêts des enseignants est majoritairement « pédagogique » (83 déclarations). Avec toutefois 62 déclarations qui optent pour la « technique » et 18 déclarations qui optent pour la « tactique ». Au terme de cette analyse, nous retiendrons que les intentions des enseignants se coïncident avec les références didactiques, pédagogiques et sportives déclarées. Ce déjà-là intentionnel correspond aux intentions des enseignants au niveau du contenu à privilégier pour enseigner le football en milieu scolaire. Ces résultats nous renvoient au « déjà-là intentionnel » des enseignants d'EPS spécialistes ou non spécialistes en football. Il affiche en pourcentage, les savoirs techniques le plus important qui seraient enseignés par eux. Nous enregistrons 29 % des enseignants qui optent pour les « passes »,

24% pour les « contrôles », 19% pour les « conduites », 16% pour les « tirs » et seulement 12 % pour les « dribbles ».

Une analyse qualitative de la lecture des réponses évoquées par les enseignants fait état des références affichées par ce panel. En effet, on note l'illustration d'un ensemble d'éléments techniques de base (passe, contrôle, dribble, conduite de balle et tir). Aucun enseignant n'évoque par exemple l'apprentissage des techniques spécifiques au gardien de but, qui font pourtant partie du football. Néanmoins cet aspect n'est pas le plus important à enseigner d'emblée aux élèves. Toutefois cela prouve bien la justesse des connaissances des enseignants dans une activité qu'ils enseignent rarement à l'école.

Lorsqu'il s'agit d'autres types de savoirs à transmettre à l'école, les résultats nous renvoient aussi au « déjà-là intentionnel » des enseignants d'EPS spécialistes ou non spécialistes en football. Ainsi, on peut noter que 27% des enseignants sont en faveur du « marquage-démarquage », 26 % les « une-deux », 24% « l'appui et le soutien », 15% les « duels » et finalement 8 %) les « dédoublements ».

Avec 145 occurrences, le « marquage/démarquage » semble être un savoir technico-tactique important à faire acquérir pour les élèves, mais cela se rapproche aussi de l'une-deux et de l'appui et le soutien qui forment en fait la base du jeu collectif en football de point de vue intelligence et investissement moteur pendant le jeu.

De même nous signalons les savoirs tactiques les plus importants qui seraient enseignés par les enseignants d'EPS. Ainsi, on peut constater que 30% des enseignants optent pour la « conservation de la balle », 26 % pour « l'occupation de l'espace », 24% pour la « récupération de la balle », 14% pour la « construction de l'attaque » et enfin 6% pour les « emplacements et déplacements ».

Au terme de cette analyse, les savoirs tactiques évoqués par un panel d'enseignants d'EPS exprime les intentions déclarées des enseignants qui se focalisent sur l'attaque au détriment de la défense avec le souci de résoudre les problèmes fondamentaux liés à l'apprentissage du football. Ces problèmes s'articulent autour de la coordination des actions afin de conserver et faire progresser le ballon, en ayant pour but d'amener celui-ci dans la zone de marque et de marquer.

Concernant les savoirs éthiques, il apparaît nettement une forte disproportion entre les différents savoirs proposés par les enseignants d'EPS. Ainsi, on peut lire que 49% sont pour le « respect entre pair », 30% pour le « respect des règles du jeu », 14% pour le « respect du résultat du jeu » et 7% pour « l'aide et l'entraide ».

En somme, il semble que les enseignants d'EPS mettraient l'accent, s'ils envisageraient l'enseignement du football, sur des savoirs éthiques. Ces occurrences coïncident avec les finalités des sports collectifs qui sont connues pour leurs vertus socialisantes. Toutefois, en football il ne suffit pas de mettre les apprenants en situation de jeu collectif pour qu'ils développent spontanément des conduites solidaires. Il faut considérer que ces « savoir être » s'acquièrent, et peuvent être avantageusement exploités pour la gestion des conflits socio-cognitifs.

### **3.2.4 Conclusion sur le déjà-là intentionnel des enseignants d'EPS**

Au vue de cette analyse, les objectifs les plus importants pour enseigner l'activité football en milieu scolaire se caractérisent par une orientation pédagogique et technique. En effet, il semblerait que les enseignants d'EPS disposent de réseaux intentionnels complexes. Les intentions didactiques déclarées par ces mêmes enseignants ne sont certes qu'une infime partie des intentions privées des enseignants.

Néanmoins, ces intentions permettent d'orienter leur enseignement. Ce réseau composite semble entretenir avec les conceptions des relations plus ou moins contradictoires. L'absence de liaisons significatives entre certaines conceptions et options didactiques nous paraît être également un indicateur de la difficulté qu'ont les enseignants dans cette activité. Qu'en est-il au niveau des pratiques usuelles ?

### **3.2.5 Le déjà-là expérientiel des enseignants d'EPS**

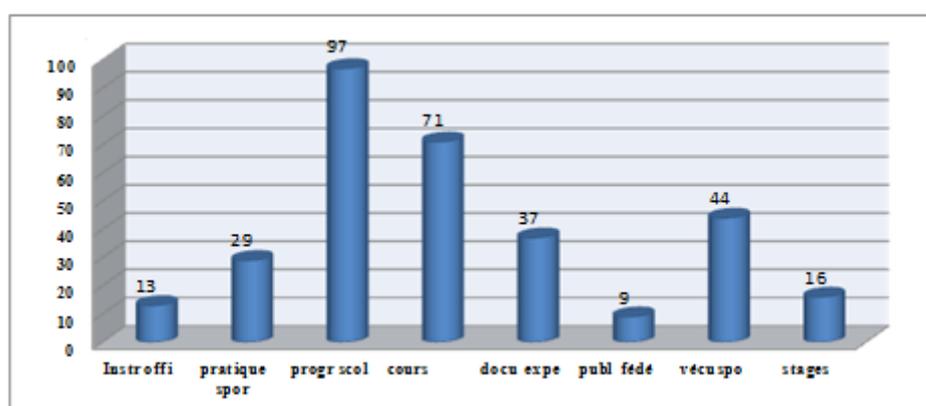
Dans cette partie, l'étude des données recueillies est relative aux pratiques d'enseignement qui restent de l'ordre du déclaratif. Notre analyse se rapporte à des exemples que les enseignants d'EPS ont bien voulu décrire et développer dans leurs réponses. Pour faire émerger le déjà-là expérientiel des enseignants, nous avons analysé les réponses à la question 1 : « quelles références utilisées pour choisir le contenu d'enseignement ? ».

L'analyse des données montre qu'il ya une remarquable disproportion dans les réponses des enseignants. À noter que les programmes scolaires sont les plus consultés par les enseignants (97 réponses) suivi des cours reçus dans la formation universitaire (71 réponses) et leurs vécus sportifs (44 réponses).

D'une certaine manière, on peut trouver cela logique car les enseignants d'EPS qui ont renseigné ce questionnaire, sont souvent accablés par les directives pédagogiques. Ces programmes scolaires sont dans la plupart du temps des discours formellement codifiés qui traduisent les grandes orientations du processus pédagogique définie par les autorités scolaires, ainsi que divers objectifs spécifiques et situations d'apprentissage. De plus ces programmes offrent aux enseignants plusieurs divisions et subdivisions des savoirs à transmettre aux élèves (par niveau, par classe, par discipline, par période, par cycle, etc.). Aussi les enseignants trouvent un certains confort dans le recours aux programmes scolaires pour choisir les objectifs et

diffuser les savoirs sélectionnés en fonction d'une culture ou d'une orientation politique, économique, confessionnelle ou autre dans un contexte d'interaction avec les élèves, tout en s'aidant de certains outils de travail qui se trouve dans les programmes scolaires comme : les directives ministérielles, programmes, guides pédagogiques, manuels, etc. qui précisent la nature des objectifs et offrent des moyens de les atteindre. « Dans le cas particulier des disciplines relevant des sciences humaines et sociales, ils transmettent une certaine vision du patrimoine et de la culture moderne d'une nation et relèvent souvent de ce qui fait l'objet de controverses politiques ou sociales ... Si les études internationales sur les manuels scolaires se sont multipliées au cours des dernières décennies, c'est pour une bonne part en raison de la richesse des messages sociaux, culturels et politiques dont les manuels sont, aux yeux des chercheurs, le véhicule » (Benavot, 2002, 71).

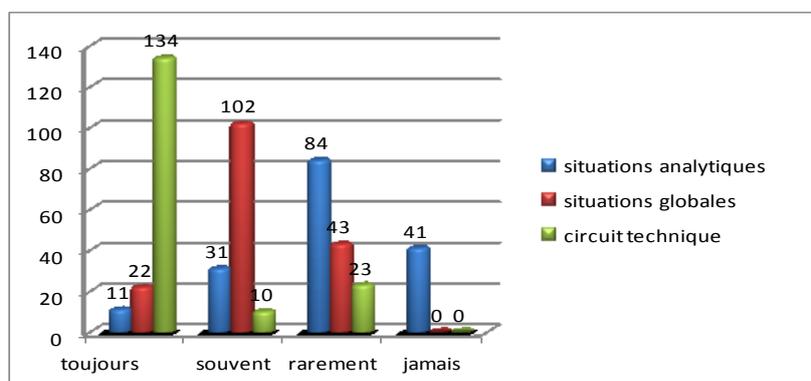
En effet, les 167 enseignants d'EPS utilisent souvent des références certes très diverses pour construire un savoir mais que celles-ci se révèlent exactes dans la mesure où toutes les références ne sont pas étrangère à l'activité.



**Figure 3.** Les références énoncées par les enseignants

Dans une autre perspective, l'étude quantitative des réponses des enseignants d'EPS à cette question révèle des tendances différentes concernant le choix de la situation d'évaluation. Ainsi, on peut noter que pour évaluer les acquis des élèves dans un cycle de football, 134 enseignants d'EPS préfèrent toujours les « circuits techniques », 22 enseignants choisissent les « situations globales » et seulement 11 enseignants utilisent les « situations analytiques ».

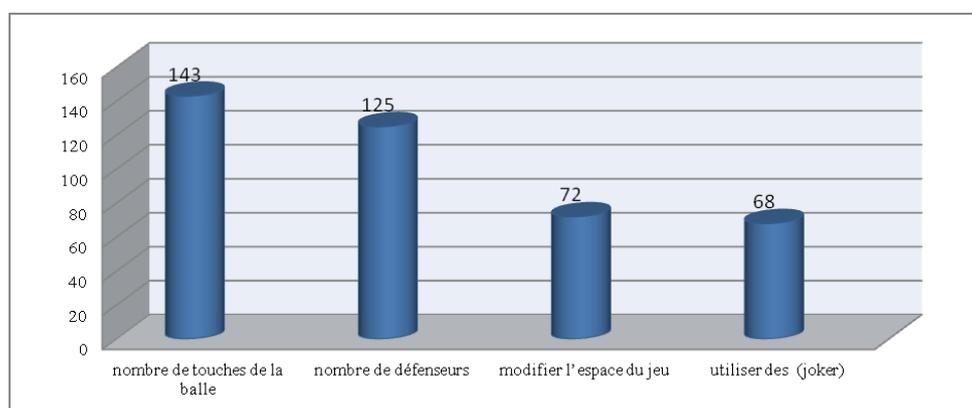
Le choix de la modalité d'évaluation dépend des attentes de l'enseignant. De manière générale, « évaluer fait donc problème. La pratique en est difficile, complexe, constamment menacée d'erreurs presque judiciaires » (Hameline, 1982). Toutefois, l'acte d'évaluation en football présente encore plus de difficultés. En effet, plusieurs aspects, en interrelation, apparaissent comme paradoxaux dans ce type d'évaluation : comment un seul enseignant(e) peut-il (elle) évaluer 25 ou 30 élèves pratiquants le football ? Même si tous les élèves ne jouent pas en même temps, comment évaluer simultanément plusieurs joueurs dans un match d'environ 10 minutes ? Comment l'enseignant d'E.P.S en crise temporelle, peut-il avec seulement l'observation à l'œil nu ne pas manquer les comportements visés de tous les élèves joueurs, sans dériver dans la pratique très décriée de « l'œil du maquignon » ? et comment peut-on évaluer la performance individuelle d'un élève dans un contexte d'actions visant un succès collectif ? Alors, nous pensons que la majorité des enseignants choisissent les circuits techniques comme outil d'évaluation pour éviter ce genre d'impasse.



**Figure 4.** Situation d'évaluation

Au cours de leurs interventions, les enseignants d'EPS déclarent que la manipulation de certaines variables didactiques permet de changer la valeur de la situation d'apprentissage. Nous relevons en pourcentage les variables didactiques les plus sollicitées, afin de rendre le contenu d'apprentissage accessible aux apprenants. Ainsi, on peut lire que 35% des citations concerne la manipulation de la variable « nombre de touches de la balle », 30% concerne la variable « nombre de défenseurs », 18% concerne la variable « espace du jeu » et enfin 17% concerne la manipulation de la variable « joueur joker ». de ce fait, on constate que les enseignants d'EPS agissent en premier temps sur les variables « numériques».

La transmission d'un savoir en football se réalise par l'intermédiaire d'une manipulation d'une situation d'apprentissage. Cette situation est porteuse d'un milieu didactique propice à l'apprentissage. Pour Brousseau, "La situation simule un milieu qui détient des secrets que l'on peut lui arracher en les déduisant d'informations adéquates que l'on tire de lui" (Brousseau, 1998, p. 309). Pour Margolinas (1993), ce milieu se présente comme un ensemble de contraintes qui doivent garantir l'apprentissage de l'élève. Ces différentes contraintes sont qualifiées pour une grande part dans ce que Brousseau (1986) appelle les variables didactiques. Le jeu sur les valeurs de ces variables est utilisé par l'enseignant pour favoriser un changement de stratégie chez les élèves, correspondant à un nouvel apprentissage (Astolfi, Develay, 1989 ; Brousseau, 1986 ; Laborde, Vergnaud, 1994). Une analyse qualitative des réponses évoquées par les enseignants d'EPS fait état de variables didactiques évoquées par ce panel. Certes en football, les enseignants manipulent souvent une variables didactique « numérique» vue l'apport de cette variables dans l'apprentissage du sport collectifs. Toutefois nous signalons que le nombre de non-réponses à ces questions est relativement élevé. Ceci désigne la difficulté à discourir sur ses pratiques.



**Figure 5.** Manipulation des variables didactiques

### **3.2.6 Conclusion sur le déjà-là expérimentiel des enseignants d'EPS**

C'est sur leurs pratiques que les enseignants ont le plus de mal à s'exprimer. Le nombre de non-réponse à certaines questions nous paraît significatif de la difficulté qu'ont les enseignants à décrire leurs pratiques quotidiennes. Par ailleurs, les tests statistiques montrent l'absence de liaisons entre les intentions et les pratiques. Au vue de ces résultats, il semblerait que les enseignants disposent d'un ensemble relativement réduit de routines leur permettant de mettre en œuvre leur enseignement. Néanmoins, cet ensemble de routines ne peut se déduire, de manière logique, des intentions déclarées par les enseignants. Ceci condamne une approche trop rationnelle de la décision en enseignement/apprentissage. Au travers de cette troisième analyse, nous avons mis ici en évidence l'absence de corrélations significatives entre les intentions et les pratiques usuelles. Ceci, nous semble-t-il, révéler certains compromis et contradictions que vivent les enseignants au quotidien et peut nous aider à comprendre les difficultés des enseignants dans cette activité.

## **IV. Conclusion**

La plupart des tests statistiques cherchant à établir des relations significatives entre certaines réponses de questions renvoyant aux conceptions et croyances, intentions et pratiques usuelles se sont avérés ici non significatifs. Ceci est révélateur de la complexité du phénomène étudié. Les liaisons fonctionnelles s'exerçant entre la cognition, la conation et l'action effective de l'enseignant ne semblent pas relever d'une logique directement accessible et lisible. Les décalages observés dans cette étude en constituent une illustration.

Ces liaisons, à l'insu de l'enseignant, se révèlent d'une complexité extrême qui témoigne de la difficulté à enseigner la gymnastique en milieu scolaire.

Ce travail pointe également la multiplicité des phénomènes en jeu lors de la prise de décision. Pour conclure sur le processus décisionnel, il semblerait que les trois pôles d'un « déjà-là décisionnel » constituent trois instances majeures à l'origine de toute décision durant l'intervention didactique.

## Références

- [1]. Astolfi J-P., Develay M. (1989) *Didactique des Sciences*, Paris, PUF, Que sais-je.
- [2]. Benavot A. (2002) *Une analyse critique de la recherche comparée*, Perspectives, Genève : Bureau International de l'Éducation, 53-82.
- [3]. Blaquier, J.L (2003). *L'antiphilosophie de J. Lacan*, www.Philagora.net/psychanalyse Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.
- [4]. Brousseau G. (1986) *Fondements et méthodes en didactique des mathématiques*, Recherches en didactique des mathématiques, Grenoble : La Pensée sauvage.
- [5]. Brousseau G. (1998) *Théorie des situations didactiques*, Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield, Recherches en Didactique des Mathématiques, Grenoble : La Pensée sauvage.
- [6]. Bruner, J.S., *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, psychologie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 4e édition, 1987.
- [7]. Buznic-Bourgeacq, P. (2006). *L'expérience du sujet enseignant et les contraintes didactiques. Un jeu de codéterminations vu par la didactique clinique*. 8ème Biennale de l'éducation et de la formation. Lyon : INRP.
- [8]. Buznic, P., Terrisse, A., & Lensele, G. (2008). *Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique*. *Revue éducation et didactique*, 2 (3), 77-97.
- [9]. Carnus M.F., (2003) : « Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés » in C Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*, Paris, éditions Revue EPS, 195-224.
- [10]. Carnus, M.-F. (2002). *Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : Le cas de l'ATR et du repérage*. in J.-F. Robin et A. Durny (dir), *Travaux d'actua*
- [11]. Carnus, M.F. (2001). « *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. », Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier.
- [12]. Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- [13]. Durand, M. (1996) : *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- [14]. Freud, S. (1900). *L'Interprétation des rêves*. Paris : PUF.
- [15]. Garnier, C. Sauve, L. (1999). *Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche, Éducation relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions*, Arlon, FUL, pp. 65-77.
- [16]. Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987) *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, (Garnier et Sauvé, 1999)
- [17]. Goirand, P. (1998). – *EPS au collège et gymnastique*, Paris : INRP
- [18]. Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1982
- [19]. Heuser, F., Terrisse, A., Carnus, M.-F. (2005). – *Rapport entre savoir enseigné et savoir appris en EPS : une étude de cas en karaté*. *Ejrieps*, (7). Besançon.
- [20]. Margnes, E. (2002). – *L'intention didactique dans l'enseignement du judo, des choix culturels d'ordre éthiques et techniques*. Etude de cas de situations didactiques mises en scène pour des débutants dans la formation initiale en STAPS. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse 3. Mortimer & Scott (2003).
- [22]. Margolinas C. (1993) *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage Éditions.
- [23]. Mortimer, E. F., & Scott, P. H. (2003). *Meaning Making in Science Classrooms*. Milton Keynes: Open University Press
- [24]. Portugais, J. (1999). *Esquisse d'un modèle des intentions didactiques*, Contribution à la
- [25]. didactique des mathématiques. In J. Brun, F. Conne, R. Floris et ML Schubauer-Léoni *Interactions didactiques, Méthodes d'étude du travail de l'enseignant*. (pp. 57-88). Actes des secondes journées didactiques de la Fouly. Grenoble : La pensée sauvage.
- [26]. Terrisse, A. (2000). *Epistémologie de la recherche clinique en sport de combat*. In A. Terrisse (dir). *Recherches en sports de combat et en arts martiaux* (p. 95-108). *Revue EPS*, Paris.
- [27]. Touboul, A. (20011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS. Etude didactique clinique en Savate Boxe Française*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse II-le Mirail.
- [28]. Laborde C., Vergnaud G. (1994) *Théorie et concepts fondamentaux, dans Apprentissage et didactique, où en est-on ?* Paris, Hachette éducation.
- [29]. Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse sous la direction d'André Terrisse, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- [30]. Loizon D., Margnes E., Terrisse A. (2008) *Analyse des pratiques d'enseignement du judo en EPS*, eJRIEPS, 14, 63-82
- [31]. Jodelet, D. (1989). *Les Représentations sociales*, (1989), Paris, PUF, 2003 - *Folies et représentations sociales*, (1989), Paris, PUF, 1995
- [32]. Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- [33]. Schön, D.A., *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*, in *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, sous la direction de JM. Barbier, *Pédagogies d'aujourd'hui*, PUF ; Paris, 1996, p. 201-222.