

Sujet : Sur quelles connaissances l'enseignant peut-il s'appuyer pour aider ses élèves à construire des compétences spécifiques ?

Préambule 1 → approche épistémologique

« *Tout progrès de l'action profite à la connaissance. Tout progrès de la connaissance profite à l'action* ». Cette citation d'Edgar Morin (*La méthode*, Tome II, La vie de la vie, Seuil, 1982) évoque les relations réciproques entre la connaissance et l'action, entre ce qui oppose communément la « théorie » et la « pratique ». Les enseignants d'éducation physique et sportive sont particulièrement concernés par cette ambivalence puisque d'un côté le cœur de leur activité professionnelle relève bien de l'action, alors que simultanément une grande partie de leur formation initiale, notamment depuis son rattachement universitaire, relève d'apports théoriques fournis par les sciences d'appui de la motricité. Les relations théorie – pratique sont donc centrales mais aussi complexes et parfois polémiques dans notre discipline (P.Arnaud, *Les savoirs du corps*, PUL, Lyon, 1983). Reste à élucider alors sur quelles connaissances l'enseignant d'EPS peut s'appuyer pour aider ses élèves à construire des compétences spécifiques.

Préambule 2 → approche historique sur la conception de l'élève apprenant

Il aura fallu relativement longtemps pour accepter l'idée qu'il était nécessaire de comprendre celui qui apprend. Car si pour les théories innéistes apprendre consistait simplement à se ressouvenir de vérités préexistantes, les théories empiristes assimilaient l'apprentissage à un simple et passif décalque de la réalité, alors que le behaviorisme le réduisait à une relation renforcée entre un stimulus et une réponse. Mais si l'élève n'est plus une boîte noire, s'il n'est plus un simple réceptacle, ou encore un sac vide que l'on peut remplir de connaissances, si c'est bien « *l'élève qui apprend, lui seul : il apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est* » (P.Meirieu, *L'école, mode d'emploi*, ESF, Paris, 1985), alors l'efficacité didactique, c'est-à-dire la fécondité des apprentissages, ne peut faire l'économie de comprendre chacun des élèves du groupe classe. Dès lors, ce principe suppose que l'enseignant dispose d'une multitude de connaissances sur lesquelles il peut s'appuyer pour aider ses élèves à construire des compétences spécifiques.

Préambule 3 → approche autour du concept de compétence

Le concept de compétence est aujourd'hui l'objet d'une inflation considérable. Ainsi est-il de plus en plus question de compétence en psychologie, en ergonomie, en linguistique, en économie, ou plus largement dans le monde du travail. Le monde de l'éducation a également fait de la notion de compétence le centre de gravité de ce qui s'apprend dans chaque discipline, notamment depuis l'injonction officielle de la Charte des programmes du 13 novembre 1991, celle-ci précisant que « *le programme énonce les contenus disciplinaires en terme de connaissances et de compétences à acquérir* » (BO n°8 du 20 février 1992). A l'instar des autres matières d'enseignement, l'éducation physique et sportive est donc contrainte de définir ce qu'elle enseigne sous la forme de compétences et de connaissances, et chaque élève doit pouvoir bénéficier d'un enseignement lui permettant de construire des compétences : « *les apprentissages en EPS mènent à l'acquisition de compétences* » (Programme de la classe de sixième, 1996). Ainsi au collège les programmes (1996-1998) ont établi une topologie de ce qui s'apprend autour de trois types de compétences : les compétences spécifiques, propres à un groupe d'activités, et les compétences générales. Mais comme par définition les compétences ne sont pas innées, comme elles doivent faire l'objet d'un apprentissage facilité par des conditions d'enseignement, alors il convient d'étudier sur quelles connaissances l'enseignant d'EPS peut s'appuyer pour aider ses élèves à construire des compétences spécifiques.

Définitions des termes

Trois termes doivent être définis ici : « connaissances », « compétences spécifiques », et l'expression « aider à construire ».

Les connaissances sont des « *représentations mentales qui correspondent de façon adéquate à une partie ou à un aspect de la réalité* » (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Retz, Paris, 1994). En éducation physique et sportive, les connaissances sont nombreuses, et émanent notamment des sciences de l'éducation et des sciences d'appui de la motricité. Elles permettent de mieux connaître l'enfant, l'adolescent, ses processus de développement et d'apprentissage, ses mécanismes perceptifs et décisionnels, ses envies, besoins et buts, ses interactions sociales au sein d'un groupe, mais elles portent aussi sur les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) qui « *constituent un domaine de la culture contemporaine* » (Programme de la classe de sixième, 1996), ainsi que sur les textes officiels et programmes qui régissent l'enseignement obligatoire de l'EPS. Ces connaissances émanent à la fois de la formation initiale et continue des professeurs d'éducation physique, mais aussi des expériences qu'il vit tous les jours dans l'exercice de son métier.

De N.Chomsky (1973) à G.Le Boterf (1999), en passant par D.Delignières et C.Garsault (1993), M. de Montmollin (1984) ou encore O.Reboul (1980), les définitions de la notion de compétence sont nombreuses, et ont particulièrement foisonné depuis une vingtaine d'années. Au-delà des spécificités de chacune de ces définitions, un certain nombre de permanences se dégagent : les compétences sont des qualités stables, acquises par l'apprentissage, finalisées, résultant d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique (des ressources pour D.Delignières et G.Garsault, des connaissances pour les programmes lycées), et qui supposent un pouvoir d'action et/ou de compréhension sur le réel susceptible de s'appliquer à une

catégorie de tâches réunies par un problème commun. Ainsi, en supposant une expertise plus vaste que le concept d'habileté, et en obéissant à un principe de transversalité des acquisitions scolaires, les compétences expriment l'idée que les apprentissages ne doivent pas être leur propre fin, mais sont susceptibles d'outiller le futur adulte dans la conduite responsable de sa vie physique. La catégorie de situations sur laquelle s'appliquent les compétences est plus ou moins étendue selon le type de compétence : les compétences générales s'appliquent en principe à toutes les APSA, voire à plusieurs disciplines scolaires, les compétences propres sont valables pour un groupe d'activités parmi les huit recensés officiellement, et les compétences spécifiques concernent spécifiquement une activité physique sportive et artistique (Programmes collège 1996-1998). Ces dernières sont « *nécessaires la réalisation efficace de chacune des activités enseignées* », et « *elles révèlent la maîtrise de savoirs et de techniques intégrés dans l'action-même* » (Programme de la classe de sixième, 1996). Se déplacer en quadrupédie améliorée pour trouver des appuis de pieds solides (escalade), établir une relation entre les éléments observés du terrain et leur représentation sur la carte (course d'orientation), freiner pour ralentir ou s'arrêter à un point précis sans bloquer les roues (vélo tout terrain), se renverser corps tendu (gymnastique sportive), déclencher une action de tir en course de type double pas (basket-ball)... sont quelques unes des compétences spécifiques à construire en EPS.

Aider à construire des compétences, cela signifie simplement enseigner, car construire des compétences c'est apprendre, et car l'enseignement est « *une aide à l'apprentissage* » (P.Meirieu, Apprendre oui mais comment, ESF, Paris, 17^e édition, 1999). En effet, les compétences, plus que tout autre apprentissage, ne se « transmettent » pas, mais elles se construisent par l'élève lui-même parce que « *nul ne peut apprendre à sa place* » (P.Meirieu, *L'école, mode d'emploi*, ESF, Paris, 1985). Dans ces conditions, l'enseignant d'EPS peut se définir comme un expert en aménagement de contraintes dans l'environnement physique et humain, simultanément comme un expert en guidage de l'activité de l'apprenant confronté à ces contraintes, et comme un déclencheur éclairé de l'activité de l'élève vers des buts d'apprentissage. Aider à construire des compétences, c'est donc provoquer, stimuler, entretenir l'activité de l'élève et l'orienter vers l'apprentissage, c'est le confronter à des contraintes judicieusement choisies, et c'est l'accompagner, le guider dans son activité pour l'aider à surmonter ces contraintes.

Questionnement

Quelle est la nature des connaissances utiles à l'enseignant pour aider les élèves à construire des compétences spécifiques ? En quoi proviennent-elles à la fois des sciences d'appui de la motricité et de l'expérience professionnelle ? De quels champs scientifiques sont issues les connaissances théoriques ? Et comment sont construites les connaissances pratiques ? Sur quoi portent ces connaissances : l'enfant et l'adolescent, les mécanismes mis en œuvre pour apprendre, les APSA, les textes officiels ? En quoi ces connaissances inspirent l'enseignant pour choisir et mettre en œuvre ses interventions, c'est-à-dire pour élaborer des procédures d'enseignement ? Et en quoi ces procédures aident l'élève à apprendre, c'est-à-dire à construire des compétences spécifiques ?

Problématique 0

Nous expliquerons que l'enseignant d'EPS a à sa disposition un panel élargi de connaissances issues de sa formation universitaire qu'il continue d'étoffer dans le cadre de sa formation continue.

→ Ce n'est pas une problématique car elle annonce un devoir « catalogue », pas une hypothèse autour de laquelle va se construire une réflexion (il n'y a pas de mises en relation annoncées avec les compétences spécifiques qui sont absentes).

Problématique 1

Nous expliquerons que l'enseignant d'EPS dispose d'un ensemble étendu de connaissances scientifiques et empiriques qu'il utilise pour aider chacun de ses élèves à construire des compétences spécifiques.

→ A peine recevable car simple paraphrase du libellé du sujet.

Problématique 2

Nous montrerons que l'enseignant d'EPS, s'il souhaite aider les élèves à construire des compétences spécifiques, doit disposer d'un panel de connaissances sur l'enfant et l'adolescent, sur les processus d'apprentissage et de développement, ainsi que sur les textes officiels et les activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Ces connaissances vont l'aider à conduire des choix éclairés pour concevoir et mettre en œuvre des procédures d'enseignement fécondes pour chacun en apprentissages nouveaux.

→ Tout à fait acceptable car elle fait la liaison essentielle attendue pour ce devoir : les connaissances, les procédures d'enseignement, et l'apprentissage.

Problématique M.L. : Fort de ce questionnement, nous montrerons que l'enseignant d'EPS, en s'appuyant avant la séance sur des connaissances théoriques, pendant la séance sur des connaissances issues de l'observation des apprenants, et après la séance sur des connaissances constitutives de son expérience professionnelle, vise la mise en œuvre de procédures d'enseignement efficaces, c'est-à-dire susceptibles d'aider les élèves à construire des compétences spécifiques à une APSA.

Problématique J.J. : Nous montrerons au cours de ce devoir que l'enseignant d'EPS dispose de connaissances issues de son cursus initial mais aussi de son expérience professionnelle, lui permettant en les combinant de répondre aux différentes attentes et besoins de ses élèves apprenant. En d'autres termes, l'enseignant se révélera, s'il veut prétendre aider l'élève à construire des compétences spécifiques, être un expert tant sur l'élève et ses besoins, mais aussi sur son développement, sur les mécanismes d'apprentissage, ou encore sur les APSA, expert capable d'utiliser l'ensemble de ces connaissances à des moments opportuns et de les combiner pour enseigner.

Problématique 3

Nous défendrons l'idée selon laquelle les connaissances de l'enseignant, la compréhension de l'activité des élèves, les interventions pédagogiques et didactiques, et les transformations de l'apprenant vers plus de compétences entretiennent des relations étroites et parfois réciproques. En effet, les connaissances scientifiques, institutionnelles, empiriques et sur les activités enseignées vont permettre de comprendre l'élève qui apprend en EPS, ses processus d'apprentissage, ses motifs d'agir et sources de motivations, les obstacles et difficultés qu'il rencontre, mais aussi les ressources sollicitées par les APSA, leurs principes techniques et leur logique de progression, en vue de concevoir et mettre en œuvre des procédures d'enseignement destinées à favoriser la construction de compétences spécifiques. L'activité de l'élève qui apprend sera elle-même source de nouvelles connaissances qui enrichiront le capital de connaissances initiales à condition que l'enseignant sache capitaliser ses expériences.

→ Encore plus évoluée, cette problématique montre l'articulation entre les connaissances, la compréhension de l'activité, les procédures d'enseignement et les transformations des élèves en précisant sur quels grands domaines portent les connaissances utiles. Elle suggère aussi l'importance de l'expérience professionnelle de l'enseignant.

Problématique 3'

En partant du principe que l'enseignant est simultanément un expert en aménagement de contraintes dans l'environnement physique et humain, un expert en guidage de l'activité de l'élève confronté à ces contraintes, et un expert en optimisation de la motivation, nous montrerons que les connaissances de l'enseignant sont nécessaires à ces trois grands registres d'expertise, et permettent de concevoir et mettre en œuvre un enseignement fécond en compétences spécifiques pour chacun des élèves, à condition que ces connaissances émanent à la fois de données théoriques et d'observations de terrain, ces dernières constituant à terme de nouvelles connaissances constitutives de l'expérience professionnelle.

Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :

Plan 1 : autour de trois grands domaines d'application des connaissances

- ◇ Partie 1 : les connaissances théoriques et empiriques des enfants et des adolescents
- ◇ Partie 2 : les connaissances scientifiques pour comprendre comment l'élève apprend (= connaissances des mécanismes mis en œuvre pour apprendre selon les différentes approches théoriques de l'apprentissage)
- ◇ Partie 3 : les connaissances relatives aux activités physique sportives et artistiques enseignées.

Plan 2 : autour des trois grands registres d'expertise de l'enseignant

- ◇ Partie 1 : les connaissances qui aident l'enseignant à concevoir et mettre en œuvre les contraintes nécessaires à la construction de compétences spécifiques
- ◇ Partie 2 : les connaissances qui aident l'enseignant à guider, accompagner, réguler, faciliter l'activité de l'élève confronté à ces contraintes
- ◇ Partie 3 : les connaissances qui aident l'enseignant à créer les conditions d'une motivation de tous orientée vers des buts d'apprentissage.

Plan 3 : autour de trois grands types de connaissances

- ◇ Partie 1 : les connaissances liées au contexte d'enseignement
- ◇ Partie 2 : les connaissances scientifiques
- ◇ Partie 3 : les connaissances constitutives de l'expérience professionnelle, c'est-à-dire de la capitalisation des expériences de terrain.

Plan détaillé autour du plan 1 : autour de trois grands domaines d'application des connaissances.

Remarque : un bon devoir peut se contenter de deux arguments convaincants (avec illustrations) par partie.

Votre travail : développer les arguments en obéissant à l'exigence de mettre en relation systématiquement, clairement, et explicitement les connaissances de l'enseignant, les procédures d'enseignement inspirées de ces connaissances, et l'aide aux apprentissages moteurs des élèves + une illustration avec une compétence spécifique nommée.

Partie 1 : les connaissances théoriques et empiriques des enfants et des adolescents

◇ Argument 1 : les connaissances issues de la psychologie du développement dans le domaine du développement psychoaffectif (sujet épistémique) → connaissances sur les besoins, envies, préférences et tendances des enfants et des adolescents, et sur les difficultés psychoaffectives qu'ils éprouvent lors de la puberté et du passage de l'enfance à l'âge adulte.

Logique de raisonnement à adopter pour chaque argument	Les connaissances =
	Les procédures d'enseignement inspirées de ces connaissances favorisant les apprentissages =
	L'illustration avec une compétence spécifique =

◇ Argument 2 : les connaissances issues de la psychologie du développement dans le domaine du développement cognitif (sujet épistémique selon la neurobiologie et la psychologie cognitive) → connaissances sur le fonctionnement du cerveau d'un élève en train d'apprendre, ou sur les caractéristiques et l'efficacité des trois grandes étapes de traitement de l'information chez l'enfant et l'adolescent.

◇ Argument 3 : les connaissances issues de la sociologie (sujet épistémique) → enquêtes et études sur les pratiques sportives des français, les évolutions récentes en matière de tendances et de préférences quant aux loisirs physiques et sportifs (relations avec la construction de compétences spécifiques via les problématiques motivationnelles, lesquelles conditionnent l'engagement du sujet dans l'activité, donc ses apprentissages)

◇ Argument 4 : les connaissances issues du contexte appliquées à l'implantation géographique, économique et sociale de l'établissement, ainsi qu'aux caractéristiques du groupe-classe en EPS (sujet hypothétique censé partager certaines caractéristiques fortes d'un groupe classe donné) → par exemple prise en compte des représentations dominantes vis-à-vis de l'APSA enseignée.

◇ Argument 5 : les connaissances issues du contexte appliqué à un élève singulier avec sa trajectoire scolaire et sportive, ses motifs d'agir, ses caractéristiques et ressources personnelles, ses conduites typiques dans l'APSA enseignée... (sujet réel et singulier) → perspectives de différenciation pédagogique.

Partie 2 : les connaissances scientifiques pour comprendre comment l'élève apprend (= connaissances des mécanismes mis en œuvre pour apprendre selon les différentes approches théoriques de l'apprentissage)

◇ Argument 1 : processus d'apprentissage mis en avant par l'approche cognitiviste de l'apprentissage moteur → représentations claires du but à atteindre notamment au cours des premiers stades de l'apprentissage, aides à l'identification des stimuli pertinents, à la sélection de la réponse, ou à la programmation du mouvement en jouant sur la difficulté ou la complexité des tâches, connaissance des résultats et de la performance pour capitaliser ses expériences, repérage des permanences (traits de structure) du milieu, processus de prise de conscience...

◇ Argument 2 : processus d'apprentissage mis en avant par l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage moteur → l'apprentissage est optimisé par la présence des autres, principes de l'enseignement mutuel, débats d'idées, conflits socio-cognitifs...

◇ Argument 3 : processus d'apprentissage mis surtout en avant par l'approche écologique de la perception directe → aider l'élève à percevoir l'affordance adéquate, couplage perception-action, aménagement matériel du milieu pour solliciter directement les adaptations comportementales...

◇ Argument 4 : processus d'apprentissage mis surtout en avant par l'approche écologique des systèmes dynamiques → limiter les degrés de liberté du système c'est à dire ses possibilités d'action, aménagement du milieu, action sur les paramètres de contrôle du système c'est-à-dire sur les paramètres qui lorsqu'ils évoluent au-delà d'une valeur critique modifient le paysage des attracteurs (= les coordinations spontanées)...

◇ Argument 5 : processus d'apprentissage mis en avant de façon consensuelle par toutes les théories de l'apprentissage moteur → la nécessité de répéter ses actions pour apprendre, et si possible de les répéter en conditions variables (aussi bien pour l'approche cognitiviste en vue d'améliorer l'adaptabilité du programme moteur généralisé, que pour l'approche écologique de la perception directe pour aider l'apprenant à augmenter sa capacité à détecter l'information utile pour agir en créant plusieurs couplages perception / action). Mais aussi la nécessité d'être confronté à une contrainte à surmonter, contrainte qui perturbe, qui contrarie les manières habituelles de faire en offrant une « résistance » à l'activité de l'apprenant (même si la nature de la contrainte est différente selon les théories de l'apprentissage moteur : problème à résoudre pour l'approche cognitiviste, divergence de points de vue pour l'approche socioconstructiviste, aménagement particulier du milieu pour l'approche écologique).

Partie 3 : les connaissances relatives aux activités physiques sportives et artistiques enseignées.

◇ Argument 1 : la connaissance de la logique interne et du problème fondamental de l'APSA permet de connaître les ressources sollicitées chez celui qui pratique en identifiant la nature des contraintes de l'activité, pour mieux identifier celles qui sont nécessaires pour réussir. Il est alors possible de dimensionner certains descripteurs objectifs des tâches pour « régler » la sollicitation plus ou moins importante de telle ou telle ressource (réglage de la difficulté, de la complexité et de l'intensité des tâches selon la nature des ressources mises en œuvre).

◇ Argument 2 : la connaissance de la progression dans l'activité permet de savoir ce qu'il faut préalablement maîtriser avant d'envisager la construction de telle ou telle compétence spécifique (hiérarchisation et structuration des contenus). Faciliter la construction de compétences spécifiques suppose ici qu'elles soient insérées dans une logique de progression, celle-ci traduisant une coupe « verticale » du savoir (même si d'un élève à l'autre, les « chemins » d'apprentissage ne sont pas les mêmes, c'est-à-dire qu'une compétence peut être construite par une combinaison originale des ressources et des savoirs antérieurs → attention aux logiques de progression trop prescriptives).

◇ Argument 3 : la connaissance des principes techniques de l'activité (souvent en relation avec des connaissances biomécaniques) aide l'enseignant à diagnostiquer et expliquer les conduites typiques, et l'aide à mettre en œuvre des situations de remédiation. Même dans la perspective d'une conception fonctionnelle de la technique, certains principes pour réussir ne sont pas négociables car ils obéissent aux lois du mouvement humain (exemple de l'ouverture de l'angle bras/tronc pour réussir un saut de main, c'est-à-dire un saut de main qui passe bien par l'ATR).

◇ Argument 4 : la connaissance des principes de sécurité spécifiques à l'activité permet de construire un enseignement où les compétences spécifiques se construisent sans risque pour l'intégrité physique des apprenants.

→ argument peut-être plus « en marge » du sujet car les relations avec la construction de compétences spécifiques sont ici très indirectes.

Réponse à la problématique

(plusieurs pistes de réponses sont ici proposées : il n'est bien sûr pas possible de toutes les développer dans un écrit 2)

« Comprendre comment l'élève apprend est le fondement de l'activité d'enseignement. En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent ». Cette citation de Michel Develay (De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, Paris, 1992) évoque la dialectique enseignement/apprentissage que nous avons étudiée dans notre devoir : les connaissances de l'enseignant permettent de mieux comprendre l'élève (ce qu'il est, ce qu'il fait, comment il se transforme) afin de concevoir et mettre en œuvre des procédures d'enseignement destinées à l'aider dans ses apprentissages en créant les conditions favorables aux transformations attendues, c'est-à-dire aux compétences à construire. Dans ces conditions, l'expertise de l'enseignant se mesure moins à l'étendue de ses connaissances qu'à sa capacité à les relier, les mettre en tension, les comparer, les compléter, etc. D'ailleurs, en s'inspirant de la typologie proposée par les programmes pour le lycée, l'enseignant expert peut se comprendre comme disposant certes de nombreuses connaissances déclaratives (informations), mais aussi de connaissances plus procédurales (techniques, savoir faire sociaux), ou encore de connaissances sur soi. N'oublions pas enfin que son capital de connaissances ne cesse de s'étoffer et s'élargir, l'expérience professionnelle venant compléter les connaissances issues de sa formation initiale et continue.

Il nous semble également important de souligner au terme de notre réflexion que ce n'est parce qu'une théorie traite explicitement de l'apprentissage moteur, qu'elle est nécessairement pertinente dans le cadre de l'Education Physique. Les apprentissages, en Education Physique, portent généralement sur des habiletés globales, c'est-à-dire mobilisant l'ensemble du corps. Or de nombreux travaux expérimentaux portent sur l'apprentissage de tâches beaucoup plus simples, par exemple ne faisant parfois appel qu'à une seule articulation (alors que presque toutes les tâches en EPS exigent le contrôle d'un grand nombre de degrés de liberté). Wulf et Shea (2002), après examen d'une bonne partie de la littérature récente, montrent que les résultats acquis dans des expérimentations portant sur des tâches simples ne peuvent être sans précautions généralisés aux tâches complexes. D'ailleurs, si les approches écologiques de l'apprentissage moteur connaissent aujourd'hui un certain succès dans le champ épistémologique de l'éducation physique, c'est peut-être parce qu'elles replacent l'étude des habiletés motrices

complexes dans leur environnement (J.J.Temprado, G.Montagne, *Les coordinations perceptivo-motrices*, A.Colin, Paris, 2001). L'apprentissage est certainement un facteur hypercomplexe qui ne saurait se réduire à une causalité ou à une loi unique : « *les facteurs en interaction sont si nombreux qu'on ne serait s'étonner des vicissitudes de nos théories* » nous dit Christian George (*Comment conceptualiser l'apprentissage* in Revue Française de Pédagogie n°72, 1985). Symétriquement, l'enseignement de l'éducation physique et sportive est aussi une entreprise hypercomplexe pour laquelle aucune recette, garantissant l'apprentissage « à coup sûr », ne saurait pouvoir s'appliquer. Les connaissances scientifiques de l'enseignant nous semblent bien sûr légitimes, mais comme elles donnent une image appauvrie des conduites motrices déployées en EPS, l'enseignant avisé prendra un certain recul vis-à-vis de leur utilisation car il sera toujours confronté aux « *surprises nécessaires du terrain* » et aux « *urgences du faire* » (G.Vigarello, *Réflexions sur l'origine, l'unité et la place de la théorie en éducation physique* in Annales de l'ENSEPS n°2, 1972).

Enfin, les connaissances initiales de l'enseignant, émanant pour l'essentiel des sciences d'appui de la motricité et des sciences de l'éducation, seront complétées par ses observations quotidiennes qui, si elles font l'objet d'une analyse, pourront elles aussi devenir de véritables connaissances (mais issues de l'expérience). C'est un peu dans cette perspective que Georges Vigarello explique que « *les savoirs sont élaborés en dehors de la pédagogie pour être ensuite transférés dans son domaine. Il semble qu'il y ait une simple application. C'est l'intervention pédagogique elle-même qui devrait être soumise à la vigilance scientifique. Il faut que l'enseignant puisse faire la théorie de toute sa pratique* » (Education physique et revendication scientifique in Revue Esprit n°5, 1975). Inspirés par les paradigmes théoriques de l'action située, Luc Ria et Nathalie Gal-Petitfaux montrent, notamment avec des enseignants débutants, que le travail avec les élèves recouvre de multiples incertitudes et nécessite une adaptation permanente au contexte évolutif et souvent anxiogène de la classe (*Apprendre à enseigner l'éducation physique*, in L'apprentissage, Ed. Revue EPS, Paris, 2001). Dans ces conditions, les enseignants construisent de nouvelles connaissances par une activité adaptative caractéristique de l'expérience professionnelle. Cette élaboration de connaissances professionnelles consiste pour l'essentiel à construire un répertoire d'événements typiques vécus en classe (ceux-ci devenant ensuite familiers), à auto-analyser ses connaissances par la réflexion différée de l'action en classe, à partager des expériences avec des collègues, et à valider et invalider des connaissances au gré des circonstances. Si bien que l'on peut presque dire que « *par certains aspects les élèves enseignent tandis que les enseignants apprennent* » (ibid.)

Ouverture

Les connaissances que doit posséder l'enseignant pour enseigner avec compétence continue de faire l'objet de réflexions, de débats, voire de combats dans le monde universitaire. Car même si les Unités de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (UFRSTAPS) offrent aujourd'hui des débouchés largement diversifiés, la question de ce qui s'y enseigne en relation avec la nature de l'expertise attendue chez le futur professeur d'éducation physique pose encore des questions d'ordre épistémologique. Entre les sciences humaines et les sciences dites « dures » notamment, les débats de sont pas clos.