

CARACTERISATION DU PROFIL PROFESSIONNEL DE STAGIAIRE PLC2 EN E.P.S. ET TRANSFORMATION EN COURS DE FORMATION DE CE PROFIL

Une recherche en didactique de la formation

Florian OUITRE¹

Introduction

Le travail présenté dans cette communication est l'exposé d'une problématique de recherche qui s'inscrit dans un travail de thèse² en cours, en Sciences de l'Education, autour de la construction et de l'évolution de la professionnalité des stagiaires I.U.F.M deuxième année en Education Physique et Sportive.

C'est un travail en didactique de la formation professionnelle qui présente de fortes similitudes conceptuelles et méthodologiques avec la didactique disciplinaire que nous développons en Education Physique et Sportive.

Si l'objet de ces didactiques diffère, le cadre conceptuel qui organise ces analyses didactiques est le même. Il repose sur les concepts de problème, d'obstacle, de transformation, de rupture. L'activité du débutant, quel qu'il soit, s'inscrit dans un système de contraintes lié à la nature même de l'activité et ses finalités. Le sujet aborde et gère ces contraintes avec ses ressources.

Nous avons en effet d'un côté des Activités Physiques, Sportives et Artistiques que l'on veut rendre enseignables, pour transformer l'activité motrice des élèves et de l'autre côté une pratique professionnelle de stagiaire débutant que l'on veut aussi transformer.

Si apprendre à nager consiste à résoudre des problèmes de nageur et d'adaptation au milieu vécu comme un champ de contraintes pour le terrien, on est à même de penser qu'apprendre à enseigner, c'est apprendre à résoudre des problèmes professionnels. Nous les identifierons ultérieurement dans cet article.

En E.P.S les problèmes³ à résoudre par le pratiquant débutant naissent des contraintes qu'imposent les conditions dans lesquelles se réalisent l'activité physique, conditions réglementaires et conditions liées à la spécificité du milieu, et les ressources du sujet.

Pour pouvoir pratiquer une activité physique, le pratiquant quel que soit son niveau s'adapte avec ce qu'il sait, c'est-à-dire avec ses ressources, aux contraintes des situations sportives. Il s'avère que l'expert s'adapte beaucoup mieux que le débutant et se trouve de ce fait plus performant puisqu'il a résolu de manière optimale les problèmes que lui pose cette pratique.

Dans un cas comme dans l'autre, le débutant et l'expert produisent chacun à leur niveau une technique provisoire et non aboutie pour le premier et une technique performante et rationnelle pour le second.

Pour poursuivre sur l'exemple de la natation, c'est bien parce que le débutant est organisée par sa motricité de terrien, corps vertical, voies respiratoires libérées, vision organisatrice, qui lui est difficile de s'allonger dans l'eau, d'expirer dans l'eau et d'orienter son regard vers le fond de la piscine pour construire un profil de nage économique.

Autrement dit, devenir un nageur performant c'est abandonner ce qui nous organise dans la vie de tous les jours et le nageur débutant se trouve confronté à des contradictions qu'une nécessaire réorganisation motrice lui permettra de dépasser. Ici la motricité usuelle fait obstacle aux transformations souhaitées.

¹ PIUFM, EPS, IUFM de Basse-Normandie

² Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (C.R.E.N.), travail co-encadré par Christian Orange, professeur des Universités et Alain Le Bas, maître de conférences en S.T.A.P.S.

³ Le Bas (1996)

Il va de soi que les problèmes professionnels mis à jour dans les pratiques d'enseignement ne sont pas de même nature que ceux auxquels est confronté le pratiquant d'Activités Physiques et Sportives.

Cependant ils procèdent de la même logique ; une adaptation à des contraintes de la situation d'enseignement, sur lesquelles nous reviendrons, et pour le sujet enseignant des ressources diverses fonctions de ses expériences antérieures d'élève, de sa formation initiale, du rapport qu'il a entretenu et qu'il entretient avec sa discipline, des animations qu'il a pu mener dans d'autres contextes que l'École ...

Ces ressources s'expriment à travers ce que P. Perrenoud⁴ a appelé l'habitus professionnel et constituent tout à la fois un point d'appui incontestable mais aussi un obstacle.

Le stagiaire débutant confronté à une situation d'enseignement mobilise cet habitus pour gérer la situation dans laquelle il se trouve et résout les problèmes professionnels qui se présentent à lui de manière inconsciente et automatisée. Il produit aussi une technique d'enseignement, qui comme pour la situation sportive lui permet de gérer au mieux la situation à partir de ce qu'il est effectivement capable de prendre en compte dans la complexité de la tâche.

La formation professionnelle vise donc la transformation guidée, accompagnée de cet habitus et la résolution progressive des problèmes professionnels.

La didactique de l'EPS et la didactique de la formation professionnelle ont donc en commun un certain nombre d'éléments.

Elles analysent, formalisent et questionnent des situations complexes amenant chez l'acteur qui y est confronté des prises de décision dans l'urgence et dans le feu de l'action qui prennent en compte une multitude de facteurs. Le concept de pratique⁵ renvoie bien cette idée de complexité.

Ces situations complexes sont organisées autour de fortes contraintes liées à la tâche à réaliser et à son contexte d'effectuation.

Dans un cas comme dans l'autre, une pratique physique ou une pratique d'enseignement, ce qui nous intéresse, dans une logique de transformation ancrée sur certaines conceptions de l'apprentissage, c'est l'activité⁶ que les sujets déploient dans ces situations, activité qui est représentative de la manière dont les individus s'adaptent à ces situations complexes.

Enfin le concept de problème⁷ et les concepts qui y sont attenants dans une conception bachelardienne⁸ de l'apprentissage, sont communs à ces deux didactiques.

Par problème nous entendons quelque chose d'autre qu'une simple difficulté. Le problème⁹ est porteur de contradictions et implique une résolution qui ne peut pas être immédiate. Il constitue une tension que les ressources premières du sujet ne peuvent pas dans l'état des choses dépasser.

Avant de poursuivre et de situer la nature des problèmes professionnels que rencontrent les enseignants débutants, il nous paraît ici indispensable de nous situer dans la manière dont nous envisageons la formation professionnelle.

Un premier modèle qui nous permet de penser la formation professionnelle et ses différentes dimensions¹⁰

Ce modèle¹¹ est organisé autour de trois pôles qui correspondent à trois logiques hétérogènes:

- une logique sociale, former pour, en terme d'adaptation aux contextes.
- une logique épistémique, former à, en terme d'acquisition de savoirs épistémologiques et psychologiques.

⁴ Perrenoud (2001)

⁵ Pratique : toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions. La pratique ne renvoie pas uniquement au faire et aux gestes mais aux procédés pour faire. C'est à la fois la règle d'actions et sa mise en oeuvre. Les pratiques sont des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données immédiatement perceptibles, ce qui suppose un travail d'analyse pour mieux les comprendre dans leur complexité.

⁶ Rochex J.-Y., 1995, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, P.U.F. L'activité ne se limite pas à la face matérielle de l'action ou des chaînes d'actions mais elle inclue une face mentale, intellectuelle

⁷ Fabre M., 1989, « De la résolution de problème à la problématisation », *Les sciences pour l'Ere nouvelle*, C.E.R.S.E. Université de Caen, 1989

⁸ Orange (1995)

⁹ Fabre (1999)

¹⁰ Voir annexe 1, Le Bas A., à partir de Fabre (1994). La partie qui suit est le développement écrit de ce modèle.

¹¹ Le Bas (I.U.F.M.de Basse Normandie centre de Saint Lô - document interne) et Fabre (1994) p. 26.

- une logique psychologique, former par, en terme de développement personnel du sujet¹².

A l'interaction de ces logiques hétérogènes prises deux à deux on identifie une dimension de la formation.

Une dimension psycho-sociologique à l'interaction de la logique sociale et de la logique psychologique.

Il s'agit de construire des attitudes et des comportements adaptés pour assumer sa place dans le système éducatif. Ces comportements reposent sur une certaine autorité, une capacité à contrôler les conflits et la violence. Ils supposent la gestion des relations partenariales qu'imposent les différentes situations de communication et d'intervention présentent à l'École. Ces comportements prennent appui sur un désir d'enseigner.

Cette dimension est relative à l'aspect psycho-sociologique de l'enseignant.

Elle est au croisement de deux logiques qui parfois s'affrontent.

Une logique sociale qui conduit à la formation de professionnels à qui la société donne mission d'enseigner pour faire apprendre tous les élèves. Les programmes, la structure de l'École, son environnement social et culturel détermine un espace dans lequel le futur enseignant doit s'insérer pour y peser.

Cette nécessaire insertion peut buter de manière problématique sur la logique psychologique du stagiaire.

Sa personnalité, ses projets personnels, ce qu'il est, ses attitudes, ses convictions, constituent autant d'éléments en jeu dans le processus de formation.

C'est dans ces rapports contradictoires qu'il s'agira de construire les attitudes, les comportements et une certaine éthique qui vont lui permettre d'assurer et d'assumer sa place dans le système éducatif¹³.

Il en va ainsi par exemple des compétences, des attitudes qui vont lui permettre l'autorité, la gestion des conflits, le travail en équipe.

Cette dimension est peu prise en compte dans les formations professionnelles des enseignants. Elle est laissée en gestion autonome par le sujet objet de la formation et l'institution livre la construction de cette dimension au hasard des interactions avec le terrain, sachant que ces interactions peuvent être plus ou moins heureuses.

La dimension psychologique, l'accompagnement de la personne dans la construction de son identité professionnelle dans les instituts de formation professionnelle relève donc de la formation sur le tas.

Cette non prise en compte peut par moments être source de difficultés pour les individus en formation et mettre à mal le processus de formation professionnelle.

Dans la formation des professeurs stagiaires du second degré (PLC2, PLP2 et CPE) seule la formation générale serait susceptible au travers de son cadrage institutionnel de prendre en compte cette dimension.

En effet le texte précise (livret du PLC2, PLP2 et CPE¹⁴) :

Elle [la formation générale] permet au professeur-stagiaire et au C.P.E stagiaire de passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant, d'éducateur, de se situer dans l'institution scolaire et dans l'environnement culturel et humain de l'école, de réfléchir à partir des pratiques, à l'enseignement dans sa globalité, de s'interroger sur les apprentissages et de prendre conscience que l'élève, au coeur du système éducatif, a souvent un comportement social ou affectif difficile à déchiffrer.

La formation générale est un lieu important de la professionnalisation. Elle permet l'ancrage dans le métier, engage les stagiaires vers leur identité professionnelle, laquelle ne saurait se construire par la seule identification à leur discipline ...

Les groupes de travail en formation générale sont composés de façon pluridisciplinaire, ceci pour initier le travail en équipe ...

Le thème 1 du module A de cette formation générale correspond indirectement à cette dimension psychologique de la formation.

Il a pour titre Analyse des pratiques, mises en situation et connaissance de soi

¹² Fabre (1992)

¹³ Le Bas Alain, *Identification de quelques déterminants de l'action de l'enseignant débutant dans l'enseignement de l'Education Physique*. I.U.F.M de Basse Normandie, C.R.E.N Université de Nantes.

¹⁴ Livret du stagiaire I.U.F.M, I.U.F.M. de Basse Normandie.

Lieu d'analyse et de réflexion à partir des pratiques, la formation, par ses modalités, aide les professeurs et C.P.E stagiaires à construire leur identité professionnelle en vue de s'adapter à leur métier: à partir d'expériences vécues au cours du stage en responsabilité, par le biais d'Échanges.

Les professeurs et C.P.E stagiaires sont amenés à aborder aussi bien des aspects concrets que des thèmes de réflexion spécifiques du métier : les relations dans la classe, et de manière plus large, dans l'établissement, comment remédier aux difficultés rencontrées.

La difficulté de cette partie de la formation générale est de ne pas porter sur un travail sur soi indépendamment d'une pratique d'enseignement. Il s'agit bien ici de la construction de l'identité professionnelle.

La formation commune qui est un des constituants de la formation générale introduit elle un module expression et communication.

Le problème à résoudre pour l'enseignant débutant dans cette dimension de la formation professionnelle est de gérer le conflit entre ouverture sociale et sécurité affective.

Une dimension didactique à l'interaction entre la logique psychologique et épistémologique.

Il s'agit d'une transformation de ses conceptions didactiques qui aboutit à un changement de valeur de l'identité disciplinaire. Cette identité disciplinaire renvoie au rapport à la culture, au rapport au savoir et aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage que l'individu mobilise spontanément.

Cette dimension de la formation professionnelle est relativement bien prise en compte dans les formations d'enseignants.

Cependant certaines formations disciplinaires sont encore majoritairement organisées par la logique du savoir indépendamment de la logique des élèves, ce qui veut dire que le processus de transposition didactique est insuffisamment abouti.

Dans ce processus de transposition il existe chez les individus en formation professionnelle des résistances à prendre de la distance par rapport aux savoirs épistémiques disciplinaires et / ou par rapport aux pratiques sociales de référence. C'est bien alors ce qui fait effectivement problème.

Cette dimension didactique suppose l'interrogation, voir la remise en cause de ses conceptions de la discipline, de l'apprentissage et des savoirs en jeu.

Deux éléments contradictoires sont à l'oeuvre. Le premier qui vise au développement personnel du stagiaire et un second qui vise l'acquisition de savoir et de compétences dans le champ des Activités Physiques, Sportives et Artistiques.

L'articulation de ces deux aspects pose le problème de la définition de ce qui doit être enseigné et de la manière dont il doit l'être pour que réellement il y ait apprentissage¹⁵.

Le problème à résoudre pour l'enseignant débutant dans cette dimension de la formation professionnelle est de gérer le conflit entre pertinence du savoir et transposition didactique pour enseigner.

Une dimension praticienne qui apparaît à l'interaction de la logique épistémique et de la logique sociale.

Il s'agit d'une acquisition et d'une mise en synergie d'un ensemble d'outils pour gérer le couple enseigner / apprendre. Cela repose sur une démarche d'enseignement, sur la maîtrise des contenus, le sens du travail proposé, en relation avec une organisation conçue pour faire apprendre.

Cette dimension présente une certaine permanence dans les différents plans de formation.

Ce qui a changé récemment dans cette dimension ce sont les conceptions de l'apprentissage que les différentes formations mettent concrètement en oeuvre et le statut différent qu'elles accordent à la pratique professionnelle en cours de formation.

¹⁵ Ibid., note 13.

Certaines formations considèrent la pratique de classe comme une mise en pratique de ce qui est vu théoriquement dans les centres de formation. Elles accordent alors à la pratique un rôle d'exemplarification ou d'application.

La formation pratique consiste en un entraînement à faire la classe. Le nombre de répétition de situations d'enseignement dans des contextes variés garantit alors l'appropriation des compétences inhérentes à l'exercice du métier.

Dans ce contexte la pratique de l'expert est souvent présentée comme un modèle vers lequel il faudrait tendre. Nous sommes ici dans un processus de formation organisée par une certaine conformité.

Une autre posture consiste à envisager dans cette dimension pratique de la formation une certaine progressivité des savoirs à construire pour devenir un enseignant expert.

Cette progressivité, nécessaire compte tenu de la complexité de l'acte d'enseignement, peut s'accompagner d'une mise en situation progressive des stagiaires où il leur est graduellement délivrer la complexité de la classe. Ce qui est en jeu c'est la résolution progressive des problèmes professionnels identifiés.

Nous sommes ici dans un processus de formation organisée par des transformations recherchées des pratiques. Ce qui est au coeur du processus de formation c'est la pratique du sujet en formation professionnelle et l'analyse qu'il en fait.

Les injonctions institutionnelles¹⁶ récentes s'inscrivent dans cette dernière orientation de formation.

Cette dimension pratique suppose pour le futur enseignant la construction et l'utilisation d'outils pertinents pour gérer efficacement la mise en oeuvre de scénarios d'enseignement-apprentissage.

Leur construction passe par la résolution de problèmes spécifiques liés aux tensions existant entre la nécessité institutionnelle de faire apprendre et réussir tous les Élèves et un contexte de classe où les élèves sont différents tant dans leurs attentes que dans leurs compétences. Cette approche renvoie à la construction de sens par l'élève des savoirs en jeu au regard des projets d'enseignement développés.¹⁷

Le problème à résoudre est de gérer le conflit entre logique et attentes institutionnelles et contexte de la classe.

Pour notre travail et la caractérisation des enseignants débutants dont c'est l'objet, nous nous sommes plus particulièrement attachés à la dimension pratique de la formation professionnelle et au problème général qu'elle pose à l'enseignant en formation. Nous envisageons donc à présent de développer les Éléments constitutifs de cette dimension pratique de la formation professionnelle et d'identifier la nature des problèmes que les enseignants débutants ont à gérer lorsqu'ils sont, non plus en formation mais lorsqu'ils se trouvent confronté à la complexité d'une situation d'enseignement et à sa gestion.

Un modèle de formation pratique de l'enseignant

Comme son nom l'indique la formation pratique repose sur une pratique professionnelle qui fait l'objet en formation d'une analyse.

Ce travail de formation repose sur une alternance entre des pratiques professionnelles en stage en responsabilité, en stage en pratique accompagnée, et en stage de sensibilisation qui n'ont pas le même statut et auxquelles on peut attribuer différentes fonctions dans le processus de formation.

La forme d'alternance imposée par le statut des stagiaires (elle n'est pas la même pour les professeurs d'École stagiaires que pour les professeurs de collège et de lycée) permet cette analyse de la pratique et constitue une mise à distance de l'action propice à la réflexion et à la transformation des pratiques.

Nous nous inscrivons ici dans les travaux récents sur la professionnalité des enseignants et dans le paradigme de l'enseignant réflexif initié par Schön¹⁸ et développé par d'autres auteurs.

Cette pratique complexe pour être analysée doit être modélisée. Cette modélisation a pour objectif de la rendre plus lisible et de la désynchroniser afin de pouvoir identifier et hiérarchiser des priorités d'intervention en terme de formation.

¹⁶ Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des Conseillers principaux d'Éducation Stagiaires, Plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001, B.O n°15 du 11 Avril 2002.

¹⁷ Ibid., note 13

¹⁸ Schön (1983)

Il s'agit d'appréhender sous une forme abstraite¹⁹ et donc éventuellement un peu réductrice, la complexité des phénomènes qui sont à l'oeuvre dans cette dimension pratique afin d'identifier les leviers et les points d'appui sur lesquels nous pourrions jouer pour faire progresser les stagiaires et transformer ainsi leur habitus.

Toute pratique d'enseignement s'inscrit dans trois logiques : une logique de l'apprenant qui est liée à l'élève, une logique didactique qui est liée au savoir et une logique institutionnelle qui est liée à la société et aux commandes qu'elle assigne à son École.

La conception que nous développons de l'enseignement et par voie de conséquence de la formation à cette profession nous amène à prendre position par rapport à ces trois logiques et à en définir les contours.

En effet dans une perspective de formation il nous semble important que ces logiques soient définies de manière ambitieuse et se réfèrent à des positionnements théoriques d'actualité.

Elle constitue alors des données de la situation de formation auxquelles on donne le statut de contraintes.

Pour la logique de l'apprenant nous faisons référence à une modélisation de l'activité cognitive de l'élève avec des problèmes signifiants à résoudre et des obstacles qui empêchent cette résolution.

Pour la logique institutionnelle nous faisons référence à la construction à l'école de compétences reconnues, objectivables par les élèves et qui présentent une certaine valeur et utilité sociale.

Pour la logique didactique nous faisons référence à une transposition didactique permettant d'aboutir à une certaine progressivité du savoir pouvant s'exprimer en E.P.S au travers de différents paliers comportementaux.

Ces trois logiques sont définies en prenant appui sur des référents théoriques didactiques, psychologiques et sociologiques que nous ne pouvons pas développer dans cet article.

Ces trois logiques sont hétérogènes et l'enseignant de part son statut et de part ses missions va devoir gérer dans l'acte d'enseigner les tensions que génèrent l'hétérogénéité de ces trois logiques.

La gestion de ces tensions consiste alors pour l'enseignant débutant, comme pour l'enseignant expert, à gérer le couple enseigner / apprendre, enseigner pour l'enseignant et apprendre pour les élèves, de la manière la plus pertinente possible²⁰.

La gestion de ce couple constitue de notre point de vue la contradiction essentielle de l'acte d'enseignement. Cette gestion du couple enseigner / apprendre est dans la pratique une gestion du système didactique que nous définirons plus loin.

Les tensions qui naissent de la prise en compte de l'interaction de ces trois logiques prises deux à deux se traduisent pour l'enseignant par des problèmes professionnels qui présentent une permanence quel que soit la situation d'enseignement dans laquelle on se trouve.

Les problèmes qui se posent sont les mêmes pour l'enseignant débutant, que pour l'enseignant expert, ce qui les différencie c'est le niveau de résolution de ces problèmes et donc la pertinence des réponses apportées.

Les logiques telles que nous les avons définies sont source de contraintes pour le sujet en formation, c'est pourquoi elles sont génératrices de problèmes.

Aussi d'autres logiques basées sur d'autres conceptions de l'enseignement ne feront pas émerger les mêmes problèmes puisque le champ de contraintes ne sera pas le même.

La formation va donc travailler sur la résolution progressive et hiérarchisée de ces problèmes. Les réponses possibles pour sortir des contradictions imposées par ces logiques hétérogènes dans la perspective de gérer le couple enseigner / apprendre sont nombreuses.

Nous analyserons ultérieurement les conditions nécessaires pour sortir de ces contradictions et nous effectuerons une proposition en terme de moyen permettant de remplir ces conditions.

Avançons dans l'identification de nos problèmes professionnels²¹.

¹⁹ Le Moigne (1990)

²⁰ Ibid., note 13.

²¹ Ibid., note 13

A l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique institutionnelle l'enseignant est confronté à la gestion d'un conflit entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité).

Les thèmes de programme concernent l'ensemble de la classe, cependant leur mise en Oeuvre doit s'inscrire dans le contexte de l'hétérogénéité de la classe.

Il faut à la fois conduire le groupe dans sa globalité pour répondre aux exigences de la dimension sociale de l'éducation (principe d'égalité) et permettre à chacun de s'impliquer, en cohérence avec sa personnalité, ses besoins et ses attentes spécifiques (principe d'identité).

On opte ici pour une problématique de flexibilité pédagogique comme manifestation de l'intention de favoriser une alternance de phases de différenciation et d'intégration créant les possibilités d'expression²² de chaque élève.

Elle se traduit par :

- une adaptation des attitudes de l'enseignant par rapport aux formes de groupement en relation avec les attitudes interindividuelles souhaitées dans le processus d'apprentissage ;
- une adaptation des attitudes de l'enseignant par rapport aux formes de communication qu'il utilise en relation avec la nature des tâches, ce qui détermine le type de relation que les Élèves entretiennent avec l'objet d'étude.

La sortie de la contradiction passe donc par la mise en oeuvre d'une problématique d'appropriation de l'activité scolaire (par les élèves) impliquant une flexibilité interventionnelle et relationnelle.

Cette flexibilité pédagogique est ici référée au sens ²³ du travail à effectuer.

L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration par l'enseignant débutant sur la dimension organisationnelle de l'enseignement qui se traduit par une confusion entre les moyens et les buts.

Les moyens mis en oeuvre pour assurer l'enseignement deviennent les buts de celui-ci.

Confusion moyens / but

Cette confusion aboutit pour l'enseignant débutant à privilégier la dimension artificielle de l'acte d'enseignement. Dans la nature et la forme des communications, les formes de groupement ne se justifient que par rapport au déroulement de la séance et à la maîtrise du groupe classe.

Le stagiaire est satisfait de sa séance parce qu'elle s'est bien passée. Celui-ci se centre sur un certain formalisme organisationnel très anticipé et peu flexible allant parfois jusqu'au rituel. La séance se déroule dans son organisation telle qu'elle est prévue indépendamment de ce qui se passe réellement dans la classe. Le timing déclenche par exemple les changements de situation sans qu'il soit pris en compte l'atteinte des critères de réussite permettant de statuer sur l'apprentissage en jeu.

On fait référence ici aux registres du relationnel et de l'intervention.

L'objet d'étude, c'est-à-dire le savoir professionnel en jeu pour dépasser cette contradiction est enseigner c'est impliquer / engager les élèves dans des activités scolaires.

A l'interaction de la logique didactique et de la logique institutionnelle l'enseignant est confronté à la gestion d'un conflit entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser.

²² Fabre (1999)

²³ Deleuze (1969)

Si les textes définissent des savoirs formels à construire (des chapitres, des thématiques de savoirs), définis comme idéal à atteindre, ils ne peuvent en même temps être considérés comme contenus de l'enseignement.

La progressivité du savoir, produit de la transposition didactique mobilisée par l'enseignant, définit la fonctionnalité d'étapes intermédiaires incontournables, véritables passages obligés représentant différentes organisations emboîtées de la conceptualisation.

On opte ici pour une problématique de la référence²⁴ (dans une perspective du maintien du sens) et d'une problématique de la progressivité des savoirs. La sortie de la contradiction passe par la mise en oeuvre de ces problématiques.

Il s'agit d'optimiser la recherche d'une compatibilité entre la logique interne du fonctionnement adaptatif de l'élève avec ce qui va être enseigné et qui respecte la logique épistémologique du savoir.

On aboutit à la définition de ce qui est apprenable.

On fait référence ici à la Situation de Pratique Scolaire²⁵ et aux paliers adaptatifs.

L'outil de référence pour la conception et l'analyse est le modèle du projet d'enseignement développé.

L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves ce qui entretient une confusion permanente entre le souhaitable et le possible. Ici l'enseignant débutant se réfère aux programmes et aux textes officiels indépendamment de la prise en compte du contexte de la classe et des possibilités réelles des élèves.

Confusion souhaitable / possible

Pour le stagiaire cela se traduit par des préparations construites indépendamment du comportement des élèves et organisées essentiellement par la logique du savoir.

L'objet d'étude, c'est-à-dire le savoir professionnel en jeu pour dépasser cette contradiction est : enseigner c'est construire des situations pour faire apprendre.

A l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique didactique l'enseignant est confronté à la gestion d'un conflit entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage.

L'apprentissage est envisagé ici comme le développement d'une activité adaptative, visant une transformation pertinente et durable, dans leur nature et dans leur structure, des comportements de l'élève.

Le savoir à construire comme produit attendu de l'apprentissage doit être mis en relation avec la dimension méthodologique inhérente à tout apprentissage. Cette dimension doit être envisagée comme l'articulation des différentes opérations mentales de régulation de l'activité adaptative. L'élève doit donc comprendre, raisonner, Évaluer pour s'approprier le savoir et comprendre les raisons et les conditions de ses réussites.

On opte ici pour une problématique de la transformation comportementale. La sortie de la contradiction passe par la mise en oeuvre de cette problématique.

L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration sur une conception magique de la tâche qui renvoie à une pédagogie des situations. Cette centration se traduit par une confusion entre activité / action et apprentissage. Pour l'enseignant débutant cela se traduit par une priorité à la mise en action des élèves qui s'auto-suffirait pour faire apprendre les élèves.

Confusion activité / apprentissage

²⁴ Ibid note 15.

²⁵ Le Bas A., 1998, « La Situation de Pratique Scolaire en E.P.S. » *Actes du colloque international Recherches et formation des maîtres*, I.U.F.M. Grenoble,

La pédagogie des situations sous prétexte de favoriser l'authenticité de l'engagement des élèves, a laissé se développer l'idée qu'il fallait, à partir d'une situation riche, ouverte et dynamique, laisser les élèves découvrir seuls, les perspectives de réalisation des tâches.

Pour le stagiaire le simple fait de mettre les élèves en activité suffit pour qu'ils apprennent.

On fait référence ici à l'activité de problématisation.

L'objet d'étude est : enseigner , piloter l'activité d'apprentissage des élèves par une démarche de dévolution du savoir et des mobilisations cognitives spécifiques.

Le modèle ou l'outil de référence pour la conception et l'analyse est l'activité de problématisation ou les différentes phases de mobilisation cognitive dans le cadre d'une démarche de dévolution du savoir.

Nous donnons au modèle qui vient d'être précédemment décrit (voir le modèle complet en annexe 2) le statut de modèle heuristique. Il constitue de fait le cadre conceptuel de ce travail au sens où J.-M. Van Der Marren l'entend²⁶.

La complexité des situations d'enseignement mis sous observation nécessite l'élaboration de relations de cohérence entre les différents champs théoriques mobilisés.

Pour J.-M. Van Der Marren le cadre conceptuel est le pendant du cadre théorique dans une perspective exploratoire ou inductive en opposition à une perspective expérimentale. Ce cadre est multi-référencié : il ne peut se limiter à une seule perspective théorique. Le chercheur doit envisager ce que les diverses orientations théoriques ont énoncé sur le sujet s'il veut pouvoir interpréter l'ensemble des faits qui peuvent se présenter.

Cette nécessité de références multiples exige une très large culture et un esprit ouvert capable d'éclectisme théorique. On doit partir avec plusieurs champs de vision.

Au centre de ce modèle nous avons dit que se trouvait l'enseignant considéré comme le pilote de la situation d'enseignement. Le nom de pilote et l'activité qui y correspond, le pilotage, nous paraissent ici appropriés à la complexité de la situation et à l'activité développée par l'enseignant dans cette situation lorsqu'il gère les contradictions que nous venons d'identifier.

Cette activité nous la résumons et la nommons comme une activité de gestion différenciée du couple enseigner / apprendre référée à une problématique de construction de sens. Cette gestion différenciée concerne le système didactique que nous définirons plus loin.

C'est cette activité de gestion différenciée du couple enseigner / apprendre qui est mises sous observation dans ce travail.

La formation des stagiaires PLC2, un dispositif pour résoudre les problèmes professionnels

Une véritable formation professionnelle passe par un travail sur l'habitus²⁷ professionnel²⁸ et suppose son dépassement.

Cet habitus a, dans la conception problématique de la formation que nous développons, valeur d'obstacle et empêche d'une certaine manière les transformations professionnelles souhaitées et souhaitables, susceptibles de permettre aux stagiaires d'atteindre une plus grande expertise.

²⁶ Van Der Marren J.-M., 1989, *Méthodes et Évaluation des pratiques de recherche en Éducation*, Département d'Etudes en Education et d'administration de l'Éducation, Université de Montréal.

²⁷ Habitus : systèmes de disposition durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fin et la maîtrise des opérations nécessaires pour les atteindre (Bourdieu, 1980).

²⁸ Perrenoud (2001)

La transformation de cet habitus mais aussi de cette hexis²⁹ professionnelle passe par des ruptures qu'un projet de formation au delà du simple plan de formation, se doit d'organiser afin qu'elles se réalisent.

Le travail présenté dans cet article veut rendre compte par les observations menées sur les enseignants débutants de leurs évolutions dans la manière dont ils gèrent le couple enseigner / apprendre et dans la manière dont ils résolvent les trois problèmes professionnels que nous avons précédemment identifiés.

En ce qui concerne la stratégie de formation nous avons choisi une résolution progressive et donc hiérarchisée de ces problèmes.

Conscients que ces problèmes présentent une permanence dans la situation d'enseignement, nous avons pris le parti de nous centrer, en terme de prise de conscience par les stagiaires, sur un seul problème à la fois afin d'éviter des surcharges cognitives pouvant mener à des difficultés psychologiques de la part des stagiaires.

Cette entrée avec une montée en charge progressive des éléments d'analyse pris en considération dans la formation mobilise la démarche de problématisation et a pour souci de cerner au mieux les objets de problématisation pour faire en sorte que les prises de conscience et donc les mises à distance de l'action, donc de la pratique soient le plus efficaces possible.

Aussi le problème 1, gérer le conflit entre fonctionnements collectif et individuel est-il abordé en priorité. Le problème 2, gérer le conflit entre la dimension fonctionnelle et formelle du savoir est envisagé dans un deuxième temps et le problème 3 est abordé pour finir.

Il va de soi que le travail sur un problème professionnel n'est pas sans conséquence sur les deux autres problèmes professionnels même s'ils ne font pas l'objet d'un travail conscient.

Cette hiérarchisation des problèmes dans une perspective de résolution en formation ne nous fait pas oublier que quoiqu'il arrive ces trois problèmes sont toujours présents en même temps dans la situation d'enseignement et qu'ils sont de toute façon gérés par l'enseignant de manière automatisée³⁰, routinière avec son habitus professionnel.

Pour chacun des problèmes il existe ce que nous appelons un objet d'étude qui constitue une orientation privilégiée de travail. Cet objet d'étude est en quelque sorte le savoir à construire pour permettre de sortir des contradictions. Le travail sur l'objet d'étude va permettre la résolution du problème considéré. Il permet les transformations souhaitées et participe donc à la transformation de l'habitus professionnel.

Les trois objets d'étude associés aux trois problèmes professionnels rappelés ci-dessus sont les suivants. Ils constituent des orientations de travail privilégiées et ils permettent d'engager l'enseignant débutant vers des pistes de résolution. La formulation n'est pas arrêtée.

Enseigner, c'est impliquer / engager les élèves dans des activités scolaires.

Enseigner, c'est construire des situations pour faire apprendre.

Enseigner, c'est piloter l'activité d'apprentissage des élèves par une démarche de dévolution du savoir et des mobilisations cognitives spécifiques.

La formation et ses acteurs, formateurs institutionnels et formateurs de terrain, se doivent donc d'organiser par les actions et les analyses qu'ils mènent l'identification des problèmes professionnels et surtout leurs conséquences concrètes sur le terrain en terme de constats et d'observations.

L'objet d'étude et la problématique d'intervention qu'il développe pouvant apparaître alors comme un élément pouvant aider à la résolution.

Le projet de formation, appropriation contextualisée du plan de formation, permet ce travail.

Les objets d'étude constituent l'axe curriculaire de la formation et la démarche de problématisation, avec ces prises de conscience ciblées et organisées dans le temps, l'axe méthodologique.

²⁹ Hexis corporelle : Port, prestance, maintien, tenue, diction et prononciation, manière de se présenter, de se comporter, usages du corps d'où s'exprime tout le rapport au monde social. Le détournement de ce concept sociologique me paraît intéressant dans la mesure où il semble refléter de manière assez complète les différents éléments constitutifs de la dimension psychosociologique de la formation professionnelle (Bourdieu, 1980).

³⁰ Paillard (1986, 1990)

Les principes³¹ qui organisent cette formation

Le **premier principe** place la pratique au coeur de la formation professionnelle.

La pratique du stagiaire s'organise autour d'une alternance entre des moments de pratique sur le terrain dans les établissements scolaires et des moments de retours réflexifs sur la pratique dans le centre de formation. Cette alternance est indispensable à la construction des différentes compétences professionnelles. Elle met en oeuvre une articulation théorie / pratique susceptible de mieux faire comprendre au stagiaire ce qui s'est joué (ou plus tard ce qui se jouera) dans l'immédiateté de l'action d'enseignement. Cette alternance se joue aussi bien dans les tâches d'analyse que dans les tâches de conception des situations d'apprentissage.

L'alternance des P.L.C.2 E.P.S est relativement régulière. Leur mise en stage en responsabilité est permanente au cours de l'année scolaire.

Seul le moment du stage en pratique accompagnée et du stage de sensibilisation peut être choisi. La pratique quelle qu'elle soit est susceptible de jouer des fonctions différentes dans le processus de formation au cours de l'année.

Le deuxième principe repose sur une conception problématique de la formation. Les mises en stage sont autant de situations naturelles ou construites d'enseignement susceptibles de poser des problèmes professionnels à l'enseignant débutant. La formation pratique et les différentes techniques de formation qu'elle mobilise visent à faire vivre au stagiaire une démarche de problématisation qui passe par une reconstruction personnalisée du problème, une recherche de solutions pour amorcer le processus de résolution de ces problèmes et une stabilisation des réponses efficaces.

La formation se veut résolument constructiviste, interactionniste et clinique.

Le troisième principe met en avant l'utilisation de différents outils de conception et d'analyse des pratiques enseignantes qui représentent les cadres conceptuels et méthodologiques de pilotage de la formation pratique.

Deux modèles généraux dits modèles heuristiques :

- un modèle général de la formation professionnelle qui croise les dimensions psycho-sociologique, didactique et pratique de la formation ;
- un modèle général de la formation pratique de gestion différenciée du couple enseigner / apprendre référée à une problématique de construction des sens (Annexe 2).

Des modèles secondaires, dits modèles d'action, dérivés des précédents reconstruits par les stagiaires à partir d'une activité de problématisation de la pratique. Ils sont des outils d'aide à la conception et à la décision :

- un modèle / outil définissant les conditions du fonctionnement du système didactique dans une problématique de construction de sens (Annexe 3) ;
- un modèle / outil de construction de sens référée à une problématique de projet(s) (Annexe 4) ;
- un modèle / outil de conception du projet d'enseignement ;
- un modèle / outil d'apprentissage par problématisation ;
- un modèle / outil de démarche de dévolution du savoir ;
- un modèle / outil de transposition didactique.

Le quatrième principe revendique une formation intégrée et intégrante. Les référents théoriques mobilisés n'ont de sens que par rapport à des questions construites issues de la pratique et auxquelles ils doivent par leur intégration contribuer à répondre.

La formation générale et les modules didactiques sont mobilisés dans cette logique et participent autant que possible à l'illustration et à l'exemplification des résolutions en cours dans la formation pratique.

³¹ Le Bas A., 2001, *Les grandes lignes du projet de module d'analyses de pratiques professionnelles*, I.U.F.M. de Basse Normandie Centre de Saint-Lô.

Le mémoire professionnel doit aussi s'inscrire dans ce principe. Il constitue le catalyseur personnel de la relation action / réflexion. Il remobilise les différents modèles présentés ci-dessus au travers d'analyses plus rigoureuses et plus exhaustives, en terme de recueil de données, que celles mobilisés dans les analyses de pratiques.

Le cinquième principe met en avant une équipe de formateur cohérente et homogène dans le sens où les problématiques de formation sont identiques pour les trois formateurs institutionnels et la plupart des conseillers pédagogiques investis dans la formation des PLC2 E.P.S.

Les objets d'étude autour desquels s'organise le travail d'analyse de pratique et les outils d'analyse de cette pratique sont connus par les formateurs de terrain et commencent à être partagés.

Opérationnalisation et concrétisation des problèmes professionnels pour lire la pratique des enseignants débutants

Les problèmes professionnels présentés ne sont pas directement opérationnalisables en terme de lecture de la pratique des stagiaires dans une perspective de formation et donc de partage, avec les stagiaires, de cette analyse et des éléments qui la fondent.

Le modèle de formation praticienne est un modèle heuristique qui organise la formation et les formateurs mais qui n'est pas livré aux stagiaires.

Les problèmes identifiés précédemment constituent des classes de problème générique qui se traduisent dans la réalité de l'intervention par des problèmes concrets qui sont l'expression de ces problèmes plus généraux.

Ces problèmes génériques dépendent des contraintes de la situation de formation, elle même définie par rapport à une conception de l'acte d'enseignement. On peut considérer qu'ils sont communs à l'ensemble des enseignants qui s'inscrivent dans cette conception de l'enseignement et de l'École.

On retrouve effectivement ces problèmes aussi bien chez les stagiaires PLC2 E.P.S que chez les stagiaires PE2.

Le modèle de formation praticienne est donc un modèle heuristique qui constitue notre cadre conceptuel.

Nous devons l'opérationnaliser et le traduire dans un modèle d'action³² qui devient alors un modèle de conception et d'aide à la décision mais aussi un modèle de lecture de la pratique.

Ce modèle est en quelque sorte en positif du modèle de formation praticienne dans le sens où il permet de conceptualiser les éléments à prendre en compte pour sortir des contradictions que formulent les problèmes professionnels.

Autrement dit, il concrétise, en terme de propositions et de pistes d'action, les conditions qu'il est nécessaire de prendre en compte et de combiner pendant le travail de conception de l'enseignant et pendant l'interaction avec les élèves.

Il s'agit bien de conditions à réunir et donc d'orientations possibles de travail.

Nous donnerons à ces conditions le statut de contenus de formation³³ comme des conditions à intérioriser par le stagiaire pour transformer sa pratique professionnelle et donc son habitus professionnel.

Nous opérationnalisons donc le modèle de formation praticienne dans un modèle d'action qui pose le système didactique et ses éléments constitutifs.

Dans le prolongement des travaux de Y. Chevallard³⁴ nous considérons le système didactique autour de ses trois pôles, un enseignant, des élèves et un savoir.

Cependant il nous paraît intéressant d'inscrire ce système dans son contexte d'existence, l'institution scolaire, et la société par laquelle elle existe et qui la mandate d'un certain nombre de mission³⁵.

Aussi notre système didactique ne s'organise t-il plus selon un triangle mais plutôt selon un pyramide.

Nous accordons un rôle prépondérant à l'enseignant puisque c'est lui qui occupe le sommet de la pyramide.

³² Le Bas A., 2003, *Un modèle de construction de sens référé à une problématique de projet(s) du sens*, I.U.F.M de Basse Normandie, centre de Saint-Lô, document interne, septembre 2003.

³³ Marsenach (1991)

³⁴ Chevallard (1985)

³⁵ Ibid., note 13

Cette supériorité géométrique n'est pas que spatiale, elle prend surtout son origine dans les responsabilités que l'enseignant a dans la gestion de la situation d'enseignement. Notre pyramide formalise le système didactique et c'est bien l'enseignant qui est responsable de la gestion de ce système et des dynamiques qui sont nécessaires à son bon fonctionnement.

Ces dynamiques de fonctionnement et l'ensemble des interactions qui se jouent dans la gestion de ce système didactique, plus ou moins bien piloté par l'enseignant, sont sous la responsabilité de celui-ci et placent les apprentissages scolaires des élèves au coeur de cette gestion.

Dans ce modèle d'action concernant la logique de l'élève on se place du point de vue de l'élève qui n'est pas encore un apprenant et qui n'a pas encore construit cette posture. On le prend ici tel qu'il est et avec ce qu'il sait.

Concernant la logique du savoir elle est présentée ici au regard de sa pertinence épistémologique et de sa pertinence culturelle.

Enfin concernant la logique des valeurs et des attentes institutionnelles, elle prend ici une signification plus concrète puisqu'elle s'opérationnalise dans un contexte précis et donc un lieu de vie scolaire, inscrit dans un environnement.

Les projets d'établissement et les projets E.P.S sont une adaptation locale des injonctions ministérielles.

Les tensions du système prennent alors une dimension plus concrète et c'est là que la gestion de la situation d'enseignement devient plus complexe.

Ce modèle est issu d'une lecture contextualisée par A. Le Bas des travaux de M. Fabre³⁶ qui reprend à son compte la proposition logique développée par G. Deleuze³⁷ et qui éclaire la question du sens d'un point de vue philosophique.

G. Deleuze distingue dans son travail sur le langage trois dimensions à cette proposition:

La manifestation qui est relative au sujet qui s'exprime, la signification qui renvoie au rapport des mots avec les concepts, l'indication qui s'inscrit dans la référence au monde et aux événements qui s'y produisent.

La manifestation concerne le pôle du sujet qui s'exprime et de son intérêt à s'exprimer ainsi dans tel ou tel contexte. La manifestation se présente donc comme l'énoncé des désirs et des croyances qui correspondent à la proposition.

La signification elle concerne les mots et les concepts qui s'y rattachent et qui au bout du compte nous permettent de nous comprendre. Il s'agit cette fois du rapport du mot avec des concepts universels et généraux et des liaisons syntaxiques avec des implications de concepts.

Enfin l'indication concerne le rapport de la proposition à un état des choses extérieur (...) La désignation opère par l'association des mots eux mêmes avec des images particulières qui doivent représenter l'état de choses ...

Le sens constitue en quelque sorte la quatrième dimension où se déploient les trois autres dimensions.

L'acte d'enseigner est questionné par rapport au sens qui s'exprime d'un triple point de vue.

A. Le Bas³⁸ utilise les trois dimensions de cette proposition logique pour questionner l'acte d'enseignement pour le professeur et d'apprentissage pour l'élève dans une logique du maintien du sens.

Les pôles et leurs logiques respectives de notre modèle d'action sont réinterrogés à la lumière de cette problématique.

Le sens se trouve dans un premier temps dans un rapport d'expression entre ce que je suis et ce que ce que je fais ou ce que je peux faire.

Pour l'élève cela renvoie à un désir, à un projet d'action.

Pour le professeur cela permet de répondre à la question suivante: Est-ce que ce que font les élèves leur permet de s'exprimer en relation avec ce dont ils sont déjà porteurs ?

³⁶ Fabre (1994)

³⁷ Deleuze (1969)

³⁸ Le Bas (1995)

Le sens se pose ensuite dans un rapport de signification. Cela renvoie à l'épistémologie et permet d'identifier ce qu'il y a comme savoir, comme concept en arrière plan de ce que l'on propose aux élèves.

Cette dimension du sens questionne davantage l'enseignant que les élèves.

Pour lui elle se traduit par la série de questions suivantes : est-ce que ce que je fais faire aux élèves est pertinent ? Est-ce que ce que je leur enseigne est valable ? Quelle espèce de savoir je fais apprendre aux élèves et par voie de conséquence la transposition didactique que j'ai opérée est-elle pertinente ?

Le sens enfin s'appréhende du point de vue de la référence c'est-à-dire en terme d'authenticité des pratiques scolaires.

Pour l'élève cette dimension du sens interpelle les savoirs enseignés du point de vue de leur utilité sociale. Pour lui se pose la question de savoir si ce qu'il fait et apprend à l'École à quelque chose à voir avec la vie.

Pour le professeur la question en retour est : ce que je fais faire aux élèves ne renvoie-t-il qu'au domaine scolaire ou est-ce que cela à quelque chose à voir avec des pratiques sociales ?

Pour cet élément du sens on est confronté à la distance entre les activités scolaires et les pratiques sociales. Ces premières doivent préserver un certain degré d'authenticité qui doit permettre d'éviter la dénaturation tout en évitant la conformité.

Pour A. Le Bas³⁹ il doit y avoir reconstruction des activités scolaires et non mise en oeuvre d'un processus de simplification.

L'école et les enseignants doivent se prémunir du risque de proposer des savoirs qui n'auraient de valeur que dans le cadre restreint de l'École et des usages formels qu'elle en fait.

Cela nous renvoie à l'idée de pratique de référence⁴⁰ développée par J.L. Martinand.

Les trois dimensions du sens portées en quelque sorte par le triangle didactique sont deux à deux en tension. Pour M. Fabre ces tensions s'expriment aussi de manière problématique et renvoient de manière indirecte aux problèmes professionnels que nous avons présentés ci-dessus.

Entre l'expression et la référence le problème consiste à concilier le développement personnel et l'adaptation sociale.

On se situe ici du côté de la nature des tâches dans lesquelles on engage les élèves. Pour l'enseignant d'E.P.S. il s'agira en danse par exemple de finaliser le travail par une chorégraphie collective faisant l'objet d'une représentation. Les élèves sont alors individuellement investis dans une production, dans laquelle ils peuvent s'engager avec ce dont ils sont initialement porteurs en terme de signification qu'ils accordent à l'activité.

On s'inscrit ici dans l'idée d'impliquer les élèves dans une réalisation, dans la perspective d'une institutionnalisation et donc d'une reconnaissance des formes de pratiques scolaires proposés.

Se situant du côté de l'implication a priori des élèves dans les tâches scolaires on est ici sur le versant du désir et du plaisir⁴¹ et donc de l'intérêt pour.

Dans une problématique de pédagogie de projets on parlera ici du projet d'activité.

Entre la signification et l'expression le problème est de faire en sorte que le savoir devienne une culture vivante pour l'élève.

Il faut dépasser l'adhésion immédiate des élèves qui se traduit par une quantité de pratique pour aller vers un engagement organiser par la volonté d'apprendre. On passe ici de l'activité à l'apprentissage, sachant qu'il ne peut pas y avoir d'apprentissage s'il n'y a pas au préalable une activité authentique.

Il s'agit ici pour l'élève avec la médiation de l'enseignant de construire un rapport positif au savoir en relation avec ce qu'il y a à produire. L'élève dans cette problématique doit percevoir l'utilité de ce qu'il y a à apprendre pour progresser

³⁹ Le Bas (1998)

⁴⁰ Martinand J.-L. (1989)

⁴¹ Develay M., 1991, « Pour une pédagogie du sens », *Colloque didactique de l'E.P.S.*, 28 au 30 octobre 1991 U.F.R.S.T.A.P.S. de Lyon

dans l'activité qu'on lui propose. Il doit à partir de cette activité visualiser les progrès qu'il peut raisonnablement escompter.

On s'inscrit ici dans l'idée de faire émerger des besoins. Pour progresser dans l'activité proposée par l'enseignant, l'élève a intérêt à se confronter au travail qui lui est demandé⁴². Il ne s'agit pas d'une injonction au travail mais plutôt d'une prise de conscience que le travail en jeu peut être pour l'élève synonyme de réels progrès et qu'il va se traduire au final pour l'élève par de véritables savoir-faire.

On légitime en quelque sorte ici le travail.

Dans une problématique de pédagogie de projets, on parlera ici du projet d'apprentissage ou plutôt de projet de savoir-faire.

Enfin entre la signification et la référence le problème est de montrer le lien entre le savoir et la pratique sociale.

Cette transposition didactique met en avant une progressivité de la construction du savoir.

Elle se traduit par la mise à disposition pour l'enseignant des contenus d'enseignement définis comme les conditions à intérioriser⁴³ pour réaliser la tâche, c'est-à-dire de nouvelles mises en relation d'éléments de l'espace et du temps que l'Élève n'effectuait pas auparavant et qu'il doit effectuer désormais pour réussir. (en E.P.S.)

Cette transposition didactique aboutit à la construction de situations différenciées plaçant les élèves devant des problèmes signifiants.

Ces situations, outre le fait qu'elles favorisent l'engagement des élèves dans une activité authentique et fonctionnelle, sont aussi des situations conçues pour faire apprendre. Elles contiennent en effet un véritable problème conçu comme une énigme qui amène la controverse.

De ce fait le savoir en jeu apparaît comme une réponse possible. Ces situations permettent donc la mise en place d'une démarche de problématisation dans laquelle l'enseignant se révèle être un véritable pilote de l'activité cognitive⁴⁴ des élèves en organisant une succession de mise à distance de l'action ayant des fonctions différentes (Poser, construire, résoudre, stabiliser / institutionnaliser) dans l'activité d'apprentissage des élèves.

On s'inscrit ici dans une logique de moyen que l'enseignant doit mettre en oeuvre pour atteindre les progrès que l'Élève s'est donné.

Dans une problématique de pédagogie de projets, on parlera ici du projet d'enseignement.

Le travail de l'enseignant consiste dans une logique du maintien du sens à tenir ces trois pôles en même temps et d'entendre de manière simultanée les trois questions problématiques qui se posent.

Ce modèle d'action est un modèle de construction de sens référé à une problématique de projet(s). L'enseignant est alors responsable dans la gestion du système didactique de la création et du maintien du sens du travail scolaire.

Pour faciliter la lecture de ce modèle nous l'avons accompagné d'un modèle annexe qui formalise les conditions de la création et du maintien du sens par l'enseignant dans la gestion du système didactique.

Ces modèles (Annexe 3 : conditions du fonctionnement du système didactique et construction de sens ; annexe 4 : modèle de construction du sens référé à une problématique de projet) sont en cours de construction ou du moins en reconstruction. Ils présentent un caractère provisoire, ils ne sont pas encore complètement stabilisés dans leur forme.

Des précisions sur la nature du travail de recherche entrepris

Le travail de recherche présenté dans cet article repose sur l'utilisation de ces différents modèles, et plus particulièrement le modèle d'action et de décision que nous venons de présenter, pour lire la pratique des enseignants débutants.

⁴² Ibid., note 31.

⁴³ Marsenach (1991)

⁴⁴ Le Bas (1995)

Ce qui est mis sous observation à travers ce modèle d'analyse c'est la manière dont les stagiaires sortent des contradictions qui se posent à eux lorsqu'ils gèrent le couple enseigner apprendre dans une problématique de construction du sens.

Cette gestion du système didactique se traduit dans la conception par la construction des différents projets que nous avons énoncés ci-dessus, projet d'activité, projet de savoir-faire et projet d'enseignement qui s'inscrivent respectivement dans une logique de produit, de besoin et de moyen.

Elle se gère aussi dans l'interaction avec les élèves par un ensemble d'interventions et de précautions de mise en scène qui visent à donner à ces projets et à ces logiques une fonctionnalité qui repose sur la mise en relation effective des trois types de projet et de leur logique respective.

Ces interventions, cette mise en scène didactique ont pour but de faire en sorte que l'enseignant livre aux élèves la cohérence qui l'organise pour leur permettre de se l'approprier à leur niveau.

Il est donc possible de caractériser les enseignants débutants au regard de la manière dont ils gèrent les différentes contradictions.

En terme de formation professionnelle la pédagogie de projet et les trois types de projet que nous proposons sont des outils. Les axes de résolution des problèmes professionnels se trouvent sur leur mise en relation qui s'effectue dans l'interaction avec les élèves au moyen de communications didactiques.

En formation et dans les analyses de pratiques que nous menons nous travaillons sur les conditions qui permettent une gestion plus efficace du système didactique dans une perspective d'enseignement / apprentissage où l'enseignant est responsable de la création et du maintien du sens du travail scolaire.

Aussi il nous semble que dans ce contexte que les objets d'étude de la formation pratique représentent pour les formateurs et pour les stagiaires des orientations privilégiées de travail.

Nous pouvons renvoyer l'objet d'étude 1 : enseigner, c'est impliquer / engager les élèves dans des activités scolaires, à la relation qui doit s'opérer entre le projet d'activité et le projet d'apprentissage. La logique de produit doit être mise en relation avec la logique de besoins.

Nous pouvons renvoyer l'objet d'étude 2 : enseigner c'est construire des situations pour faire apprendre, à la relation qui doit s'établir entre le projet de savoir-faire de l'élève et le projet d'enseignement de l'enseignant. La logique de besoins doit être mise en relation avec la logique de moyens.

Nous pouvons renvoyer l'objet d'étude 3 : enseigner c'est piloter l'activité d'apprentissage des élèves par une démarche de dévolution du savoir et des mobilisations cognitives spécifiques, à la relation qui doit s'établir entre le projet d'enseignement et le projet d'activité. La logique de produit doit être mise en relation avec la logique de moyens.

Ce qui nous intéresse aussi dans ce travail, c'est l'évolution sur l'année de formation de cette gestion du système didactique dans une logique d'enseignement apprentissage.

Le discours des stagiaires sur leur pratique ⁴⁵ d'enseignement mis en relation avec les objets de formation est ici appréhendé afin d'identifier les éléments clefs et déclencheurs qui ont permis la transformation de cette gestion.

L'existence et la nature des différents projets, leur explicitation et leur formulation est de nature à nous renseigner sur la manière dont les enseignants débutants intériorisent les conditions à mettre en oeuvre pour impliquer les élèves dans les tâches scolaires proposées, pour justifier l'utilité des apprentissages en cours et pour construire les moyens de ces apprentissages par des dispositifs appropriés.

Ce travail de recherche présente donc un double objectif et s'organise autour de deux axes :

⁴⁵ Sous forme d'entretien individuel en fin d'année universitaire.

- caractériser le profil des stagiaires en début, en cours et en fin de formation dans la manière dont il gère le système didactique et les problèmes professionnels qui incombent à cette gestion ;

- voir en quoi les transformations de ce profil ont un lien avec les différents éléments de la formation afin d'identifier dans celle-ci des moments forts, des passages clefs.

Ce travail va donc de manière indirecte questionner le projet de formation mis en place avec les stagiaires.

Des questions de recherche en formulation

Les questions de recherche sont en relation directe avec les problèmes professionnels et les objets d'étude qui permettent de les dépasser.

Les problèmes professionnels sont de l'ordre de l'interaction mais il va de soi que le travail de conception et de préparation a dans l'existence de ses problèmes une part de responsabilité.

Nous pouvons de manière provisoire formuler ces questions de la manière suivante en ce qui concerne la caractérisation du profil professionnel et ses transformations.

Comment l'enseignant dans son travail de préparation et dans ses interventions au près des élèves, crée-t-il pour chaque élève la possibilité et le désir de s'engager dans les activités scolaires qu'il propose ?

Comment l'enseignant dans son travail de préparation et dans ses interventions au près des élèves, justifie-t-il l'utilité des propositions de situations qu'il met en place pour faire en sorte que les élèves acceptent et comprennent la cohérence de son intervention et s'inscrivent dans une logique d'apprentissage ?

Comment l'enseignant dans son travail de conception construit-il des dispositifs différenciés d'apprentissage ciblés autour de problèmes signifiants et contextualisés en croisant la logique du savoir et sa progressivité et la logique de l'élève ?

Comment l'enseignant dans son travail de préparation et dans ses interventions au près des élèves pilote-t-il l'activité d'apprentissage des élèves en référence aux différentes étapes de la démarche de problématisation et les opérations mentales qu'elle met en oeuvre ?

En ce qui concerne la mise en relation des transformations du profil professionnel des stagiaires et les différents éléments de formation, les questions de recherche sont encore à préciser et adoptent aussi une formulation provisoire.

Par rapport aux questions précédentes, dans quel ordre de priorité s'effectue la résolution imparfaite et provisoire des problèmes professionnels indépendamment de leur ordre d'approche dans la formation ? Qu'est-ce qui bouge significativement en premier ?

Quels sont les éléments de formation qui sont déclencheurs et donc déterminants ?

Les stagiaires ont-ils conscience de ses transformations ?

La nature des données recueillies

Elles sont de différentes natures et fonction des différentes questions de recherche. Par commodité d'exposer je les présente ici par rapport au moment où elle s'effectue et non pas en relation directe avec les question de recherche.

Avant la formation :

- les premiers comptes-rendus de visite des formateurs institutionnels ;
- des projets de cycles⁴⁶ d'apprentissage autour d'une même A.P.S.A.⁴⁷ et des préparations de séances ;
- des vidéos de stagiaires, uniquement pour les études de cas.

Les données portent aussi sur des éléments susceptibles de nous éclairer sur la conception de l'enseignement de l'E.P.S que développent les stagiaires au travers d'un écrit sur les mobiles de choix de cette profession, sur la conception de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive et sur les moyens, selon eux, à mettre en oeuvre en terme de formation pour réussir à satisfaire la définition qu'il se donne de l'enseignement de l'Education Physique.

Ce dernier élément est susceptible de nous donner une image de ce qu'il pense de ce que peut être une formation professionnelle.

Nous visons ici l'émergence des représentations fonctionnelles et des représentations sociales.

Pendant la formation :

- le bilan intermédiaire effectué par le stagiaire à la suite de la deuxième visite. C'est un bilan d'étape qui vise la rédaction d'un contrat entre le formateur de référence et le stagiaire dans la perspective d'une évaluation formative ;
- les comptes-rendus de visite de la deuxième visite effectuée par les formateurs institutionnels ;
- des projets de cycles⁴⁸ d'apprentissage autour d'une même A.P.S.A.⁴⁹ et des préparations de séances ;
- des vidéos de stagiaires, uniquement pour les études de cas.

Après la formation :

- les troisièmes comptes-rendus de visite des formateurs institutionnels ;
- des vidéos de stagiaires, uniquement pour les études de cas ;
- un entretien dirigé avec chaque stagiaire autour des transformations perçues en mobilisant les outils d'analyse partagés et en essayant de percevoir les déclencheurs de ces transformations.
- les bilans de fin de formation et les perspectives de formation qu'ils mettent en avant pour T1 et T2.

Le recueil de données porte sur 20 stagiaires P.L.C. 2. Certaines données seront recueillies sur tous les stagiaires, d'autres ne le seront que sur des Études de cas.

Quelle méthodologie ?

Nous mobiliserons une méthodologie d'analyse qualitative⁵⁰ qui fera appel à des études de cas. Le traitement des données recueillies par cette méthodologie vise à appréhender la complexité de l'explicite et de l'implicite des situations de formation. Nous nous inscrivons dans une logique de compréhension des phénomènes qui se déroulent dans cette situation.

⁴⁶ En E.P.S un cycle d'activité correspond à plusieurs séances d'enseignement sur une même activité.

⁴⁷ A.P.S.A. Activités Physiques, Sportives et Artistiques.

⁴⁸ En E.P.S un cycle d'activité correspond à plusieurs séances d'enseignement sur une même activité.

⁴⁹ A.P.S.A. Activités Physiques, Sportives et Artistiques.

⁵⁰ Huberman et Miles (1991)

Les différentes données recueillies feront l'objet d'une analyse de contenus aboutissant à leur réduction autour des questions de recherche.

Trois niveaux d'interprétation successifs seront alors retenus. Des constats subjectifs (ce que les différents acteurs de la situation de formation disent de la pratique) et objectifs (l'expression concrète de la pratique dans sa réalisation) seront choisis au regard des sous-questions de recherche.

Ces constats mis en relation entre eux permettront de reconstruire la logique professionnelle des stagiaires retenus dans les Études de cas. Ces logiques et les transformations escomptées seront interprétées en mobilisant le cadre conceptuel qui organise ce travail.

Conclusion

Cet article et le travail de recherche sur lequel il repose mettent en avant l'utilisation de modèles de différente nature. Ces derniers sont utilisés comme éléments organisateurs de nos projets de formation et remplissent aussi la fonction de modèles d'analyse.

L'utilisation de ces modèles dans des contextes différents (PLC2 E.P.S et PE2) et par des personnels formateurs divers a pour conséquence leur transformation au regard de leur fonctionnalité d'outils. Ils ne sont donc pas figés dans leur forme et sont en évolution constante.

Ces modèles sont des modèles scientifiques, c'est-à-dire qu'il faut les prendre comme des structures formalisées utilisées pour rendre compte d'un ensemble de phénomènes qui possèdent entre eux certaines relations et non pas des objets d'imitation qui posséderaient à la perfection certaines caractéristiques⁵¹.

Ce ne sont donc que des outils de lecture de la complexité de la situation d'enseignement. Ils peuvent être aussi une aide à la conception et à la décision.

Dans le travail présenté ces outils vont nous permettre de lire et de comprendre la pratique professionnelle des stagiaires PLC2 E.P.S. et de situer dans le temps les transformations de cette pratique. Ces transformations sont à mettre en relation avec les éléments constitutifs de la formation. L'identification dans cette formation des éléments déclencheurs des changements significatifs de posture dans la gestion du système didactique dans une problématique d'enseignement / apprentissage, où l'enseignant est responsable de la création et du maintien du sens du travail scolaire, est aussi l'objet de cette recherche. C'est en ce sens que ce travail se rapproche d'une démarche d'ingénierie didactique.

Ce travail et les modèles qu'il mobilise repose sur une conception ambitieuse de l'enseignement de l'E.P.S. et donc de la formation qui mène à cette profession. Nous pensons que ces conceptions sont à la hauteur des enjeux de notre discipline dans le système scolaire et de la spécificité de ses apprentissages.

Bibliographie

- ARTIGUE M., 1990, « L'ingénierie didactique », *Recherche en didactique des mathématiques*, vol 9/3. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- ASTOLFI J.-P., 1986, « La didactique c'est prendre des distances avec la pratique ... pour mieux y revenir ». *Actes du colloque EPS Contenus et didactique*. Paris, SNEP.
- ASTOLFI J.-P., 1992, *L'École pour apprendre*, Paris, ESF.
- ASTOLFI J.-P., 1993, « Trois paradigmes de recherche en didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n°103.
- BACHELARD G., 1938, *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.
- BROUSSEAU G., 1986, « Quelques concepts fondamentaux en didactiques en EPS » *Contenus et didactiques*, Paris, SNEP, 1986.
- CHEVALLARD Y., 1985, *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DELEUZE G., 1969, *Logique du sens*. Paris, Editions de Minuit.
- FABRE M., 1994, « De la résolution de problème à la problématisation » in : *Les sciences de l'Education pour l'ère nouvelle Didactique IV*. CERSE, Université de Caen.
- FABRE M., 1999, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE M., 1994, *Penser la formation*, Paris, PUF.
- FABRE M., 1992, « Qu'est-ce que la formation », *Recherche et formation*, n°12, p.119-1134.
- FABRE M., ORANGE C., 1997, « Construction des obstacles et franchissements d'obstacles », *ASTER*, n°24. Paris, INRP.
- FORQUIN J.-C., *Ecole et culture*. Bruxelles, De Boeck.

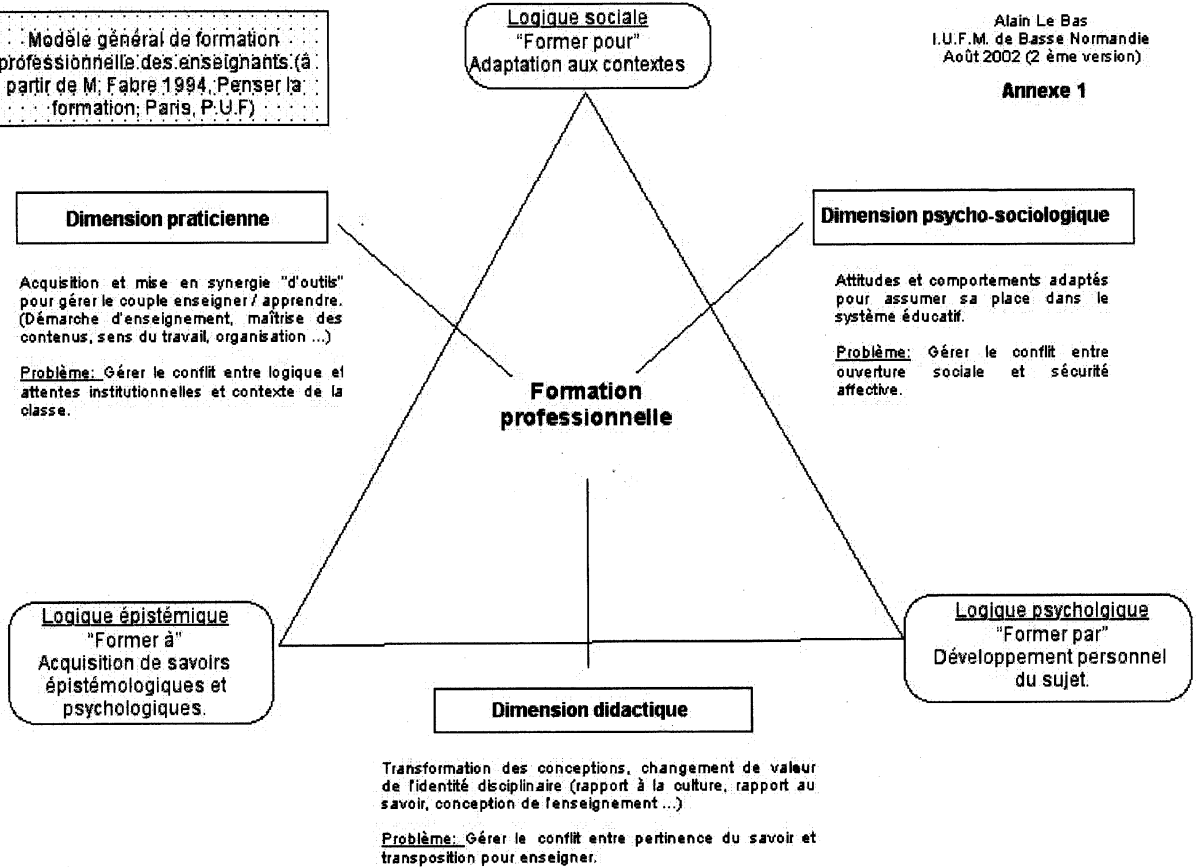
⁵¹ Dictionnaire encyclopédique pour tous, Petit Larousse.

- HUBERMAN M. et MILES M., 1983, « L'analyse des données qualitatives, quelques techniques de réduction ». *Cahiers du GCR : SSRE*, n°6. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentations pédagogiques.
- LE BAS A., s.d., *Identification de quelques déterminants de l'action de l'enseignant débutant dans l'enseignement de l'Education Physique*. I.U.F.M de Basse Normandie, C.R.E.N Université de Nantes.
- LE BAS A., 1995, *Les différentes phases de la mobilisation cognitive dans le cadre d'une démarche de dévolution des savoirs*. IUFM de Saint-Lô.
- LE BAS A., 1996, « La notion de problème en Éducation physique. Un exemple en didactique de la gymnastique sportive ». in : *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol 29, n°3, CERSE, Université de Caen.
- LE BAS A., 1999, *La situation de pratique scolaire en Education Physique et Sportive*. IUFM de Saint-Lô.
- LE BAS A., 1999, « Apprentissage en Education Physique », *Les cahiers du CREN*, Université de Caen.
- LE BAS A., 1995, *De la gymnastique sportive à l'activité gymnique en Education Physique ; Une recherche d'ingénierie didactique au cycle des apprentissages fonda-mentaux de l'École primaire*. Thèse de doctorat de l'Université de Caen, le 3 juin 1995.
- LE MOIGNE J.-L., 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod.
- MARSENACH J., s.d., « Recherche en enseignement et transformation des pratiques professionnelles », *Colloque Association pour l'avancée de la science*, Université de Laval. Québec
- MARSENACH J. et al., 1991, *Education Physique et Sportive, quel enseignement ?* Paris, INRP.
- MARSENACH J. et AMADE ESCOT C., « Les orientations de la recherche en didactique de l'EPS », *Revue Française de Pédagogie*, n°103. Paris, INRP.
- MARTINAND J.-L., 1985, « Didactique des sciences physiques : la recherche française », *EPS contenus et didactique*, Paris, SNEP.
- MARTINAND J.-L., 1989, « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, Didactique II*. CERSE, Université de Caen.
- MERAND R. et MARSENACH J., 1989, « Sur quelques caractéristiques des recherches-actions de transformation des pratiques enseignantes en usage », in : *L'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne*. Paris, SNEP.
- ORANGE C., 1993, « Le concept d'obstacle en didactique des sciences : nécessité d'une approche plurielle », *Documents du CERSE*, n° 60, Université de Caen.
- ORANGE C., 1995, « Place du problème dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences ». *G.F.R Statut et fonctions du problème dans les didactiques des disciplines*, I.U.F.M et M.A.F.P.E.N. Académie de Caen.
- PAILLARD J., 1986, « Les niveaux sensori-moteurs et cognitifs du contrôle de l'action », in : *Itinéraire pour une psychophysiologie de l'action*. Paris, Actio.
- PAILLARD J., 1990, « Réactif et prédictif: deux modes de gestion de la motricité », in : *Pratique sportive et modélisation du geste*, s/d de Nouguier V. et Blanchi J.-P., Editions Universitaires de Grenoble.
- PERRENOUD P., 2001, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et formation*, n°36, p.131-162.
- PIAGET J., 1974, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- SCHON D.A., 1983, *The reflexive practionner, How professional thinks in action*, New York, Basic Book.
- VERGNAUD G., 1986, « Quelles orientations en didactiques des mathématiques ». in *EPS contenus et didactiques*, Paris, SNEP.
- VYGOTSKY L.S., 1985, *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales.

Modèle général de formation professionnelle des enseignants (à partir de M. Fabre 1994, Penser la formation; Paris, P.U.F)

Alain Le Bas
I.U.F.M. de Basse Normandie
Août 2002 (2^{ème} version)

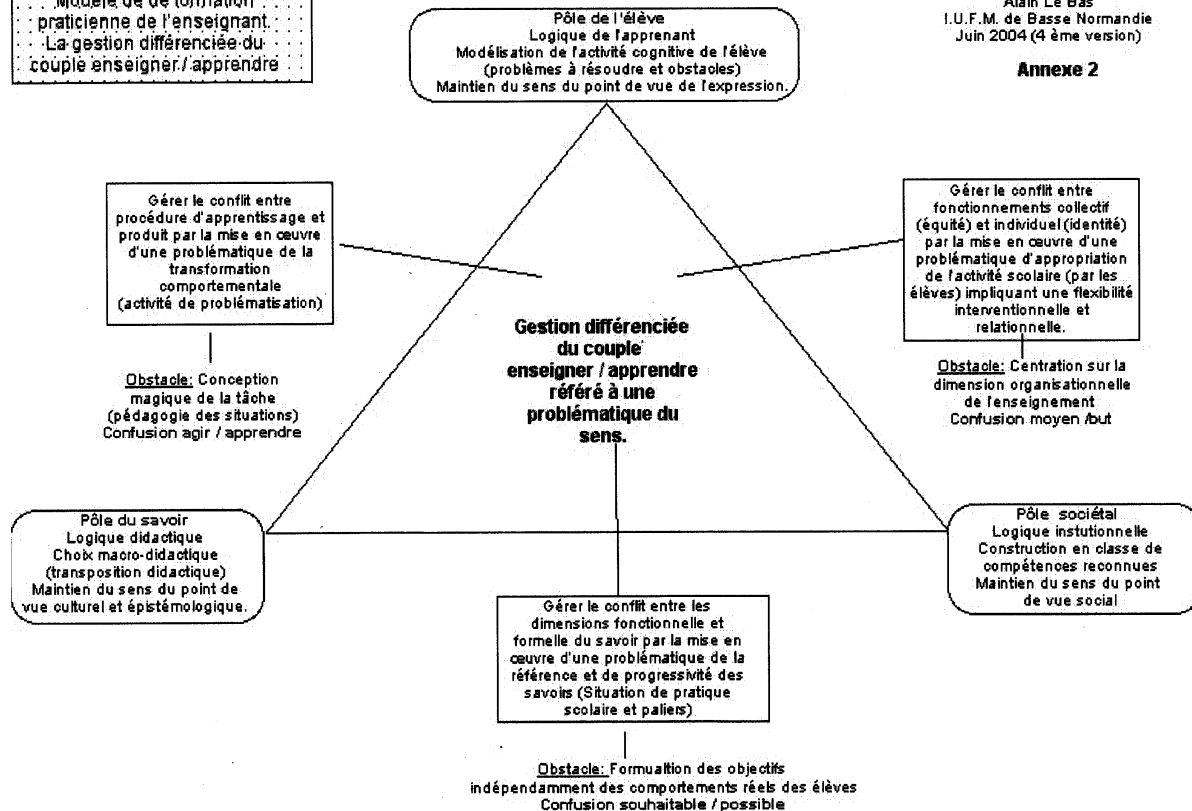
Annexe 1



Modèle de de formation
praticienne de l'enseignant
La-gestion différenciée du
couple enseigner / apprendre

Alain Le Bas
I.U.F.M. de Basse Normandie
Juin 2004 (4 ème version)

Annexe 2



Un modèle de construction du sens
référé à une problématique de projets
(Document provisoire)

Alain Le Bas
I.U.F.M. de Basse Normandie
Octobre 2004 (4^{ème} version)

Annexe 4

