

# LE PRATICIEN RÉFLEXIF DÉBUTANT EN EPS. NATURE ET ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXIVITÉ. COMPÉTENCE À ANALYSER SA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Texte<sup>1</sup> communiqué par

**Denis LOIZON**

Maître de Conférence, IUFM de Bourgogne  
SPMS (Socio Psycho et Management du Sport) - EA 4180 - Université de Bourgogne

**DIJON**

**Mai 2009**

Introduction

Le cadre conceptuel du praticien réflexif

Le premier temps de la méthodologie : la caractérisation du « savoir analyser »

Le deuxième temps de la méthodologie : le « savoir analyser » des enseignants débutants

La grille d'analyse finale : la structure du « savoir analyser »

Résultats

Conclusion et perspectives

Bibliographie

## Résumé

Cet article rend compte d'une recherche menée auprès de professeurs débutants en EPS pour identifier ce qui peut être constitutif de la compétence à « analyser sa pratique professionnelle. Nous avons tenté d'identifier les éléments constitutifs de ce savoir dans les discours des enseignants débutants lors du début d'entretien dans les visites. Notre analyse s'est focalisée uniquement sur la première phase de l'entretien de visite, quand le stagiaire fait le bilan de sa leçon (Loizon, 2007). Dans la première partie, nous proposons une description de cette compétence singulière « *entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser* » (Altet, 1998), organisée autour de trois éléments structuraux fondamentaux : décrire, expliquer et remédier. Dans notre deuxième partie, nous nous intéresserons à l'évolution de ce « savoir analyser » au cours de l'année de formation en présentant quelques résultats empiriques issus d'un échantillon composé d'une quarantaine d'enseignants débutants en EPS.

**Mots clés :** EPS, enseignant débutant, évolution, savoir analyser.

---

<sup>1</sup> Communication lors du séminaire international organisé par l'AIIESEP (Association internationale des écoles supérieures d'éducation physique) à Besançon les 27-29 mai 2009

## Introduction

Les résultats que nous allons présenter trouvent leur origine dans une recherche<sup>2</sup> conduite par un enseignant chercheur et un groupe des formateurs EPS de l'IUFM de Bourgogne. Celle-ci poursuivait deux objectifs ; le premier visait à former les formateurs par la recherche sur deux années, et le deuxième devait tenter de mieux comprendre ce qui se cachait derrière ce qu'Altet (1994) nomme une méta-compétence : *analyser sa pratique professionnelle*. Cette volonté affichée des formateurs renvoyait à une préoccupation professionnelle importante : comment évaluer cette compétence ? Le but de but de notre travail collectif visait donc à produire des connaissances sur le « savoir analyser » des enseignants débutants.

Ce travail de recherche a donc fonctionné sur un double registre puisque chaque formateur pouvait y opérer une double analyse : d'abord une analyse de sa propre pratique de formateur quand il « visite » un professeur stagiaire, ensuite, une analyse du contenu du discours de ces jeunes enseignants sur leur propre pratique professionnelle.

Dans les premières réunions, nous avons construit pas à pas nos questions de recherche afin de dépasser les représentations des uns et des autres face à ce savoir analyser, La première question portait sur le contenu même de cette compétence : de quoi est-elle constituée ? Que peut-on repérer comme structure qui soit spécifique à cette compétence ?

Deux axes de recherche se sont ainsi organisés. D'abord un axe que nous qualifierons de « très pratique » du côté des formateurs : comment définir cette compétence ? À partir de quels indicateurs chaque formateur évalue-t-il cette compétence ? Ensuite, un axe plus théorique qui devait tenter de trouver une définition de ce « savoir analyser » chez des auteurs issus du champ des Sciences de l'éducation ou de l'EPS : comment ces auteurs définissent-ils cette compétence ? Peut-on y trouver des informations sur la structure de cette compétence ?

### 1. Le cadre conceptuel du praticien réflexif

La compétence à analyser sa pratique professionnelle est reconnue par un certain nombre d'auteurs comme une compétence fondamentale du métier d'enseignant (Altet, 1994, 1998 ; Perrenoud, 2001 ; Talbot et Bru, 2007). Cette compétence s'apprend et se développe pour tous les enseignants comme le soulignent Tardif et Lessard (1999). Enfin, il s'agit pour Barbier (2005) d'une compétence particulière qui renvoie à ce qu'il appelle une compétence de *rhétorique de l'action* dans la mesure où l'acteur utilise le langage pour prendre un recul sur sa propre pratique professionnelle alors que les compétences *d'action* et de *gestion de l'action* peuvent être observées directement pendant l'action.

Dans la mesure où notre objectif sur le long terme était le développement de cette compétence professionnelle, nous nous sommes tournés vers le paradigme de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Notre recherche devenait donc une étude sur une méta analyse, c'est-à-dire une *analyse de l'analyse* du travail enseignant. La conceptualisation de son action par l'enseignant débutant constituait alors l'enjeu principal de cette recherche. Dans ce cadre de la didactique professionnelle, nous nous sommes inspirés des travaux de Marguerite Altet (1998) pour avancer la thèse suivante : le « savoir analyser »<sup>3</sup> de l'enseignant correspond à un schème professionnel car celui-ci rend compte d'une activité professionnelle au travers d'une mise en mots. La notion de schème professionnel (Vergnaud, 1996) telle que nous l'utilisons, renvoie ici à une structure particulière organisée avec des invariants opératoires et des concepts pragmatiques. Les premiers, les invariants opératoires correspondent à ce que nous avons appelé des éléments structuraux

---

<sup>2</sup> Ce travail de recherche s'est étendu sur deux années avec le groupe des formateurs EPS (2005-2006 et 2006-2007) ; il se prolonge aujourd'hui avec des recherches menées dans le cadre des masters à l'UFR STAPS de Dijon.

<sup>3</sup> Comme il s'agit d'une compétence professionnelle, nous avons choisi de la nommer entre guillemets.

fondamentaux, et les concepts pragmatiques s'apparentent aux éléments essentiels<sup>4</sup>. Ce schème particulier semble correspondre à plusieurs niveaux de conceptualisation permettant de rendre compte de la réalité perçue par le sujet enseignant. C'est la forme opératoire de cette connaissance particulière qui nous a particulièrement intéressé au travers de la question suivante : dans le réel de la situation d'enseignement, qu'est-ce que le sujet enseignant débutant prélève comme information(s) pour s'adapter à cette situation ? De nombreuses réponses sont apportées par quand il analyse son action *a posteriori* lors des entretiens avec les formateurs à l'occasion des visites de formation. Nous avons donc décidé d'analyser le contenu des différentes analyses de pratiques d'un certain nombre de stagiaires pour mettre en évidence la structure de ce schème singulier car il ne participe pas directement à l'action ; pour Schön (1994), il intervient dans la réflexion sur l'action.

Nous verrons par la suite que lorsque l'enseignant débutant analyse sa pratique professionnelle, il remarque dans la situation d'enseignement des objets particuliers ou spécifiques (un ou plusieurs élèves<sup>5</sup>, des objets comme le matériel utilisé : ballons,...) ; il tente de mettre en évidence les propriétés de ces objets (leurs actions, leurs états...) ; il cherche des relations entre ces objets et ces propriétés (les actions d'un élève qui font suite à une demande du professeur ou non ; l'action d'un élève sur un objet ou sur un de ses camarades). Tout cela permet à l'enseignant de constituer un savoir sur son action. Cette mise en mot lors du travail d'analyse de pratique se situe donc sur le registre épistémique de l'action dans la mesure où l'objectif principal pour l'acteur est la compréhension de l'action (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Grâce à ces différents constats identifiés par des chercheurs en didactique professionnelle, nous avons reconstruit notre question de recherche pour la clarifier selon trois niveaux :

Le niveau 1 : celui de la perception et des objets. Que perçoit le professeur stagiaire en situation d'enseignement ?

Le niveau 2 : celui de la propriété des objets. Quelles sont les propriétés des objets qu'il perçoit ?

Le niveau 3 : celui de la relation. Quelles relations l'enseignant fait-il entre ces objets perçus et leurs propriétés ?

Pour avancer dans notre étude, nous avons reformulé ces différentes questions de recherche en deux temps. Le premier temps visait à caractériser ce « savoir analyser » : de quoi parle-t-on ? Comment le définir ? De quoi est-il constitué ? Quels sont les indicateurs de cette compétence lorsqu'elle se développe ? Sur quoi portent les évolutions ?

En nous inspirant des recommandations d'Altet (1998, p. 38) : « les savoirs pour lire la pratique ne peuvent être construits que par des praticiens ou des chercheurs connaissant la pratique professionnelle », nous avons construit le deuxième temps de notre étude ; celui-ci concernait davantage le contenu de l'analyse de la pratique par l'enseignant stagiaire : qu'est-ce qui est analysé par ces enseignants ?

## **2. Le premier temps de la méthodologie : la caractérisation du « savoir analyser »**

Dans le premier temps de notre étude que nous présentons succinctement, nous avons essayé de caractériser le « savoir analyser » ; pour cela, nous avons d'abord recherché ce qui pouvait s'écrire sur le « savoir analyser » dans la littérature en Sciences de l'Éducation<sup>6</sup> et en EPS. Nous avons fait le constat suivant : beaucoup d'auteurs en parlent mais peu définissent ce qu'ils mettent derrière les termes « analyser sa pratique ». Ensuite, nous avons essayé de le caractériser à partir des définitions proposées par chacun des formateurs du groupe en nous appuyant sur un questionnaire rempli en tout début de l'action de recherche. Ce premier temps nous a permis de proposer une première définition

---

<sup>4</sup> Les éléments structuraux fondamentaux (ESF) ainsi que les éléments essentiels (EE) seront développés plus loin dans le texte.

<sup>5</sup> Nous indiquons entre parenthèses des exemples possibles retrouvés dans notre corpus.

<sup>6</sup> Parmi les auteurs sur lesquels nous avons travaillé, nous n'en citerons que quelques-uns : Altet, 1994 ; Legault, 2004 ; Lamotte, Nérin, 2003 ; Méard, Bruno, 2004 ; Perrenoud, 2001 ; Perrenoud, Altet, Charlier, Paquay, 1998 ; Petrynka, 2003 ; Vacher, 2005.

du savoir analyser, puis d'élaborer une première version de notre grille d'analyse des données. C'est seulement dans un deuxième temps que nous avons cherché à identifier les éléments constitutifs de ce « savoir analyser » dans les discours des enseignants débutants.

Dans ce premier temps, nous avons donc confronté le savoir d'action des formateurs recueilli sous forme de questionnaire et d'entretiens semi-directifs aux savoirs théoriques (Barbier, 1996) issus de la littérature. Une première définition « savoir analyser » a été proposée par le groupe: « *savoir analyser sa pratique professionnelle, c'est, à travers une catégorisation, décrire et expliquer, les éléments essentiels constitutifs de sa pratique, ainsi que leurs mises en relation afin d'apporter des remédiations permettant de modifier ultérieurement ses futures interventions* ».

En nous référant à ces données de notre corpus, nous avons identifié deux niveaux qui structurent ce « savoir analyser ». Le niveau *macro* composé de trois éléments que nous avons appelé les **éléments structuraux fondamentaux** (ESF) en référence aux travaux de Sensévy (2001) en didactique comparée. Ces éléments constituent les invariants opératoires de notre schème. Nous avons proposé une définition pour chacun de ces éléments :

**Décrire** : « énoncer, dire des faits, des états, des comportements, des événements de natures diverses en référence à des éléments essentiels (EE) ».

**Expliquer** : « repérer une catégorie de problèmes ; mettre en relation des éléments essentiels (EE) »

**Remédier** : « proposer des actions que le professeur fera après la séance observée, pourra faire ou aurait pu faire ».

Après ce premier niveau macro, nous avons identifié un second niveau intermédiaire ou niveau *méso*. Là, nous avons repéré ce que nous avons appelé les **éléments essentiels** (EE) qui composent chacun des ESF. Par exemple, lorsqu'un enseignant stagiaire *décrit* ce qui s'est déroulé dans son cours, il peut évoquer ses propres actions (« *je me suis placé devant le tableau* »), les actions de ses élèves (« *j'ai vu Kevin qui faisait une roulade arrière* »), le savoir en jeu dans le cours d'EPS (« *je voulais leur faire apprendre la roulade avant* ») et le contexte dans lequel se déroule sa séance (« *c'est une classe avec des élèves faciles* »). Lorsqu'il explique ce qu'il a fait, vu ou entendu, il peut parler des problèmes rencontrés ou perçus (« *j'ai eu un gros problème de discipline* ») et tenter des mises en relation entre plusieurs éléments évoqués plus haut : son activité, celle des élèves et le savoir en jeu (« *lorsque je me suis approché du groupe, ils se sont mis à travailler* »). Enfin, lorsque l'enseignant propose des remédiations, elles peuvent porter sur son activité (« *je prendrais plus de ballons* »), sur celle des élèves (« *je leur demanderais de faire autrement* ») ou sur le savoir qui constitue l'enjeu des situations d'apprentissage (« *je travaillerais plus le dribble* »).

Par la suite, dans la revue Recherche et Formation, nous avons trouvé une définition proposée par Gomez (2004) qui se rapprochait énormément de la nôtre : « *analyser une pratique consiste à en repérer certains éléments constitutifs et à les rapprocher dans le temps ou l'espace pour en fournir une construction signifiante, et l'enrichir d'autres possibles. Elle comprend ainsi, à partir d'une situation permettant l'émergence d'un épisode professionnel, le repérage d'éléments pertinents (ce sont les composantes significatives de l'épisode analysé) la clarification de l'agir (il s'agit d'obtenir des précisions sur ce qui a été dit, fait et sur le contexte), son interprétation recueillir les explications du témoin) et son enrichissement par la proposition et l'examen d'actions supplétives (des propositions substitutives à ce qui a été observé, ou narré) » (Gomez, 2004, p. 114). Cette définition a confirmé deux choses : d'abord la notion d'éléments, puis la présence de nos trois ESF sous une autre forme : le repérage des éléments pertinents (décrire), son interprétation (expliquer) et son enrichissement (remédier).*

Nous avons ainsi pu construire notre première grille d'analyse à partir de nos éléments structuraux fondamentaux (ESF) et de nos éléments essentiels (EE). C'est avec cette grille que nous nous sommes engagés dans le second temps du recueil des données auprès des enseignants débutants.

### 3. Le deuxième temps de la méthodologie : le « savoir analyser » des enseignants débutants

Après avoir construit notre première grille d'analyse, nous nous sommes lancés dans le deuxième temps de cette recherche en essayant d'identifier les éléments constitutifs de ce « savoir analyser » dans les discours des enseignants débutants en recueillant uniquement les données sur le début de l'entretien lors des visites des formateurs.

Nous avons décidé de focaliser notre analyse sur la première phase de l'entretien quand le formateur demande à l'enseignant stagiaire de faire son bilan de séance. Des travaux précédents (Loizon, 2007, 2008) nous avaient montré que cette phase de bilan réalisée par le professeur débutant était mise en place de manière systématique par tous les formateurs. Ce bilan précède toujours l'échange au cours duquel un certain nombre de conseils vont être délivrés par le formateur sous des formes parfois très différentes. Lorsque nous avons analysé l'intégralité des entretiens, nous avons montré qu'il était difficile d'identifier ce qui relevait du « savoir analyser » des enseignants débutants dans la mesure où bon nombre de questions posées par les formateurs étaient des questions fermées qui laissaient peu de place à des réponses personnelles. La première phase de bilan du stagiaire semblait donc la plus pertinente pour recueillir le « savoir analyser » car le formateur se contentait de signes d'écoute ; à aucun moment il n'intervenait pour induire des réponses.

Nous avons donc construit un protocole spécifique pour justifier de l'enregistrement du discours de l'enseignant débutant sur un magnétophone en présentant succinctement notre étude : « *je suis dans un groupe de formateurs qui travaillent sur les bilans de séances, et si tu en es d'accord, je vais enregistrer le début de notre entretien, une dizaine de minutes maximum. Les retranscriptions seront anonymées* ». Tous les formateurs posaient ensuite la même question afin de pouvoir comparer les réponses. Cette première et unique question a constitué ce que nous avons appelé notre *lanceur* présenté sous cette forme : « *Peux-tu analyser ta séance (cours, leçon) ?* ».

Nous avons recueilli les données sur magnétophone à deux reprises lors de chacune des visites effectuées par les formateurs auprès des enseignants stagiaires EPS. Ce recueil a été réalisé en deux temps (octobre et mars) afin d'observer une éventuelle évolution entre les deux visites. Dans la mesure où ces deux visites faisaient partie du protocole de validation du jeune enseignant, nous pensons que celui-ci a toujours tenté d'exprimer au mieux cette compétence à analyser sa pratique. Ces analyses ont été retranscrites par la suite sous forme de verbatim pour être analysées. Ces discours ont été passés au crible d'une analyse de contenu (Bardin, 1998) pour classer les propos dans les catégories de notre grille d'analyse. Ce travail a été réalisé par deux formateurs pour en accroître la validité ; d'abord par le formateur qui avait effectué l'enregistrement, puis par un autre formateur. Les éléments communs aux deux analyses ont été retenus d'emblée et d'autres ont suscité quelques débats qui nous ont amené à détailler davantage notre grille d'analyse en faisant apparaître de nouvelles micro-catégories à l'intérieur de nos éléments essentiels (EE).

Dans le discours de l'enseignant débutant, nous avons identifié tous les éléments qu'il avait énoncés. Toutes les répétitions des éléments ont été prises en compte car elles révélaient selon nous, une focalisation très forte, notamment au niveau des prises d'informations. En utilisant ces éléments au travers des catégories de notre grille d'analyse, nous avons pu obtenir deux types de résultats : d'abord des résultats quantitatifs en effectuant la somme de ces éléments, puis des résultats qualitatifs relatifs à la nature même de l'élément. Fort de ces deux analyses possibles, nous avons pu comparer les stagiaires entre eux en nous référant aux travaux de Bru (1991) sur la variabilité des enseignants (variabilité interindividuelle). Ces deux analyses nous ont aussi permis d'évaluer les évolutions chez un même stagiaire EPS au cours de l'année (variabilité intra-individuelle) à partir de ses deux bilans.

La population étudiée était composée d'enseignants débutants en EPS, soit un groupe de quarante cinq professeurs d'EPS stagiaires (PLC2). Le recueil des données s'est fait progressivement sur quatre années universitaires (2005-2006 et 2006-2007 avec le groupe des formateurs EPS) et 2007-2009 avec des travaux de recherche en master (Pinchar, 2008 ; Rozan, 2008, Vergeot, 2009). L'évolution n'a pas été analysée que sur vingt-deux enseignants débutants car pour certains enseignants nous n'avons qu'un seul enregistrement.

Notre communication a pour but de présenter des tendances compte tenu du petit nombre d'enseignants débutants (45).

#### 4. La grille d'analyse finale : la structure du « savoir analyser »

Lorsque nous avons commencé nos premières analyses de discours des enseignants débutants en EPS, notre grille d'analyse se trouvait composée uniquement de deux niveaux : le niveau macro avec ce que nous avons appelé les éléments structuraux fondamentaux (ESF), et le niveau intermédiaire avec les éléments essentiels (EE) :

Les premières analyses réalisées nous ont montré que nos catégories étaient trop grossières et qu'elles méritaient d'être plus détaillées, c'est pourquoi nous avons aussi identifié un troisième niveau, le *niveau micro* pour prendre en compte toute la précision du discours de ces enseignants débutants. Nous avons donc distingué de nouveaux éléments : les *éléments fins* (EF) pour apprécier la finesse des descriptions et des explications.

##### Niveau micro pour DÉCRIRE

Ainsi dans la description de l'action, le professeur évoquait, pour ce qui le concernait, trois catégories d'éléments :

*ses états* en relation avec les émotions vécues lors de la séance d'EPS,

*ses intentions* très spécifiques (objectifs des séances) ou plus générales (didactiques ou pédagogiques) pour cette séance,

*ses actions* avec les élèves de sa classe, depuis la prise en main dans la cour du collège, jusqu'à celles liées à la conduite de la classe.

L'information prise sur ses élèves portait sur leurs états, sur leurs actions et/ou sur leurs apprentissages. Pour améliorer le grain de la description, il nous a semblé pertinent de prendre en compte trois micro-catégories : la classe, les élèves particuliers et les groupes sachant que la prise d'information des enseignants évolue au fil de l'année avec une perception de plus en plus fine des élèves ou des groupes. Enfin, lorsque l'enseignant parlait du contexte, il pouvait faire référence à l'environnement géographique et socio-culturel, à l'établissement scolaire (lycée, collège), au lieu de pratique (extérieur, salle, gymnase, ...) et/ou à la dimension temporelle (période de l'année, séance dans le cycle). Tout ce qui se rapportait à la classe était systématiquement repris dans la rubrique *élèves*.

##### Niveau micro pour EXPLIQUER

Lorsque l'enseignant avançait des explications, nous avons réussi à distinguer plusieurs éléments fins dans chacune des deux catégories : les problèmes et les mises en relation. Nous avons rapidement identifié deux types de problèmes :

ceux qui concernaient *la gestion de la classe*,

ceux qui se rapportaient à *l'enseignement* (choix des contenus) et à l'apprentissage des élèves.

Dans la catégorie « Expliquer » à propos des mises en relation, nous avons déterminé six relations possibles (professeur-élèves, professeur-savoir, professeur-contexte, élèves-savoir, élèves-contexte et contexte-savoir) même si certaines se sont avérées peu pertinentes par la suite lors de notre analyse.

##### Niveau micro pour REMÉDIER

Le troisième ESF (Remédier) n'a pas fait l'objet de distinctions particulières ; au-delà des éléments essentiels annoncés plus haut, nous n'avons pas identifié d'éléments fins qui auraient pu nous renseigner davantage sur son contenu. Nous sommes donc restés sur une seule catégorie.

## 5. Résultats

Nos résultats concernant le « savoir analyser » reposent donc sur l'analyse de soixante-sept bilans de professeurs stagiaires en EPS, par contre l'étude réalisée pour traduire les grandes tendances de l'évolution de cette compétence s'appuie uniquement sur vingt-deux sujets.

Nous présentons quelques données sous forme de diagrammes et sous forme d'illustrations à partir d'extraits des verbatim des enseignants débutants. Les pourcentages sont établis à partir du nombre d'éléments fins identifiés pour chaque analyse de contenu pour chaque bilan d'enseignant débutant.

### Résultats globaux : les ESF

L'analyse des éléments structuraux fondamentaux nous montre que c'est la description qui est majoritaire (79% du discours), puis les explications (15%) ; on note très peu de remédiations (6%) (diagramme 1).

Ces premiers résultats viennent confirmer les « intuitions » de mes collègues formateurs qui pensaient que les enseignants débutants étaient surtout centrés sur la description ; ils ont souvent évoqué dans cette recherche la difficulté des jeunes professeurs à formuler des explications plus ou moins pertinentes face à tout ce qu'ils observaient en cours d'EPS. Enfin, ils ont également remarqué la difficulté des enseignants débutants à proposer des remédiations quelles que soient leurs qualités. Toutefois nous verrons par la suite que ces grandes tendances évoluent au fil de l'année de formation des enseignants débutants en EPS.

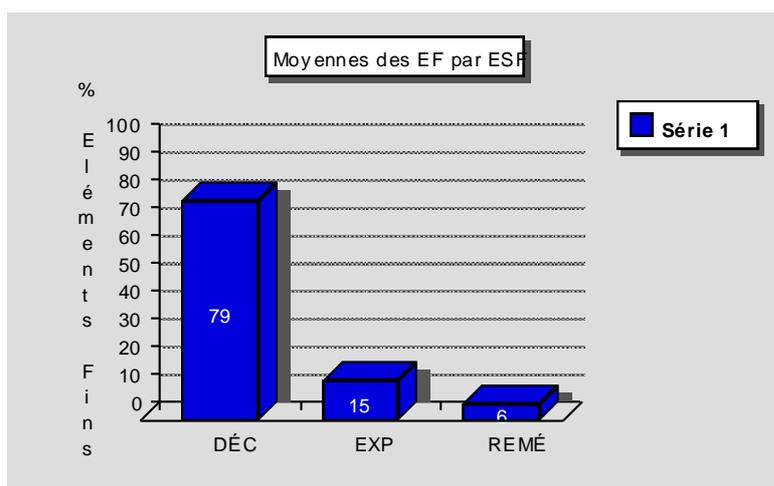


Diagramme 1 : les éléments structuraux fondamentaux

### Résultats pour « Décrire »

Lorsque l'enseignant débutant en EPS cherche à décrire (diagramme 2), il utilise majoritairement les éléments se rapportant d'abord à lui (68%), puis la description de l'activité des élèves (25%). Dans les bilans de ces enseignants, contrairement à nos attentes, les éléments du contexte n'apparaissent pratiquement pas (7%). Le professeur d'EPS débutant reste donc très centré sur son activité et sur celle de ses élèves. Quand il parle de lui, il évoque surtout ses actions (*je me suis approché de, j'ai mis un tapis,...*), puis ses intentions didactiques (*je voulais les obliger à travailler le smash...*). Pratiquement dans tous les bilans, on trouve un moment où il décrit ses états (*je suis très heureux, je suis content, je suis déçu par l'activité de*).

Quand la description porte sur l'activité de ses élèves, le professeur d'EPS prend surtout la classe comme référence ; pourtant à certains moments, il parle de quelques élèves très particuliers qu'il a remarqués inévitablement (élèves perturbateurs : *j'ai surveillé Kevin qui faisait...*, ou bien des élèves passifs : *je l'ai vu qui se cachait...*). L'activité d'apprentissage des élèves apparaît de temps à autre sans être un élément très important au regard des autres.

Par contre, dans toutes les descriptions de nos enseignants débutants, nous n'avons trouvé que très peu d'éléments concernant le contexte (environnement) de l'intervention.

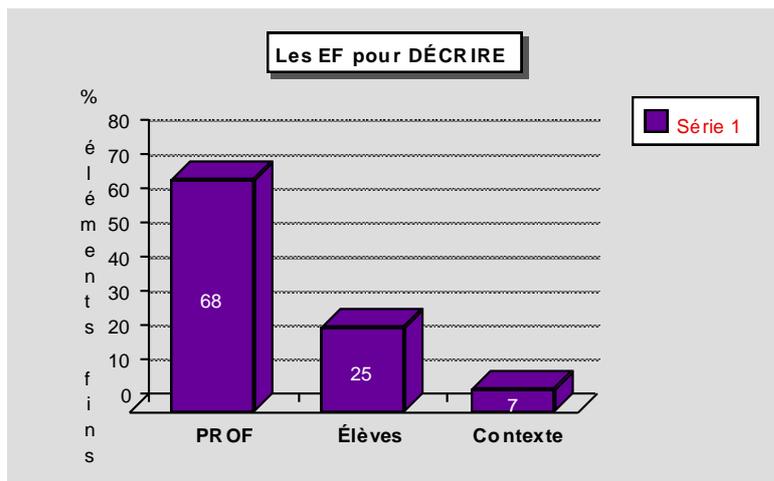


Diagramme 2 : Les éléments de la description

### Résultats pour « Expliquer »

Pour ce qui concerne les « explications » (diagramme 3), ce sont les énoncés des problèmes qui arrivent bien avant la formulation de réelles explications ou mises en relation. Contrairement à nos intuitions de départ, les problèmes liés à l'apprentissage des élèves (*j'ai du mal à les mettre en projet, j'ai quelques difficultés pour choisir des contenus pertinents*) sont un peu plus nombreux (22%) que les problèmes relevant de la gestion de classe (18%) (*j'ai du mal à gérer certains élèves de cette classe, je ne sais pas quoi faire quand ils ne m'écoutent pas ...*).

Néanmoins, ce constat varie en fonction du moment de l'année pour les enseignants débutants en EPS. Trois domaines principaux sont essentiellement mis en avant lors des mises en relation : la relation élèves-savoir (*ils ont trouvé que c'était trop dur pour eux*) avec 25%, la relation professeur-élèves (*quand je m'approche d'eux, je vois qu'ils travaillent plus, ils refont des essais...*) avec 20% et quelques remarques portant sur la relation professeur-savoir (*je ne connais pas suffisamment l'activité athlétisme*) avec seulement 10% des éléments fins annoncés..

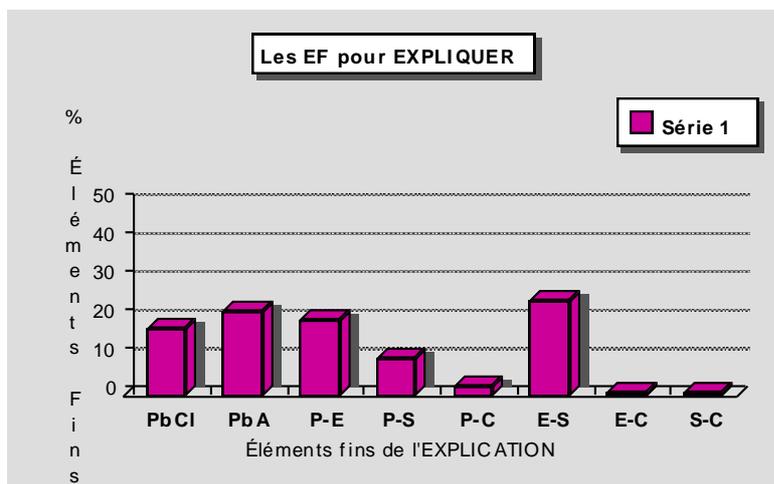


Diagramme 3 : les éléments fins pour l'explication

### Résultats pour « Remédier »

Pour cet élément fondamental, peu évoqué dans les bilans des enseignants débutants en EPS, nous n'avons trouvé que des éléments essentiels portant sur le professeur (*je devrais m'y prendre autrement pour les engager dans l'activité*) et sur le savoir (*si je connaissais plus l'activité, j'arriverais à proposer des situations plus adaptées à mes élèves*).

## L'évolution du « savoir analyser » chez les enseignants débutants en EPS

Afin d'apprécier cette évolution entre les deux visites des formateurs, nous nous référerons aux analyses réalisées par les membres du groupe des formateurs EPS, à celles réalisées par Rozan sur des études de cas (2008) et à des travaux récents sur l'année 2008-2009 (Vergeot, 2009). Cette évolution est évaluée sur une période de cinq à six mois, mais tout nous laisse penser que les écarts seraient plus importants sur une période plus longue.

La comparaison des moyennes obtenues à partir du nombre d'éléments fins nous permet de préciser les grandes tendances de cette évolution, tout en sachant qu'il existe de fortes variations interindividuelles, souvent liées à la connaissance de l'APSA enseignée lors de la visite.

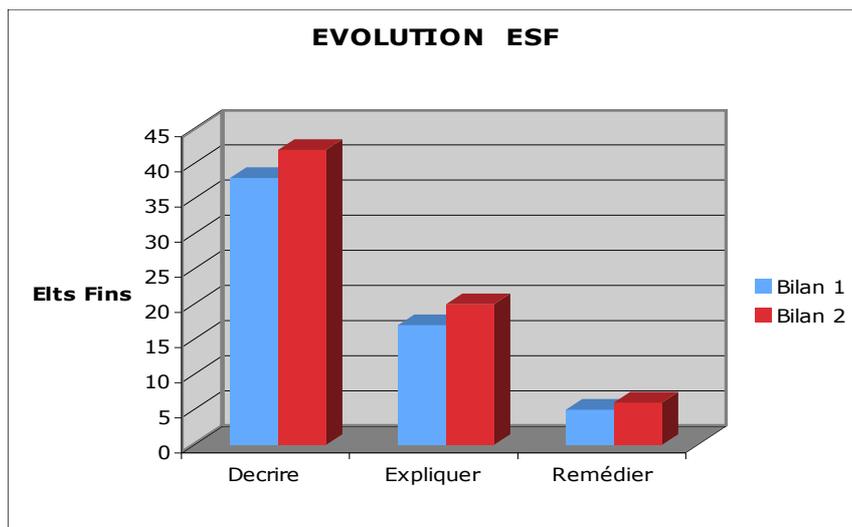


Diagramme 4 : évolution des ESF

La première évolution observée concerne les ESF : nous constatons une augmentation de chacun des ESF dans des proportions quasiment identiques (diagramme 4) à partir du nombre moyen d'éléments fins cités lors des deux bilans.

Concernant l'évolution de la description, nous observons une finesse plus importante dans la description des actions de l'enseignant et de celles des élèves. La centration sur le professeur reste largement dominante, cependant les éléments relatifs aux états du professeur deviennent moins importants, alors que les intentions didactiques et pédagogiques sont davantage précisées dans le second bilan. De même, la description des actions des élèves est souvent associée avec l'activité d'apprentissage.

De manière générale, pour une grande majorité d'enseignants débutants, le nombre des explications n'augmente pas en volume, mais il se répartit de manière différente avec davantage de mises en relation au détriment de l'identification des problèmes. Nous constatons alors que les relations « Professeur-Savoir » et « Élèves-Savoir » prennent beaucoup plus d'importance avec un tassement de la relation « Professeur-Élèves ».

Pour terminer la présentation de cette évolution chez les enseignants débutants en EPS, nous observons une très grande variabilité intra-individuelle et interindividuelle qui dépend, selon nous, essentiellement de l'activité physique enseignée. Ainsi, on peut trouver un jeune enseignant qui débute l'année avec une activité qu'il maîtrise bien lors de la première visite et qui, malheureusement, doit enseigner une activité qu'il ne connaît pas bien lors de la deuxième visite. La qualité des descriptions et des explications est fortement liée au niveau de connaissance dans l'activité. Cette hypothèse explicative mériterait d'être validée en demandant aux enseignants débutants leur niveau de compétence dans l'activité enseignée lors de la visite sur une simple échelle à quatre niveaux depuis la méconnaissance de l'APSA jusqu'à son enseignement en club par exemple.

## 6. Conclusion et perspectives

Cette étude sur le « savoir analyser » sa pratique professionnelle chez les enseignants débutants nous a permis de mettre en évidence ce qui caractérisait cette compétence au plan discursif à partir de nos trois grands éléments fondamentaux (Décrire, Expliquer et Remédier). L'analyse plus fine de chacun de ces ESF grâce à notre grille, nous a conduit à un grain de lecture très détaillé avec les « éléments fins ». La prise en compte de ces derniers permet d'identifier les grandes tendances de l'évolution de cette compétence au fil de l'année de stage.

Le recul que nous avons pris au fil de cette recherche qui se poursuit encore, nous invite à formuler quelques remarques en direction de la formation et de la recherche. Notre première remarque nous invite à réfléchir à la nature même de la question de départ posée par le formateur lorsqu'il débute l'entretien de visite ; en effet, cette question sous forme de *lanceur*, permettrait d'engager plus ou moins l'enseignant débutant vers une véritable analyse de sa pratique en début d'entretien. La formulation de la demande exprimée en termes de *bilan de séance* ou d'*analyse de sa pratique* ou encore de *temps donné pour évoquer des problèmes professionnels*, pour une séance donnée, ne produirait pas les mêmes effets en matière de discours réflexifs (Loizon, 2008). Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée sur un nombre important d'enseignants débutants.

La seconde remarque tentera de mettre en relation propositions de formation et besoins des enseignants débutants. En effet, selon les niveaux de compétences développés par les enseignants débutants à certains moments de l'année de formation, il nous semble nécessaire d'établir une certaine progressivité pour répondre à ces différents besoins : apprendre à observer, apprendre à décrire l'activité des élèves et des enseignants, à proposer des explications de natures différentes, ou à concevoir des propositions de remédiations. Cette seconde piste peut également faire l'objet d'un travail important de formation de formateurs (formateurs de centre et/ou formateurs de terrain). Ces axes de développement des compétences professionnelles seraient à mettre en relation avec les écrits professionnels ou les modules de formation qui existent déjà dans les plans de formation des IUFM.

Avec la mise en place de la masterisation dans tous les IUFM et la création de nouveaux parcours de formation pour tous les enseignants, la formation d'un praticien réflexif (Perrenoud, 2001) restera-t-elle encore une priorité ? Qu'advient-il du développement de du « savoir analyser » sa pratique professionnelle ? Pourrions-nous continuer à le développer en formation initiale (master) au travers de pratiques professionnelles sans que l'enseignant en formation assure pleinement la responsabilité de la classe qui lui est confiée ?

### Bibliographie

- Altet, M. (1994) La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF.
- Altet, M. (1998) Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 27-40.
- Barbier, J.-M. (1996) Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF.
- Barbier, J.-M. (2005) Enseignement supérieur et professionnalisation, conférence inaugurale lors du colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur » à l'ENSIETA.
- Bardin, L. (1998) *L'analyse de contenu*, 9e édition, Paris, PUF.
- Blanchard-Laville, C., Fablet D. (1999) Développer l'analyse des pratiques professionnelles, Dans le champ des interventions socio-éducatives, Paris, L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Fablet D. (2000) *L'analyse des pratiques professionnelles*, Nouvelle édition revue et corrigée, Paris, L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Fablet D. (2001) Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles, Paris, L'Harmattan.
- Bru, M. (1991) Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.

- Fumat, Y., Vincens, C., Étienne R. (2003) Analyser les situations éducatives, Paris, ESF éditeur.
- Gomez, F. (2004) De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes, *Recherche et Formation*, n°47, 105-126.
- Lamotte, V., Nérin J.-Y. (2003) *Le CAPEPS, se préparer aux épreuves écrites et orales*, Dossier EPS n°61, Paris, Éditions Revue EP.S.
- Legault, J.-P. (2004) *Former des enseignants réflexifs*. Québec. Ed. Logiques.
- Loizon, D. (2006) Analyse de pratiques : miroir des apprentissages. Des outils pour l'enseignement et la formation en EPS, Dijon, SCEREN, CRDP Bourgogne.
- Loizon, D. (2007) *L'entretien de conseil : quelles actions et quels conseils ?* Communication orale aux Journées d'Études du Pôle Nord-Est des IUFM, Recherche et Formation en EPS, Dijon, 9 et 10 février.
- Loizon, D. (2008) *Les effets du conseil chez les stagiaires. Une étude de cas en EPS*, communication orale, 2<sup>e</sup> Journées d'études du PNE, Le conseil en formation initiale en EPS, Dijon, 14 et 15 mars.
- Loizon, D., Margnes, E., Terrisse, A. (2005) La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants, *Savoirs*, 8, 107-123.
- Méard, J., Bruno, F. (2004) L'analyse de pratique au quotidien, 32 outils pour former les enseignants, Nice, CRDP Académie de Nice.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006) La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 145-198.
- Perrenoud, P. (2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. (1998) Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Petrynka, L. (2003) Analyser les pratiques professionnelles, Paris, Revue EPS1 n°113, juillet -août. 3-5.
- Pinchar, H. (2008) Comparaison du « Savoir Analyser », entre PE2 et PLC2, Mémoire de master 1, UFR STAPS Dijon, document non publié.
- Rozan, A. (2008) Comparaison et évolution du « Savoir Analyser sa pratique ». Étude de quatre cas chez des PLC2 EPS, Mémoire de master 1 SPS, UFR STAPS Dijon, document non publié.
- Schön, D. (1994) Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Sensévy, G. (2001) Théories de l'action et action du professeur, in Baudoin, Friedrich, *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Université, 2e édition, pp. 203-224.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999) Le travail enseignant au quotidien, Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels, Bruxelles, De Boeck Université.
- Tavignot, P. (2005) La professionnalisation : un paradoxe ou un consensus au service de l'expérience professionnelle, in R. Wittorski (coordonné par) *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, Collection action et savoir, 173-194.
- Talbot, L., Bru, M. (2007) Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche, Rennes, PUR.
- Vacher, Y. (2005) Le rapport de visite : un outil de formation, Paris, Revue EP.S n° 312, mars-avril, 39-41.
- Vergeot, G. (2009) Le savoir analyser sa pratique professionnelle chez les PLC2 EPS en 2008-2009. Mémoire de master 1 SPS, UFR STAPS Dijon, document non publié.
- Vergnaud, G. (1996) Au fond de l'action, la conceptualisation, in J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 275-292.

**DÉBUT**



site <http://probo.free.fr>