

DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANTS D'EPS : ETUDE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION ASSOCIANT ENSEIGNANTS ET CHERCHEUR

Vincent Grosstephan

Université de Reims Champagne Ardenne
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Rue Gabriel Voisin
51100 Reims
vincent.grosstephan@univ-reims.fr

Mots-clés : développement professionnel, didactique, recherche, formation

Résumé : Cet article rend compte d'une recherche dont l'objet est la description et la compréhension d'un processus de développement de l'activité de neuf enseignants d'EPS participant à un dispositif de formation continue animé par un enseignant-chercheur en didactique. Il s'agit d'étudier plus précisément le processus d'incorporation de savoirs issus de la recherche en didactique. Le cadre conceptuel de cette recherche s'inscrit dans le champ de la professionnalisation des enseignants. Il combine les apports de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), de la didactique disciplinaire (Amade Escot, 2007) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008). Cette recherche effectuée au cours de ce dispositif original vise à provoquer le développement pour mieux l'étudier et ce, à partir d'analyses collectives de situations didactiques en sports collectifs, conçues et mises en œuvre par les participants. La méthode consiste en une approche longitudinale, permettant plusieurs moments de recueil de données sur les discours des enseignants, étalés sur deux ans. Trois d'indicateurs de développement sont retenus pour l'étude : la réflexivité, les réorganisations conceptuelles, les activités cognitives de généralisation (cf. Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Les résultats mettent en évidence le rôle des éléments contextuels du dispositif de formation.

La recherche présentée ici est issue d'un travail de thèse en sciences de l'éducation dont l'objet est l'étude du développement professionnel de professeurs d'EPS dans le cadre d'un dispositif original de formation continue associant neuf enseignants et un chercheur en didactique disciplinaire. L'origine de ce travail se trouve notamment dans le constat assez largement admis aujourd'hui de difficultés récurrentes à rapprocher les mondes de la recherche et de la pratique d'enseignement. Le choc de deux cultures et de deux visées, une visée épistémique pour les chercheurs et une visée pragmatique pour les enseignants, nous interroge plus particulièrement sur les modalités de formation susceptibles de tirer le bénéfice le plus large possible de collaborations entre ces deux types d'acteurs. Les liens traditionnels unissant la recherche au monde de la formation s'inscrivent généralement dans une logique de mise à disposition par la première de savoirs utiles pour le formateur (savoirs relatifs à la compréhension des modalités d'action des enseignants par exemple) ou utilisables par le formateur avec les enseignants (logique de transposition dans le système didactique de formation de savoirs voire de méthodologies utiles aux enseignants). Chercheurs et formateurs agissent chacun dans leur propre territoire, les premiers livrant aux seconds des produits plus ou moins directement utilisables. Cette logique hiérarchique, transpositive descendante ou de mise à disposition se heurte cependant à la question du processus d'appropriation par les sujets formés de ces apports fournis par la recherche et par-là même de leur utilisation dans leur pratique professionnelle. La question de la confrontation des savoirs issus des sphères de la recherche et de la pratique se pose donc avec force. Elle se pose à la fois du point de vue des processus en jeu chez le sujet enseignant en formation et du point de vue des conditions de

cette confrontation. En ce sens, notre travail aborde à la fois des questions théoriques relatives à l'activité humaine au travail et en formation, et des questions portant sur les modalités d'articulation entre recherche et formation et les effets que ces modalités produisent en termes de développement professionnel.

1. Cadre conceptuel et questions de recherche

L'objet de recherche, le développement professionnel d'enseignants d'EPS dans ses composantes didactiques, de par la complexité des questions qu'il soulève, appelle des éclairages divers dont la mise en cohérence renvoie, d'un point de vue méthodologique, à un processus de triangulation théorique en tant que stratégie par laquelle le chercheur recourt à plusieurs perspectives théoriques pour donner sens à un phénomène complexe (Karsenti et Savoie Zajc, 2000). La construction d'un cadre conceptuel complet et pertinent par rapport à l'objet d'étude doit ainsi permettre de satisfaire au critère de pertinence théorique. La multiréférentialité nous semble en effet nécessaire pour appréhender cette complexité. Les problèmes soulevés appellent un étayage théorique nécessaire à la problématisation de notre recherche. Cette problématisation vise ainsi à formuler les questions auxquelles notre travail devra apporter des réponses. Ces questions renvoient à deux préoccupations essentielles. La première consiste à étoffer d'un point de vue théorique la notion de développement professionnel, objet de notre recherche. La seconde préoccupation renvoie à l'articulation entre les dynamiques de développement professionnel et l'offre de professionnalisation (Wittorski, 2007). Il s'agit plus particulièrement de s'interroger sur le type de dispositif susceptible de favoriser ce développement professionnel.

1.1. La notion de développement professionnel

La notion de développement professionnel doit, dans un premier temps, être resituée dans le cadre d'un mouvement plus général de professionnalisation de l'enseignement et des enseignants. Ce processus de professionnalisation est abordé dans notre recherche à partir des apports croisés de la sociologie des professions, des sciences de l'éducation (notamment la didactique professionnelle) et de la sociologie critique du travail. Notre travail s'intéresse plus spécifiquement au développement professionnel, comme un des objets de la professionnalisation, celui relatif à la professionnalisation des personnes (Bourdoncle, 2000). « *Concept employé pour qualifier toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* » (Demailly, Chaix, Barbier, 1994, p.7), il englobe tout à la fois la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique et les transformations identitaires des individus ou des groupes. Ce processus qui s'opère ainsi à travers des situations de travail ou des situation de formation, fait émerger « *des contenus nouveaux (transformation du process de travail) qui sont à l'origine de nouveaux apprentissages qui combinent étroitement évolution des process d'action (compétences), évolution cognitive (savoirs, connaissances), évolution affective et évolution identitaire (image de soi et définition de son rôle et de sa place)* » (Wittorski, 2007, p. 105-106). La question des transformations opérées chez les sujets dans le cadre d'un processus de développement de compétences apparaît ainsi au cœur de nos investigations, nous amenant à interroger la nature de ces transformations ainsi que les indicateurs permettant de les repérer. Nous distinguons, dans la dynamique de développement, les compétences d'action, définies comme « *les propriétés que l'on peut conférer à un sujet à partir du constat de ses activités situées, finalisées et contingentes* » et les compétences de gestion de l'action « *qui sont elles, les caractéristiques identitaires associées aux activités de mise en représentation et de formalisation des actions* » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 70). Les apports de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) pour laquelle la question du développement des adultes est en partie à l'origine de sa naissance, nous ont permis de considérer que l'on pouvait alors inférer le développement professionnel de compétences à partir d'indicateurs de réflexivité, de réorganisations pragmatiques des apports externes et d'activités cognitives de généralisation.

- La réflexivité. Selon Bouissou et Brau-Antony (2005) : « *L'appellation « praticien réflexif » renvoie aux travaux piagétiens sur la prise de conscience et l'abstraction réfléchissante. Le sujet prend ainsi sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux comme objets d'analyse et essaie de percevoir sa propre façon d'agir. Cette pensée réflexive est critique et créative et nécessite de mobiliser un certain nombre d'habiletés métacognitives et de compétences argumentatives* » (ibid, p. 114). L'activité réflexive permettrait ainsi de construire un rapport distancié à l'action, de prendre conscience de ses propres motifs d'agir et surtout d'inscrire ses actions dans une perspective téléologique. De ce point de vue, les modalités d'articulation entre les fins et les moyens nous semble constituer un critère essentiel de réflexion sur l'action.

- Les réorganisations conceptuelles : Ce critère de développement interroge à la fois la nature des apports externes susceptibles de favoriser la gestion de situations nouvelles et les modalités d'incorporation de ces apports à son activité. La distinction que fait Piaget entre conceptualisation et théorisation nous paraît ici utile à mobiliser. En effet, la conceptualisation étant d'abord toute entière au service de l'action, le praticien cherche avant tout, à travers les connaissances qu'il mobilise, l'efficacité de l'action. La cohérence théorique du savoir qu'il utilise ne l'intéresse guère : seul son pouvoir heuristique est important pour lui. L'argument de la rigueur et de la validité scientifique des savoirs proposés est inopérant puisqu'il ne constitue pas le bon critère de pertinence pour le praticien.

- Les activités cognitives de généralisation : le travail de généralisation, qui permet, à partir d'une analyse de cas singuliers, de s'extraire de la contingence pour envisager des principes plus généraux constitue un troisième critère de développement. Le travail approfondi d'analyse du singulier, tout en considérant ce dernier comme un cas parmi d'autres, doit permettre d'envisager des réinvestissements dans d'autres situations sur la base de règles ou principes possédant un certain degré de généralité. Comme le souligne Perrenoud (2001, p. 134) : « *Le paradoxe est sans doute que, pour ajuster l'action à ce que la situation a de singulier, il importe de prendre conscience de ce qu'elle a de banal* »

1.2. Une focale didactique. Les savoirs issus de la recherche en didactique de l'EPS : des ressources pour l'action ?

Selon Collinet (2006), les savoirs scientifiques (transmis par la formation ou acquis individuellement) sont considérés comme des ressources possibles de l'action des enseignants en fournissant tout d'abord un cadre permettant de justifier, expliquer, de donner sens aux pratiques. Ils sont le plus souvent communs, partagés et forment dès lors ce que l'ethnométhodologie appelle des schèmes interprétatifs. Ils peuvent ainsi constituer un moyen de « validation » d'actions professionnelles réalisées. Ils fournissent également un réservoir d'outils disponibles pour alimenter une réflexion en amont selon une logique prescriptive (notion d'appuis conventionnels de l'action). Notre formation et notre parcours nous ayant sensibilisé aux questions relatives aux processus de transmission et d'appropriation de savoirs, nous avons fait le choix d'étudier le processus de développement professionnel des enseignants d'EPS sous l'angle des composantes didactiques des compétences. En effet, le contexte social dans lequel s'établit la relation entre l'enseignant et ses élèves est éminemment particulier car ce qui fonde cette dernière est l'exigence pour l'enseignant de transmettre des savoirs aux élèves et pour les élèves de s'approprier ces savoirs. Notre objet d'étude – le processus d'incorporation par les enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche – porte ainsi sur des savoirs issus des recherches en didactique de l'EPS. Les apports de la recherche dont nous viserons l'incorporation portent tous sur l'enseignement des sports collectifs au collège et au lycée et proviennent :

- Des recherches en didactique de l'EPS, notamment à travers leurs emprunts conceptuels à la théorie des situations fondamentales de Brousseau (1986). Seront plus particulièrement visés les concepts de contrat didactique, de milieu didactique et de dévolution qui ont permis de rendre compte de la vie des savoirs dans les classes d'EPS et de comprendre le fonctionnement de ce système didactique (Amade-Escot, 2005) ;

- Des savoirs souvent considérés comme périphériques mais ayant une importance toute particulière dans notre champ. Ces savoirs renvoient à des théories d'experts, véritables

modélisations technologiques et didactiques proposées par des leaders d'opinion dans différentes APSA (Robin, 1998).

Ces différents concepts et notions sont appliquées, dans le cadre de notre recherche, aux situations d'enseignement-apprentissage en sports collectifs en EPS.

1.3. Les liens entre recherche et formation : pour une option coopérative par confrontation de savoirs.

L'option retenue pour organiser le dispositif de formation support de notre étude repose sur l'alternance et l'articulation étroite entre travail et formation, savoir et action, théorie et pratique.

1.3.1. L'alternance et l'articulation entre travail et formation

Cette alternance et cette articulation supposent d'abord la prise en compte de situations de vie professionnelle réelles par la constitution, avant le début de l'action de formation, d'une banque de données sur des situations didactiques critiques (point de vue des enseignants), fécondes et typiques (point de vue du chercheur-formateur) (Serres, 2006). Cela suppose d'organiser une double lecture des situations didactiques : une lecture extrinsèque du chercheur-formateur par la mobilisation d'analyses didactiques qualitatives, et une lecture intrinsèque de l'enseignant, à partir d'entretiens d'auto confrontation simples permettant d'apporter en formation des réponses à des questions significatives pour les enseignants et pour le CF. Elles supposent ensuite une durée et une organisation temporelle permettant l'instauration de liens féconds entre les échanges et analyses collectives sur les pratiques et la réflexion solitaire. Le planning de la formation est ainsi organisé sur une durée de deux années, avec un espacement des journées permettant une mise à l'épreuve des hypothèses et propositions didactiques co-construites en formation et une maturation des compétences réflexives travaillées.

1.3.2. L'alternance et l'articulation entre savoir et action

Cette alternance et cette articulation reposent sur la mise en œuvre d'une activité réflexive débarrassée des jugements normatifs et des actes de justification, s'inscrivant dans une tentative d'objectivation des phénomènes étudiés, proposant des généralisations basées sur des prémisses issues de l'analyse de données empiriques sur l'activité des élèves à partir d'un étayage-désétayage du CF, garant d'une démarche rigoureuse d'objectivation, de l'apport des savoirs issus de la recherche et du respect de non jugement normatif.

1.3.3. L'alternance et l'articulation entre théorie et pratique

Cette alternance et cette articulation sont fondées ici sur un dialogue par confrontation de deux types d'interprétations : celui des enseignants sur la base de leurs savoirs d'expérience et celui du CF sur la base des savoirs produits par la recherche. Elles sont fondées également sur l'instrumentation de l'analyse des situations didactiques avec des ressources théoriques produites par la recherche (les concepts de contrat didactique, dévolution, milieu didactique sont apparus pertinents dans notre dispositif, autorisant un enrichissement des questions sur le métier et une souplesse dans leur appropriation) et par les théories d'experts dont la validation expérimentale(cf. Boutjier, 1988 ; David, 1993)) est mise en avant.

Le travail est ainsi organisé autour de deux types de situations de formation :

- Des situations d'analyse de textes relatifs au(x) modèle(s) innovants proposé(s) et aux travaux de recherche sur ce(s) modèle(s), notamment quant à sa validité en milieu scolaire ;
- Des situations co-construction, de mise en œuvre avec des classes et d'analyse de SD conçues à partir de ce modèle ;

2. Choix épistémologiques, méthodologie et recueil de données

2.1. des choix épistémologiques

Cette recherche qualitative de significations s'inscrit dans un cadre épistémologique qui valorise :

- L'investigation de l'activité des professionnels *in situ* : toute activité cognitive mobilisée dans et par une action a une spécificité contextuelle qui doit nous amener à l'étudier *in situ* : l'utilisation de techniques d'entretien, de simulations voire de quasi-expérimentations permettent de contribuer à la compréhension à condition de se référer à des pratiques authentiques et vécues.
- La réhabilitation de la subjectivité du sujet : un mouvement général visant la réhabilitation de la prise en compte de la subjectivité du sujet est nettement perceptible dans les recherches sur l'intervention.
- L'investigation du développement de l'activité plus que son fonctionnement : notre travail ne consiste pas à tenter d'identifier le type ou la nature des savoirs mobilisés par les enseignants d'EPS de façon à comprendre le fonctionnement de l'activité mais à provoquer, à travers notre dispositif de formation quasi-expérimental, une transformation de cette activité dont nous souhaitons étudier le processus – en nous intéressant plus spécifiquement ici à l'incorporation de savoirs issus de la recherche en didactique.

2.2. Méthodologie : un dispositif d'étude et de développement professionnel

2.2.1. Production et traitement des données

Les données produites dans notre recherche le sont dans le cadre du dispositif de formation continue présenté plus haut et combinant les apports de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud, Mayen, 2006), des recherches coopératives (Dugal, 2003) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008), sans en conserver l'ensemble des caractéristiques. Tous les échanges entre le CF et les E et les E entre eux dans les différentes situations de formation sont enregistrés grâce à des micros intégrés au plafond de la salle multimédia dans laquelle se déroule la formation. Ce dispositif permet une qualité audio importante rendant la transcription verbatim intégrale des échanges plus aisée. Cette dernière a par ailleurs nécessité un travail de reconnaissance des voix des dix protagonistes des échanges (le CF et les neuf E) de façon à pouvoir attribuer les propos à tel ou à tel participant.

Pour traiter les données d'interactions verbales produites dans nos situations de formation, nous avons eu recours aux théories pragmatiques interactionnistes (Kerbrat-Orecchioni, 2008). Il nous est assez rapidement apparu que la question du langage constituerait une question méthodologique fondamentale pour deux raisons essentielles :

- La première est relative à notre choix épistémologique de nous inscrire dans une perspective historico-développementale. « [...] *il n'est pas possible de rendre compte du développement et des processus qui l'engendrent et le soutiennent, sans prendre en compte les rapports étroits qui unissent le langage et la pensée, et, plus encore les rapports qui unissent apprentissage et développement* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p.173). Nous faisons nôtre le point de vue de Clot qui estime que l'échange verbal est le lieu et l'espace du développement.
- La seconde est relative au fait que toutes les situations proposées dans le cadre de notre dispositif sont des situations mettant en jeu des interactions verbales entre les différents protagonistes pour lesquels ils jouent bien plus qu'un rôle de communication. Nous rejoignons ici Durand et Fillietaz (2009) qui considèrent que les transformations du travail ont renforcé significativement la part langagière et nécessitent des méthodologies renouvelées et adaptées pour étudier le fonctionnement conversationnel et discursif.

La pragmatique du langage renvoie à trois caractéristiques principales :

- Le langage est étudié en situation en ce qu'il est actualisé dans un acte d'énonciation particulier, singulier, situé.

- Le langage est étudié en tant qu'acte, moyen d'agir sur le contexte d'interlocution dans lequel il s'insère. Il s'agit ici tout simplement de réaliser un acte au moyen du langage.
- Enfin, le langage est étudié en tant que moyen d'interaction entre des individus au sein duquel se jouent des jeux d'influence et de pouvoir.

L'analyse des interactions à ces différents niveaux nécessitera donc au préalable de découper notre corpus en unités permettant de rendre compte de la complexité et de la dimension hiérarchique de l'enchaînement des énoncés (niveau du déroulement de l'ensemble de l'interaction, succession et enchaînement des interventions des différents interlocuteurs). Nous procéderons ainsi en un découpage en rangs d'unités d'interactions :

- L'épisode : nous le définirons comme une totalité délimitée par une ouverture et une fermeture du dialogue bien identifiée au sein du dispositif de formation. Notre corpus est constitué de deux types d'épisodes ou deux classes de situations identifiées par une unité thématique à visée fonctionnelle (Vinatier, 2009) :
 - o Des épisodes d'analyses collectives de situations didactiques
 - o Des épisodes d'analyse collective de textes issus de la recherche et de théories d'experts
- La séquence : cette unité de rang intermédiaire se caractérise par une forte unité et une forte cohérence thématique et/ou pragmatique. Les types d'épisodes que nous analysons se caractérisent par une durée le plus souvent longue (de 30 minutes à 1 heure 40) et sont ponctués de changements de thèmes et/ou de stratégies des interlocuteurs (cf. les positions énonciatives des interlocuteurs) donnant à chaque séquence une unité insérée dans une autre unité plus globale, celle de l'épisode.
- L'échange : généralement l'échange est considéré comme la plus petite unité dialogale, produit par deux locuteurs responsables chacun d'un acte au moins. En ce sens un échange doit logiquement comporter deux actes : un acte initiatif et un acte réactif.
- L'intervention : avec Vinatier (2009) nous définirons l'intervention comme « *la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier* » (p. 131).
- L'acte de langage : il s'agit de ne plus considérer le discours comme une simple transmission d'informations mais comme une forme d'action (« *Quand dire c'est faire* », Austin, 1970) : « *Parler, c'est sans doute échanger des informations ; mais c'est aussi effectuer un acte régi par des règles précises, qui prétend transformer la situation de récepteur, et modifier son système de croyances et/ou son attitude comportementale* » (Kerbrat Orrechioni, 1980, p. 185). Cette citation de Kerbrat-Orrechioni nous précise ainsi que si le discours s'incarne dans des actes de langage, on ne peut se contenter d'en faire l'inventaire, et qu'il convient aussi de distinguer l'acte par lequel on produit un énoncé, l'énoncé lui-même (« matériel » puisqu'on peut l'enregistrer), l'acte par lequel on le comprend, mais aussi l'énonciateur qui le produit, le ou les destinataires qui le comprennent. L'organisation séquentielle du discours nous paraît dès lors essentielle dans une perspective interactionniste. Les tableaux suivants présentent les typologie d'actes de langage et de positions énonciatives repérées lors des échanges.

Tableau 1 : typologie des actes de langage

ACTES DE LANGAGE	DEFINITIONS
AL1. THEORISER, EXPLIQUER, INTERPRETER : . AL11 pour comprendre . AL12 pour justifier ou se justifier	L'acte de langage à l'œuvre a ici pour but premier de donner une dimension rationnelle, explicative au propos du locuteur. Ce dernier engage ainsi sa responsabilité sur sa vision, son explication des situations, des phénomènes. Ce but de théorisation peut se subdiviser en deux sous buts : - contribuer à la compréhension des situations, phénomènes étudiés ; - justifier ses actes ou ceux de quelqu'un d'autre.
AL2. EVALUER	Cet acte de langage consiste à porter un jugement de valeur sur les actes étudiés.

AL3. EDICTER DES NORMES, DES LOIS, DES PRINCIPES	Cet acte de langage de type « <i>représentatif ou assertif</i> » (Searle, 1972) consiste pour le locuteur à énoncer des normes, lois ou principes auxquels il est attaché et auxquels il croit fortement.
AL4. PROMETTRE, S'ENGAGER, DESIRER	Cet acte de langage a pour but de faire part à ses interlocuteurs d'un engagement, d'un souhait ou d'un désir à réaliser un acte futur.
AL5. QUESTIONNER, INTERROGER : . AL51 pour s'informer . AL52 pour provoquer une réaction, un débat, une réflexion...	Cet acte de langage a pour but, en interrogeant le ou les interlocuteur(s) : - soit d'obtenir des informations supplémentaires pour mieux comprendre leur discours ; - soit de provoquer une réaction de leur part (argumentation, débat, réflexion...). Cet aspect nous paraît plus particulièrement concerner le rôle de formateur ou d'animateur.
AL6. DECRIRE UNE SITUATION, UNE ACTION (de soi-même ou de quelqu'un d'autre)	Cet acte de langage a pour but de décrire (plus ou moins précisément) des situations, des actions en tant que préalable à un travail d'argumentation (cf. différenciation analyse/interprétation) ou d'illustration d'arguments.
AL7. EXPRIMER UNE ATTENTE, UN BESOIN PROFESSIONNEL	Cet acte de langage consiste à exprimer très explicitement une attente ou un besoin relatifs à son activité professionnelle et mis en évidence par l'analyse en cours.
AL8. ACQUIESCER ou EXPRIMER UN DESACCORD	Cet acte de langage a pour but de signifier à son ou ses interlocuteur(s) son accord ou son désaccord de façon explicite mais non justifiée dans l'énoncé.

Tableau 2 : typologie des positions énonciatives

POSITIONS ENONCIATIVES	DEFINITIONS
L'AFFRONTMENT	« <i>C'est une prise de position qui ne cherche pas à éviter une situation d'échange et de communication et qui fait front dans le « hic et nunc » de l'instant présent</i> » (Alin, 1996, p. 126). Nous sommes ici dans une attitude de contestation, de conflit (au sens positif du terme) où l'enjeu peut être un enjeu de concurrence et de valorisation des savoirs de l'enseignant ou du chercheur. Elle est bien entendu intimement liée aux énoncés qui précèdent et l'énoncé peut être considéré comme relevant d'une position d'affrontement s'il va dans un sens opposé à l'énoncé auquel il réagit.
LA CONFIRMATION	« <i>C'est une attitude positive vis-à-vis de la situation d'échange ou la manifestation d'un accord ou d'un assentiment sur le contenu propositionnel des énoncés</i> » (Alin, 1996, p. 131). Nous sommes ici sur l'expression d'une adhésion au contenu des énoncés qui peut être considérée soit comme un ralliement soit comme une validation de ses idées et/ou de ses pratiques. Elle est intimement liée aux énoncés qui précèdent et l'énoncé peut être considéré comme relevant d'une position de confirmation s'il va dans le même sens que l'énoncé auquel il réagit.
L'ECOUTE	« <i>C'est une attitude positive et volontaire qui joue sur le paradoxe d'une forte implication associée à une non-intervention directe</i> » (Alin, 1996, p. 131). Elle peut être initiatrice d'une phase de questionnement ou de réorientation de ce questionnement ou du débat ; elle peut également simplement faciliter l'expression des différents interlocuteurs. En ce sens, ces deux attitudes ne constituent pas forcément une réponse au contenu d'un énoncé précédent mais souvent le point de départ de l'échange ou d'une nouvelle phase de l'échange. Elle peut enfin vouloir signifier aux interlocuteurs qu'en dépit de

	l'absence de prises de positions explicites le locuteur est attentif, intéressé par ce qui se passe dans les échanges. Si les deux premières attitudes sont le plus souvent le fait de l'animateur / formateur, la troisième relève plutôt des autres participants.
L'EVITEMENT	« C'est la recherche (systématique ou ponctuelle) d'une mise à distance du problème posé par la situation de communication et/ou la mise en place d'une énonciation de retrait » (Alin, 1996, p. 128). Elle consiste le plus souvent en une relativisation du problème ou en un déplacement du débat sur un champ non abordé jusqu'ici.

Le traitement des données s'appuie enfin sur des analyses qualitatives (Hüberman et Miles, 1991) des données d'enregistrement audio des échanges. Ces analyses qualitatives visent à mieux appréhender le sens et le contenu des interventions des enseignants. Ces interventions concernent à la fois la conception des SD, leurs aménagements en cours de séance et les interactions avec les élèves. La focale y est clairement didactique ainsi que nous l'avons précisé dans notre cadre conceptuel.

3. Résultats

Nous présentons ici quelques résultats que nous n'illustrons qu'à travers l'indicateur de réflexivité pour des raisons de format de l'article qui ne nous permet pas une présentation exhaustive.

L'étude des discours des enseignants et du CF à propos des situations didactiques analysées lors de l'EAC et surtout des travaux collectifs font apparaître deux grandes modalités d'expression de l'articulation entre les fins et les moyens que nous illustrerons par des séquences significatives :

- Une modalité d'analyse par théorisation des choix. La théorisation est ici entendue comme l'action d'utiliser des concepts, idées, lois, règles organisées systématiquement pour expliquer les choix effectués par les enseignants. Ces analyses prennent deux formes principales :

o la première est la forme d'un raisonnement logique visant à justifier la cohérence du choix des moyens au regard de ce qui est visé. La caractéristique principale de cette modalité est qu'il n'est jamais fait appel à une tentative d'objectivation des conduites des élèves pour justifier les choix effectués. La justification se fait à partir d'un raisonnement théorique. Nous l'illustrons ici à travers ces interventions d'un enseignant lors d'un épisode d'analyse de SD. Dans aucune des 18 interventions de cet E tout au long de l'épisode il n'est fait référence aux conduites effectives des élèves dans la SD analysée. Chaque intervention consiste en une explication visant à justifier les choix didactiques initiaux.

TP 23 E3 « En même temps ce qu'on voulait c'était ne pas interdire le dribble ».

TP 37 E3 « Au départ c'est réduire, après c'est plus choisir puisque la situation qui l'a fait évoluer prouve que justement avec l'alternative du défenseur qui peut aller soit sur le porteur ou sur le non porteur que tu aïs vraiment un choix qui soit moins imposé, moins dicté ».

TP 42 E3 « Ben en tous les cas c'est lui montrer qu'il y a autre chose à faire que de rester sur place à regarder l'autre partir en dribble ».

TP 46 E3 « Si son jeu n'est pas organisé par rapport à une distance de passe, de toute façon le jeu est fini, puisque le porteur de balle est bloqué, il a un défenseur qui était là qui tombe sur lui, et comme ils sont qu'à deux, si lui il est pas là pour aider s'il est trop loin ou quoi le jeu est terminé ».

TP 54 E3 « On a le choix entre la passe ou le dribble avec l'idée derrière c'est réduire les dribbles... »

o La seconde est la forme d'une affirmation de principes justifiant les choix de tel ou tel agencement de la situation didactique. Cette modalité est illustrée ici par ces interventions d'un autre enseignant lors du même épisode :

TP 24 E4 « Pour moi il est important déjà de résoudre le problème de mobilité pour donner beaucoup plus de sens, à la précision de passe, de timing, c'est ce qui est prioritaire hiérarchiquement... »

TP 30 E4 « Sachant que le plus important au début je pense, est qu'ils apprennent à s'adapter entre guillemets au point de vue cognitif. Qu'ils cherchent eux à s'adapter par rapport à des critères qui sont cognitifs ».

TP 43 E4 « Je crois que l'intelligence tactique se retrouve, quand on est attaquant, dans le fait qu'il y ait une réversibilité, le fait de sentir qu'on va être piégé par quelqu'un qui bouge derrière, renforce pour moi encore cette idée de compréhension, d'intelligence tactique. Si je suis en défense et que si l'adversaire a bougé, qu'il n'est plus derrière moi et qu'il a le ballon, on moment où je passe à l'attaque, l'idée de réversibilité a encore une fois développé l'intelligence ».

Il ressort de ces différentes interventions une forme d'assurance et de conviction chez cet enseignant. En effet, tous ces énoncés sont sur le registre de l'assertion, de l'édition de règles, de lois, assénées parfois comme des évidences.

- Une modalité d'explication/validation, fondée sur l'utilisation des données empiriques sur l'activité des élèves et de l'enseignant pour analyser les écarts entre le « prévu » et le « réalisé » comme l'illustrent les différents énoncés qui suivent, prononcés par un autre enseignant. Dans cette première série d'interventions, il passe par une phase d'explicitation des attentes et des choix effectués. Nous ne l'avons pas considéré comme relevant de la première modalité évoquée dans la mesure où elle sert de préalable à une activité de validation (ou invalidation) empirique des options didactiques retenues.

TP 4 E9 « A savoir ce que Thiébaud réprecise oralement, ce qui nous intéresse c'est la passe, c'est la situation de la passe et surtout aider le porteur de balle. Il la porte, il l'amène comme ça, il dit d'abord la passe et ensuite c'est surtout le travail du non porteur de balle qui va être ciblé, comment on va pouvoir aider justement le porteur de balle. Par rapport à ça, quels indicateurs on va pouvoir prendre en compte sur l'activité des non porteurs de balle pour dire si effectivement ils aident le porteur de balle ou non ».

TP E9 SM « L'adaptation là c'est plutôt une appropriation des différents niveaux qui sont expliqués auparavant, savoir ce vers quoi on doit tendre, quelles sont les différentes étapes qui peuvent être identifiées ».

Très rapidement s'enclenche ainsi une seconde phase faisant référence aux conduites effectives des élèves dans une perspective compréhensive :

TP 11 E9 « Après tout dépend ce qu'on veut observer, si on se focalise que sur le travail des non porteurs de balle, sur l'aspect non porteur de balle, effectivement il y a eu beaucoup de perte de balle du à des mauvais choix du porteur de balle mais il me semble plus intéressant par rapport à la situation et ce que nous, on recherche, c'est vraiment que les non porteurs étaient de plus en plus en activité. Surtout après, c'est vrai que moi je n'en ai pas beaucoup identifié en actif, j'ai l'impression qu'on est plutôt sur un début de prise de conscience, on est en voie d'acquisition on pourrait dire, on voit qu'il y a une prise de conscience mais il n'y a pas beaucoup d'efficacité dans le jeu par rapport à ça. Ceci dit, ça demanderait une autre situation voir s'il y a un processus qui demande plus qu'une situation de cinq min ».

L'étude des modalités de mobilisation d'une activité réflexive, croisée avec des variables individuelles et des variables contextuelles (le degré de guidage des analyses par le CF, son niveau d'implication dans les débats, la plus ou moins grande proximité des enseignants avec la SD étudiée) nous a conduit à l'hypothèse que les pratiques et les comportements en matière de réflexivité peuvent être expliqués par un processus dialectique entre des dispositions incorporées, donc relativement stables, et des contraintes contextuelles (Lahire, 2008), parmi lesquelles la

distance à la SD étudiée et l'attitude du CF semblent importantes. Nos résultats confortent donc cette perspective mixte entre une option déterministe, dispositionniste et une option contextualiste.

Les résultats obtenus nous permettent également d'aller dans le sens de l'hypothèse de Ricoeur (1990) selon laquelle le sujet a bien du mal à se connaître directement lui-même et qu'il est nécessaire de passer par la médiation de ses actes pour lui permettre d'accéder à une réelle connaissance de soi. Or, nous avons pu constater que cette médiation pas ses actes nécessitait la réunion d'autres conditions, parmi lesquelles celle d'un organisateur bienveillant de cette médiation, capable d'accompagner l'analyse tout en suspendant le jugement. Sans doute est-ce là ce qui a paru le plus difficile à obtenir dans des situations d'analyse collective.

4. Bibliographie

- Alin, C. (1996). *Etre formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- Amade Escot, C. (2005). « Milieu, dévolution, contrat. Regard sur l'éducation physique » in *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Amade Escot, C. (2007.) *Le didactique*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20, 113-122.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Thèse de psychologie, Ecole Pratique des Hautes Etudes. Université Paris V.
- Brousseau, G. (1986). « *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques* ». Thèse de doctorat d'Etat. Université e Bordeaux 1.
- Collinet, C. (2006). Une analyse sociologique des savoirs scientifiques comme ressources possibles de l'action d'enseignants d'EPS et d'entraîneurs. *STAPS*. 71, 115-133.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- David, B. (1993). *Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby*. Thèse en didactique des disciplines. Université Paris XI.
- Demailly, L. ; Chaix, M.L.; Barbier, J.M. (2004). Editorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- Dugal, J.P. (2003). *Le conseil en formation initial des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en Education physique et sportive*. Thèse de doctorat en didactique des disciplines scientifiques et technologiques. Université Toulouse III Paul Sabatier.
- Durand, M. & Fillietaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Hüberman, A.M. & Miles, B.M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Karsenti, T., Savoir Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Lahire B. (2008). Cadres sociaux de l'action et dispositions incorporées. Dans *Actes de la 5^{ème} biennale de l'ARIS : l'intervention en sport est ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action* (p. 32). Rodez : Centre Universitaire J.F. Champollion.

- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnanud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Robin, J.F. (1998). *Spécificité, structure et sens des savoirs pour enseigner en gymnastique scolaire : étude de quatre leaders de théories didactiques*. Thèse de doctorat. Université Paris XI.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal – Clermont Ferrand.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.