

LE CONTENU DU « SAVOIR ANALYSER » DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS EN EPS

Denis Loizon

IUFM de Bourgogne
SPMS (EA 4180) Université de Bourgogne, France
51 rue Charles Dumont
21 000 Dijon FRANCE
denis.loizon@iufm.fr

Mots-clés : analyse, éducation physique, enseignant débutant, savoir.

Résumé. Lors d'une recherche portant sur l'évaluation de l'analyse des pratiques des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive (EPS), nous avons tenté de mettre en évidence ce qui pouvait témoigner du « savoir analyser » de ces jeunes enseignants dans une situation particulière. Il ne s'agissait pas d'une analyse effectuée en groupe, mais de l'analyse que pouvait réaliser un enseignant débutant, seul, à l'occasion d'une visite conseil effectuée par un formateur. Notre communication propose de développer quelques points sur ce « savoir analyser » dans les discours des professeurs stagiaires qui nous ont permis d'identifier à un niveau macroscopique trois grands éléments qui structure ce savoir : *décrire, expliquer et remédier*. Deux autres niveaux avec des indicateurs plus fins nous conduisent à une structure plus détaillée à partir du savoir d'expérience des formateurs.

1. Introduction

Pour Altet (1994), l'analyse des pratiques professionnelles est une compétence fondamentale requise pour exercer le métier d'enseignant. Barbier (2005) décrit cette compétence singulière comme une compétence de *rhétorique de l'action*. Ce savoir-faire discursif est évalué lors des visites par tous les formateurs de notre IUFM à l'occasion des visites de formation auprès des enseignants stagiaires. Deux questions fondamentales sont alors posées par l'ensemble des formateurs ; la première renvoie à la nature même du « savoir analyser » sa pratique professionnelle, tandis que la seconde concerne son évolution au cours de l'année de formation.

Cette proposition de communication rend compte d'une recherche menée auprès de professeurs débutants en EPS (PLC2) pour identifier ce qui peut être constitutif de la compétence à « analyser sa pratique professionnelle ». Dans le cadre d'une recherche action menée avec des formateurs EPS, nous avons construit progressivement une grille d'analyse du discours de ces jeunes collègues à partir de définitions provenant du champ des Sciences de l'Éducation et du champ de l'EPS, et de leur expérience professionnelle dans ce domaine, dans un premier temps. Nous avons donc confronté savoir théorique et savoir d'expérience (Barbier, 1996) pour proposer une définition. Dans le deuxième temps de cette recherche, 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. Le groupe a décidé de focaliser son analyse uniquement sur cette première phase de l'entretien de visite, lorsque le formateur demande au stagiaire de faire un bilan dans la mesure où cette phase est utilisée traditionnellement par les formateurs (Loizon, 2008).

Nous proposerons donc dans notre communication, une description de cette compétence singulière « *entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser* » (Altet, 1998), organisée autour de trois éléments macroscopiques que nous avons appelé les éléments structuraux fondamentaux : *décrire, expliquer et remédier*. Nous descendrons ensuite jusqu'au niveau

microscopique en présentant les éléments constitutifs les plus significatifs relevés dans les discours des enseignants stagiaires.

2. Le cadre de la recherche

Cette recherche menée dans le cadre de la formation des formateurs à l'IUFM avait pour but de former les collègues par la recherche en développant leur compétence à analyser leur propre pratique de formateur lors des visites de formation auprès des professeurs stagiaires. Le groupe encadré par un enseignant chercheur, était constitué de formateurs en EPS ; ce dernier devait les accompagner dans leur travail. Nous avons donc conduit cette étude sur deux années.

Dans la mesure où le jeune professeur était évalué sur sa compétence à analyser sa pratique, nous nous sommes questionnés sur les indices que chacun prélevait pour dire si finalement le professeur stagiaire analysait bien, moyennement ou peu sa pratique professionnelle. C'est le savoir d'expérience (Barbier, 1996) qui a été convoqué dans un premier temps pour mettre des mots sur ce que chacun « sentait dans l'entretien ».

Au fil des premières journées de réflexion, la recherche s'est peu à peu orientée selon deux axes répondant aux préoccupations des formateurs. D'abord, un premier axe qui visait une définition plus claire de ce savoir particulier en essayant d'approfondir son contenu, puis un deuxième axe autour de l'évolution du savoir analyser car chacun se demandait si les différents dispositifs mis en place dans la formation disciplinaire (EPS) ou transversale avaient des effets réels.

Ayant clarifié son objet de recherche et ses questions spécifiques, le groupe pouvait alors se lancer dans l'élaboration d'un protocole avec l'aide de l'enseignant chercheur.

3. La construction du savoir analyser au cours de la recherche

Après un premier travail de réponse à un questionnaire où chaque formateur devait donner sa définition du « savoir analyser » et ses propres indicateurs, nous avons proposé une première définition de ce dernier. Puis le groupe a souhaité confronter sa première ébauche à des savoirs théoriques provenant, soit du champ de l'EPS (Lamotte, 2003 ; Petrynka, 2003 ; Méard, Bruno, 2004), soit des Sciences de l'Éducation (Altet, 1994, 1998 ; Legault, 2004 ; Perrenoud, 2001).

Les discussions ont abouti à l'élaboration d'une définition du savoir analyser proposée par le groupe : « *Savoir analyser sa pratique professionnelle, c'est, à travers une catégorisation et une hiérarchisation (implicite ou explicite) décrire, expliquer (de façon pertinente), les éléments essentiels constitutifs de sa pratique ainsi que leurs mises en relation afin d'apporter des remédiations permettant de modifier ultérieurement les futures interventions de l'enseignant* ». Celle-ci se caractérise par l'identification de trois temps relatifs qui constituent le savoir analyser : un premier temps de description, un deuxième temps d'explication et un troisième temps avec des propositions de remédiations concernant la pratique.

En référence aux travaux de Sensévy (2001) à propos de l'action didactique des enseignants, nous avons repris son idée « *d'éléments structuraux fondamentaux* » (ESF) pour en dégager trois principaux avec leur définition dans le cadre du savoir analyser :

- **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 les éléments essentiels (EE)* »
- **Remédier** « *proposer des actions que le professeur fera après la séance observée, pourra faire ou aurait pu faire* ».

Ces trois ESF structurent donc ce que nous avons appelé le niveau macroscopique, c'est-à-dire le niveau que chacun des formateurs avait identifié au travers de son expérience. Il était identifié par tous les formateurs ainsi que par de nombreux chercheurs comme Gomez (2004) chez qui nous avons retrouvé une structure pratiquement similaire.

Comme le suggèrent les définitions de « Décrire » et d' « Expliquer », le savoir analyser prendrait aussi en compte à un niveau intermédiaire, d'autres éléments que nous avons qualifiés d'éléments essentiels (EE). C'était ce à quoi l'enseignant faisait référence pour décrire, expliquer ou remédier. Ces éléments devaient être différents pour les trois éléments structuraux fondamentaux.

Pour la description, ces éléments concernaient le professeur lui-même, les élèves et/ou le contexte. La question du « Savoir », ce qui crée du lien entre le professeur et les élèves, avait été posée par les formateurs : « où le mettre, du côté du professeur, ou bien du côté des élèves ? ». Après réflexions, il fut placé des deux côtés ; pour le professeur sous forme de *savoir à enseigner* ou de *savoir enseigné*, et pour l'élève, sous forme de *savoir appris* ou *en voie d'acquisition*.

Pour l'explication, ces éléments étaient en rapport avec la mise à plat des problèmes rencontrés par les enseignants et les mises en relations de type causale qui pouvaient être proposées en termes d'hypothèses explicatives. Enfin, pour la remédiation, nous avons distingué là encore trois niveaux. Celui du professeur, celui de l'élève et celui du savoir.

Les définitions des formateurs nous ont également permis de mettre en évidence un niveau plus microscopique dans lequel nous avons pu identifier certains éléments : les éléments fins (EF). Ces éléments étaient ceux sur lesquels l'enseignant s'appuyait pour décrire ou expliquer. Cela se traduisait par la description de plusieurs points concernant le professeur : son état (émotionnel), ses intentions (didactiques et pédagogiques) et ses actions (didactiques et pédagogiques).

Pour la description des élèves, cela se traduisait également par la description des états des élèves, de leurs actions et/ ou de leurs apprentissages (*savoir appris*).

Au niveau de l'explication, nous avons construit deux grands catégories : une première avec la mise en évidence de problèmes liés à la gestion de la classe ou des problèmes liés à la gestion des apprentissages. Ce premier niveau d'identification des problèmes professionnels nous semblait bien relever d'une première tentative d'explication. Pour arriver à formuler des hypothèses explicatives, le professeur stagiaire avait de nombreuses possibilités de mises en relation qui s'offraient à lui. Le groupe avait a priori identifié six relations possibles : Professeur-élève, Professeur-Savoir, Professeur-Contexte, Elève-Savoir, Elève-Contexte et Savoir-Contexte.

Fort de cette ébauche du « savoir analyser » qui avait constitué le premier temps de travail, le groupe pouvait alors poursuivre sa démarche d'investigation en confrontant cette grille d'analyse à la réalité des discours des professeurs stagiaires.

4. La méthodologie utilisée

Le recueil des données s'est prolongé au-delà des deux premières années afin d'avoir le plus de cas possible. Nous avons donc recueilli les discours de professeurs stagiaires en deuxième année d'IUFM (PLC2 EPS). Ceux-ci ont effectué leur stage en responsabilité durant les années 2005 à 2009, soit une cinquantaine de stagiaires.

Ces entretiens ont eu lieu lors de la première visite réalisée généralement en octobre, et lors de la seconde visite en mars ou avril. Ce recueil a été fait par les formateurs EPS de l'IUFM avec des professeurs stagiaires volontaires en situation réelle de visite.

À l'occasion de l'entretien qui suit l'observation de la classe, le formateur a demandé au professeur stagiaire d'analyser sa pratique dès le début de cet entretien. Le discours a été enregistré puis retranscrit en intégralité. Afin d'évaluer ce savoir particulier exprimé par le jeune enseignant, nous avons construit une grille d'analyse a priori. Celle-ci a été quelque peu remaniée a posteriori afin d'intégrer toutes les dimensions de ce savoir.

L'analyse de cette retranscription s'est donc faite à l'aide de la grille d'analyse proposée par le groupe des formateurs. Cette grille reprenait donc les différents éléments présentés plus haut : les éléments structuraux fondamentaux (ESF), les éléments essentiels (EE) et les éléments fins (EF). Tout ce qui relevait de chacun des éléments fins était codé à chaque apparition dans le texte du discours.

5. Les résultats de l'analyse

Les résultats que nous présentons à propos du « savoir analyser » s'appuient sur l'analyse de quatre-vingts bilans de professeurs stagiaires en EPS. Nous présentons entre parenthèses et en italique quelques citations issues des discours des enseignants débutants.

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

Dans la description, le professeur utilise majoritairement les éléments se rapportant à son activité (68%), puis à l'activité des élèves (25%). Dans ces bilans, les éléments du contexte n'apparaissent pratiquement pas (7%). Quand il parle de lui, le professeur d'EPS évoque surtout ses actions (*je me suis approché de, j'ai mis un tapis,...*), puis ses intentions didactiques (*je voulais qu'ils travaillent une technique...*). 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*). Le professeur d'EPS prend surtout la classe comme référence quand la description porte sur l'activité de ses élèves. Mais à certains moments, il évoque quelques élèves particuliers qu'il a remarqués (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 est également évoquée sans être un élément majeur. Dans toutes les descriptions, nous n'avons trouvé que très peu d'éléments concernant le contexte (établissement, autres classes) de l'intervention.

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

Pour l'élément fondamental « Remédier » peu évoqué dans les bilans des 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*).

6. Conclusion

Dans ces résultats, nous avons observé une très grande variabilité interindividuelle en ce qui concerne ce « savoir analyser » ; celle-ci dépend, selon nous, essentiellement de l'activité physique enseignée et de la connaissance que le professeur stagiaire a de celle-ci. Ainsi, nous avons pu trouver un enseignant qui débutait l'année avec une activité qu'il maîtrisait bien lors de la première visite et qui, malheureusement, devait enseigner une activité qu'il ne connaissait pas bien lors de la deuxième visite. La qualité des descriptions et des explications nous semble donc fortement liée au niveau de connaissance de l'activité enseignée.

L'étude menée avec nos collègues formateurs sur le « savoir analyser » sa pratique professionnelle chez les enseignants débutants en EPS 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 structure que nous avons pu dégager à l'occasion de cette recherche nous conduit à dire que nos jeunes collègues deviennent des praticiens réflexifs (Schön, 1994). Mais qu'en est-il de la réflexivité chez les enseignants qui ont une expérience plus importante ? Nos travaux s'étendent aujourd'hui aux

enseignants expérimentés et aux enseignants experts d'une activité physique ; nous essayons de rendre compte de leur « savoir analyser » à partir de notre modélisation.

7. Références et 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. (2005). *Enseignement supérieur et professionnalisation*, conférence inaugurale lors du colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur » à l'ENSIETA.
- Barbier J.-M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Loizon D. (2008) Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et Formation* n°59, 105-119.
- 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., 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.
- Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur.
- Petrynka, L. (2003) Analyser les pratiques professionnelles, Paris, *Revue EPS1* n°113, juillet -août. 3-5.
- 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 J.-M. Baudoin et J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation*. (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck Université, 2e édition.