



eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

24 | 2011

Varia

Perspectives pour la conception d'outils de formation reposant sur l'analyse des praxéologies disciplinaires et didactiques en EPS

Perspectives for the conception of devices of formation based on the analysis of the disciplinary and didactic praxéologies in Physical Education

Fabienne Brière-Guenoun



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/3998>

DOI : 10.4000/ejrieps.3998

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Fabienne Brière-Guenoun, « Perspectives pour la conception d'outils de formation reposant sur l'analyse des praxéologies disciplinaires et didactiques en EPS », *eJRIEPS* [En ligne], 24 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2011, consulté le 17 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/3998> ; DOI : 10.4000/ejrieps.3998



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Perspectives pour la conception d'outils de formation reposant sur l'analyse des praxéologies disciplinaires et didactiques en EPS

Fabienne Brière-Guenoun

LaSelDI (LABoratoire de SÉmio-Linguistique, Didactique, Informatique – EA 2281),
Université de Franche-Comte, IUFM, Besançon, France

Résumé

L'élaboration d'outils de formation à destination de futurs enseignants d'éducation physique et sportive est envisagée en prenant appui sur les principaux résultats d'un travail de thèse, dont l'enjeu était d'identifier les savoirs activés par deux professeurs à partir d'une observation de leurs interventions lors de cycles ordinaires de gymnastique. La compréhension des mécanismes impliqués dans la mobilisation des savoirs en EPS nous amène à envisager des pistes pour la construction de dispositifs de formation favorisant une meilleure articulation entre pratiques et théories, à partir d'une analyse des modalités d'intervention d'étudiants stagiaires en milieu scolaire.

Mots-clés : Education Physique et sportive, praxéologie, savoirs, théorie anthropologique du didactique.

Propos introductifs

La formation des enseignants d'EPS dépend étroitement des savoirs dispensés dans le cursus initial au sein des UFR STAPS. La réforme actuellement engagée en France (dite « masterisation ») pose en particulier la question de la place des savoirs académiques, disciplinaires et professionnels au sein de la formation des maîtres (Rapport Pochard du 4/02/2008 ; Rapport Filâtre du 17/07/09 ; Rapport Marois du 17/07/09). Elle appelle une réflexion sur la nature des savoirs à enseigner aux futurs professeurs ainsi que sur les modalités de leur appropriation et de leur diffusion.

En éducation physique et sportive (EPS), les étudiants confrontés à leurs premières expériences pédagogiques en milieu scolaire semblent rejeter massivement les « savoirs théoriques ». Cette difficulté à articuler expériences pédagogiques et formation didactique peut à première vue paraître légitime et s'expliquer par l'impossibilité momentanée

d'exploiter directement, immédiatement l'ensemble des connaissances accumulées au cours de deux ou trois années d'étude. Ces constats s'inscrivent dans une problématique plus vaste qui interroge les rapports entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, rapports souvent vécus comme conflictuels par les différents acteurs (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008). Analysant la place des sciences humaines et sociales dans l'expertise des enseignants, Perrenoud (2004) souligne la nécessité de favoriser, lors de la formation initiale, de fortes connexions entre savoirs pratiques et théoriques grâce à leur mobilisation en situation. La caractérisation des savoirs professionnels utilisés par l'enseignant d'EPS, associée à la compréhension des mécanismes impliqués dans leur mobilisation, paraît dès lors déterminante.

Dans le champ des sciences de l'éducation, la pluralité des savoirs professionnels des enseignants est mise en avant. Tardif, Lessard et Lahaye (1991) différencient les savoirs acquis grâce à la formation et les savoirs acquis par l'expérience du métier ou « savoirs d'expérience », nommés aussi « savoirs stratégiques » (Tochon, 1993), « savoirs pragmatiques » (Tardif, 1993) ou encore « savoirs d'action » (Barbier, 1996). Au-delà de ces clivages terminologiques, l'ensemble de ces travaux met en évidence le caractère tacite, expérientiel, incorporé et contextualisé de ces savoirs professionnels. La production de ces savoirs est ainsi directement liée à l'action, ce qui amène les chercheurs à privilégier l'analyse des activités réelles (Barbier, 1996) pour questionner les pratiques d'enseignement et de formation.

Les recherches sur la formation des enseignants en EPS sont relativement récentes et se sont particulièrement intéressées à l'activité du conseil pédagogique, en référence à l'analyse du travail (Chaliès & Durand, 2000 ; Moussay, Etienne & Méard, 2009 ; Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001) ou en lien avec des approches didactiques (Dugal & Léziart, 2004 ; Loizon, 2006). Les premières s'inscrivent dans le cadre du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 1992) et étudient les préoccupations des enseignants stagiaires. Les secondes concernent l'appropriation d'outils et concepts issus des recherches didactiques (comme ceux de milieu didactique, contrat didactique, dévolution ou variables didactiques) pour accompagner les transformations des pratiques professionnelles des enseignants (Dugal, 2008 ; Dugal & Léziart, 2004 ; Grosstephan & Brau-Anthony, 2009 ; Loizon, 2006). L'ensemble de ces travaux révèle le rôle structurant de l'analyse de sa pratique pour se former, notamment au cours des moments critiques en re-problématisant les difficultés rencontrées sur le terrain professionnel (Ria, 2005 ; Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001).

En didactique, les recherches pointent aussi l'intérêt d'associer à cette analyse réflexive l'étude des savoirs enjeux d'apprentissage, de leur mise en scène dans des situations authentiques et des régulations opérées sur les dispositifs d'enseignement. Jourdan (2009), selon une approche didactique clinique, met en évidence la cohérence entre le rapport personnel aux activités physiques sportives et artistiques (APSA) et les différents choix d'enseignement effectués par les étudiants et les enseignants stagiaires.

C'est dans la continuité de ces travaux que l'étude en cours, présentée dans cet article, envisage d'explorer les conditions initiales de la formation au métier d'enseignant, à travers une analyse didactique des premières expériences pratiques réalisées par des étudiants en troisième année de licence (L3).

1. Ancrages théoriques : la notion de « praxéologie » dans la théorie anthropologique du didactique pour appréhender les savoirs professionnels

1. 1. Les fondements de la théorie anthropologique du didactique

La complexité de l'enseignement et la dynamique des interactions produites en classe doivent être approchées, ce qui suppose une étude des pratiques ordinaires (Mercier, Schubauer-Leoni, & Sensevy, 2002). Il apparaît aussi que les savoirs professionnels dépendent étroitement des contenus d'enseignement disciplinaires. Aussi nous a-t-il paru judicieux de recourir à la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) pour envisager simultanément la spécificité disciplinaire et les contraintes du système didactique dans l'étude des savoirs professionnels des enseignants d'EPS (Brière-Guenoun, 2005).

Cette théorie s'inscrit dans un modèle de l'anthropologie cognitive, selon lequel la cognition se situe à l'interface entre « pensée de sujets et pensée des institutions » (Schubauer-Leoni, 1996). En redonnant une place centrale au contexte de production des savoirs, Chevallard nous invite à dépasser l'opposition relative à la nature des savoirs (savoirs savants, savoirs de référence). L'existence d'un système didactique est conditionnée par son environnement et les interactions didactiques s'insèrent dans un « territoire » plus vaste, constitué par la classe, l'établissement et le système éducatif, lui-même rattaché à l'environnement sociétal (Chevallard, 1997). Dans la TAD, une importance majeure est attribuée aux Institutions, dans lesquelles se développent les savoirs enjeux de l'apprentissage, ainsi qu'aux diverses appartenances institutionnelles des acteurs.

1. 2. Les praxéologies : une notion permettant d'analyser les liens entre théories et pratiques

Dans la TAD, les processus d'appropriation et d'enseignement sont dépendants des rapports aux savoirs qui se nouent au sein des institutions qui les abritent, et dont une part seulement est rendue publique aux yeux de cette institution.

Plus spécifiquement, les praxéologies didactiques et disciplinaires, sortes d'interface entre les pratiques et les théories qui les sous-tendent, permettent d'appréhender le contenu des savoirs situés et incorporés dans les pratiques de l'enseignant. Chevallard (1996, p.85) postule que « toute pratique se laisse analyser, de différents points de vue et de différentes façons, en un système de tâches, c'est-à-dire d'activités relativement bien circonscrites, qui se découpent dans le flux de la pratique ». Ce qui permet la réalisation de ces tâches, c'est la maîtrise d'une « technique », désignant, conformément au sens anthropologique donné par Mauss (1950) à propos des « techniques du corps », une manière de faire. Ce système plus ou moins intégré de types de tâches et de techniques, nommé « bloc practico-technique » peut être assimilé à ce que l'on nomme couramment « un savoir-faire » (Chevallard, 1999).

Ce bloc practico-technique est associé à une « technologie », qui désigne un « discours rationnel » - le logos - sur la pratique, dont l'objet est de justifier rationnellement » la technique, en nous assurant qu'elle permet bien d'accomplir les types de tâches concernés. Ce niveau technologique remplit en fait trois fonctions, une fonction de justification de la technique, une fonction explicative, qui consiste à rendre intelligible et à éclairer la technique et une fonction de production de techniques. « Le discours technologique contient des assertions plus ou moins explicites », nécessitant à leur tour « un niveau supérieur de justification - explication - production, celui de la théorie » dont le caractère est abstrait (Chevallard, 1999, p.227). Finalement, il existe un système « technologico-théorique » couramment identifié à un savoir. Ainsi, la notion de praxéologie contribue à éclairer les liens entre théories et pratiques puisqu'elle met en évidence les fondements théoriques des techniques enseignées et les théories explicatives des réorganisations motrices engendrées par ces techniques (Brière-Guenoun & Refuggi, 2007).

Observer, décrire, et analyser certains objets relatifs aux pratiques enseignantes revient alors à étudier deux types de praxéologies (ou d'objets) : i) des praxéologies disciplinaires (gymniques ici) concernant la réalité disciplinaire telle qu'elle peut s'envisager dans une classe et aboutissant à la création d'objets d'enseignement spécifiquement redéfinis dans l'institution qui les accueille ; ces praxéologies renvoient aux phénomènes transpositifs, tels que définis par Chevallard (1985) dans sa théorie originelle ; ii) des praxéologies

didactiques, relatives à la manière dont peut se réaliser l'étude d'un thème donné à travers l'identification des procédés mis en jeu par le professeur pour guider cette étude.

L'analyse simultanée des deux types de praxéologies - disciplinaires et didactiques - permet d'étudier les relations entre les objets enseignés et les façons dont ils sont mis à l'étude (Brière-Guenoun, 2005) tout en mettant en lumière les différents types de savoirs auxquels se réfèrent les pratiques enseignantes (Brière & Refuggi, 2007).

2. De l'identification des savoirs mobilisés en classe par le professeur à la conception de dispositifs de formation en EPS

Concevoir des dispositifs de formation destinés aux futurs enseignants d'EPS passe, selon nous, par l'identification des savoirs effectivement mobilisés par les professeurs en situation d'enseignement authentique. La compréhension des processus d'activation de ces savoirs peut alors contribuer à renseigner certaines des compétences professionnelles des enseignants, définies comme la capacité à mobiliser ces savoirs et assimilées à des « savoir-agir » (Perrenoud, 2000).

2. 1. Savoirs mobilisés dans l'interaction didactique et processus de leur activation

La caractérisation de ces savoirs prend appui sur une recherche comparative qui visait à examiner les convergences et les divergences entre deux systèmes didactiques du point de vue de la mobilisation des connaissances et du rapport au savoir dans l'action (Brière-Guenoun, 2005). Ses principaux résultats (présentés dans cette section) montrent que les savoirs exploités par les deux enseignants relèvent d'une réappropriation singulière des savoirs issus de la formation initiale, selon des modalités relativement stables. C'est en prenant appui sur ces constats que nous aborderons dans un second temps les perspectives en termes de dispositifs de formation à partir d'une étude ciblée sur des étudiants de troisième année en STAPS (L3).

2. 1. 1. Une conversion singulière de savoirs appartenant aux registres experts et savants

Dans cette recherche, les savoirs mobilisés par les enseignants sont inférés à partir de l'identification des blocs théorico- technologiques des praxéologies qu'ils activent pour enseigner. Nous postulons en effet que les conceptions et cognitions de l'enseignant s'appuient, de façon implicite ou explicite, sur une ou plusieurs technologie(s) disciplinaires - gymnique(s) ici - et didactique(s) pour concevoir et réguler les dispositifs. Les technologies, qui fédèrent un ensemble de techniques de réalisation rattachées à la pratique sociale de référence, orientent les choix de l'enseignant pour créer, articuler et

organiser l'ensemble des situations proposées. Selon les références technologiques privilégiées, les objets de savoir enseignés et retenus par le professeur sont alors différents.

Pour décrire les savoirs exploités *in situ* par le professeur à partir d'une reconstruction des blocs théorico-technologique des praxéologies, nous avons exploité le concept de « savoirs de référence », et plus particulièrement la distinction entre registres savants - liés à des communautés à qui la société a délégué le droit de dire le vrai - , registres experts - développés par des communautés plus restreintes au sein d'institutions non savantes - et registres personnels, liés à un ou quelques individus seulement (Johsua, 1996). Les modélisations expertes, que nous avons identifiées comme des technologies gymniques (au sens de Chevallard) dans cette étude, articulent de façon spécifique ces différents registres en fonction de leurs ancrages théoriques. Par exemple, la modélisation de Carrasco (1975), qui analyse les actions gymniques en regard des actions impliquées (comme le gainage ou l'impulsion jambes) s'appuie sur des savoirs relevant du registre de la mécanique, de la psychologie piagétienne, voire de l'anatomie fonctionnelle. De la même façon, la technologie de Goirand (1998), visant à caractériser des obstacles d'apprentissage en relation avec les aspects mécaniques et émotionnels impliqués dans les logiques d'action, repose sur des références culturelles issues de la sociologie, de la psychologie, des neurosciences, de la biomécanique (Robin, 2003 ; Brière-Guenoun, 2010).

En référence à la catégorisation des savoirs de Johsua (1996), il apparaît que les deux professeurs mobilisent différents registres de savoirs :

- les registres « savants » relevant dans cette étude de la mécanique, l'anatomie fonctionnelle, la psycho-physiologie, la psychologie cognitive, des théories de l'apprentissage moteur ou des sciences de l'éducation;

- les registres « experts » (Johsua, 1996), renvoyant dans notre champ aux « savoirs technologiques » (Bouthier & Durey, 1994), qui concernent des références techniques ou didactiques (en usage, professionnelles).

Les processus d'activation des savoirs chez ces deux professeurs d'EPS mettent au jour la mobilisation conjointe de plusieurs registres de savoirs - experts et savants - selon des modalités de recoupement relativement stables.

Ainsi, chez les deux enseignants observés, l'exploitation de savoirs issus des champs de la mécanique, de l'anatomie fonctionnelle ou de la psycho-physiologie est fréquemment associée à celle de savoirs techniques. Et l'utilisation de connaissances relevant de la

psychologie, des théories de l'apprentissage moteur, des sciences de l'éducation, est régulièrement combinée à celle de savoirs didactiques en usage dans l'institution ou institutionnelles. Nous avons interprété ces modalités de recoupement préférentielles comme le résultat d'un « glissement inter-registres », dont l'enjeu est d'opérationnaliser les savoirs savants afin de répondre aux exigences de la pratique. Nous désignons par ce terme de « glissement inter-registres » le processus de spécification et d'emboîtement de registres savants et experts, qui aboutit à une conversion personnelle des différents savoirs de référence directement utilisables dans la pratique. A titre d'exemple, la référence aux théories de l'apprentissage chez l'enseignant novice s'actualise dans les modalités particulières qu'il met en œuvre pour simplifier ou complexifier les tâches en jouant sur le type d'aménagement matériel ou en redéfinissant les actions gymniques à coordonner (en lien avec des critères mécaniques redéfinis de façon spécifique dans les tâches mises à l'étude). Les connaissances techniques exploitées ici actualisent les connaissances scientifiques contributives (mécanique, psycho-physiologie) dans des contextes plus spécifiques, à savoir ici l'analyse des techniques de franchissement des élèves dans les dispositifs d'apprentissage (versus l'analyse des mouvements du corps humain). Cette redéfinition des savoirs, qui s'exprime alors de façon singulière selon les professeurs en relation avec le contexte même de l'action, est à l'origine, selon nous, de la construction d'un registre de « savoirs personnels » (Johsua, 1996).

2. 1. 2. Une certaine généralité des phénomènes d'activation des savoirs

Plus généralement, cette première étude nous a permis de pointer certains phénomènes particulièrement intéressants pour envisager des dispositifs de formation adaptés au métier de professeur d'EPS.

Le premier d'entre eux concerne l'exploitation singulière des différentes références expertes, se traduisant par l'élaboration d'une théorie mixte reposant sur deux technologies gymniques *a priori* peu compatibles (voir Brière-Guenoun, 2005 pour un développement). Par exemple, si l'enseignant novice valorise une compréhension technique en mobilisant les principes de Carrasco (1975) dans la conception des dispositifs et dans ses retours verbaux au cours des premières séances, il s'appuie davantage, dans ses régulations - et ce surtout à partir de la troisième séance - sur une interprétation interactive des problèmes des élèves, conformément à la théorie de Goirand (1998). Cette reconstruction personnelle dépend donc des gestes professionnels, en particulier de la distinction entre conception et régulation des dispositifs d'apprentissage

mais aussi de l'avancée du temps didactique, renvoyant à la progression du savoir dans la classe (Chevallard, 1991 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000).

Le deuxième élément repéré a trait à l'existence de certaines routines, rendant les tâches ordinaires et habituelles pour celui qui les propose. Ces routines, particulièrement repérables chez l'enseignant le plus expérimenté, entraînent des « phénomènes de naturalisation » (Chevallard, 1999) qui impliquent la mise en transparence et l'oubli des mécanismes à l'origine de la création des tâches et techniques. Elles sont en fait l'expression de la mise sous silence des fondements théorico-technologiques des praxéologies activées. Ces habitudes de fonctionnement, jugées efficaces et confortables de prime abord, risquent, si elles se généralisent, d'entraîner l'élaboration de tâches inadaptées aux problèmes spécifiques rencontrés par les élèves.

Le troisième phénomène pointé au cours de cette recherche est relatif aux influences des diverses appartenances institutionnelles des enseignants. Certains gestes de l'enseignant peuvent en effet être interprétés en regard des contraintes inhérentes à l'institution scolaire - et plus spécifiquement au contexte d'intervention que représente la classe dans l'établissement- et des diverses institutions traversées par le professeur d'EPS. Ainsi, l'influence de la formation initiale est décelable chez l'enseignant novice, à travers ses choix pour élaborer les situations d'apprentissage et la forme justificative du discours tenu lors des entretiens. Chez l'enseignant plus expérimenté, les modalités d'activation des savoirs traduisent une forte incorporation des fonctionnements et finalités éducatives de l'institution scolaire, particulièrement révélée par la conformité de ses gestes aux projets d'établissement et d'EPS en milieu difficile (en zone d'éducation prioritaire).

Enfin, différentes compétences professionnelles identifiées au cours de cette recherche semblent essentielles aux yeux des acteurs, comme la capacité à lire et interpréter les conduites des élèves pour concevoir et gérer des situations d'apprentissage adaptées à leurs problèmes.

2. 2. L'exploitation de la notion de praxéologie pour concevoir des dispositifs de formation en EPS

La description des gestes du professeur, interprétée en termes de praxéologies, nous paraît donc intéressante pour comprendre ce qui les détermine. En révélant les savoirs (scientifiques, experts, personnels) qui fondent les gestes du professeur in situ, ce type d'analyse peut contribuer à la réflexion sur les moyens de leur diffusion en formation initiale. Prenant appui sur cette première recherche, une deuxième étude, centrée sur l'identification des modes d'intervention d'étudiants-stagiaires en vue d'envisager des

dispositifs de formation pour les futurs enseignants d'EPS, a été engagée. Louis & Refuggi (2010) pointent d'ailleurs l'intérêt de la notion de praxéologie pour étudier les outils mis à disposition des étudiants en athlétisme, lors de leur formation initiale en STAPS. Même si notre recherche concerne aussi la formation disciplinaire à travers une approche praxéologique, elle s'intéresse davantage aux dispositifs de formation relatifs au métier d'enseignant.

La continuité du cursus de formation des étudiants entre la licence et le master ainsi que la prise en compte des compétences du cahier des charges de la formation des maîtres constituent deux conditions incontournables dans la conception de ces dispositifs. L'utilisation de dispositifs « légers », faciles à manipuler par des étudiants, a aussi pour visée d'amener ces derniers à conduire une analyse réflexive de leurs pratiques professionnelles, en lien avec une analyse didactique des situations d'apprentissage proposées aux élèves. Dans ce cadre, la recherche, actuellement en cours, envisage d'explorer des pistes pour la conception de ces dispositifs de formation, prenant en compte les caractéristiques d'intervention des étudiants stagiaires.

3. Méthode

L'étude s'organise autour de deux étapes : l'identification du profil des futurs enseignants (à savoir des étudiants de licence 3) et l'exploration d'outils de formation à destination des futurs enseignants d'EPS.

3. 1. Etapes de la recherche

La première étape consiste à déterminer les besoins d'étudiants « Education et motricité » de troisième année de licence en termes de conception et de régulation des dispositifs à partir d'études de cas. Le choix s'est porté sur ces étudiants, pour qui le stage pédagogique réalisé durant quatre semaines consécutives à temps plein en fin d'année représente le premier contact signifiant avec le métier de professeur d'EPS en établissement scolaire. De plus, les orientations définies dans la réforme à venir envisagent la formation des maîtres de façon spécifique sur deux années de master, soit juste après la troisième année de licence.

La deuxième étape de la recherche concerne la mise en place de dispositifs de formation articulés autour du modèle praxéologique dans un système en alternance, de type intégratif (master), pour lequel sont envisagés des entretiens de différents types - individuels et/ou en sous-groupes - en lien avec les stages. Seuls sont rapportés ici les

résultats de la première étape, relative à l'exploration des modes d'intervention d'étudiants de fin de licence en stage dans l'agglomération orléanaise.

3. 2. Méthode pour explorer les modes d'intervention des étudiants

Cinq étudiants stagiaires ont participé à l'étude et ont été observés sur une classe de leur choix, au cours des séances 3 et 4 de leur stage, stage qui peut s'apparenter à un stage en responsabilité puisque l'étudiant prend en charge la moitié des classes de l'enseignant tuteur durant un mois (l'autre moitié étant assurée par l'étudiant affecté en binôme). Les données ont ainsi été recueillies sur des cycles d'escalade en seconde (Sophie) et en première d'adaptation (Romain), de gymnastique en cinquième (Lionel), de volley-ball en seconde (Marie) et de badminton en seconde (Guillaume). Pour présenter les résultats en cours, nous nous appuyerons sur des extraits jugés significatifs de l'étude de cas de Sophie durant le cycle d'escalade en classe de seconde et nous exploiterons l'analyse comparative des modalités d'intervention des cinq stagiaires dans la discussion.

Différents moments jugés significatifs par le stagiaire ont été filmés pour chacune des deux leçons et ont servi de support à des entretiens d'autoscopie de type auto-confrontation (EAC) menés à l'issue des séances enregistrées. Pour les cinq sites, les séquences retenues concernent l'explication collective de chaque tâche proposée, les interventions de l'étudiant-stagiaire (équipé d'un micro-cravate) sur les dispositifs mis en place et tous les temps de regroupement collectifs au cours des leçons enregistrées.

Les EAC sont ici spécifiés au regard des enjeux didactiques de la recherche et reposent sur l'identification des modalités d'intervention de l'enseignant stagiaire. Ils s'appuient sur un guide de relance portant sur les objets de savoir enjeux des dispositifs mis en place, les situations et régulations proposées (ou envisagées) par le stagiaire, ses interprétations concernant les conduites des élèves et les pistes d'amélioration qu'il envisage. Ces entretiens menés à la manière d'auto-confrontations ont pour visée de centrer l'attention de l'étudiant stagiaire sur l'action effective en le questionnant sur l'explicitation, le commentaire, la justification, l'interprétation et les significations qu'il accorde aux situations vécues. Les questions invitent ainsi les étudiants stagiaires à expliciter les éléments pris en compte dans leurs choix didactiques, ce qui permet aussi d'accéder à leurs intentions, aux pensées activées au moment de leur action, et notamment aux dilemmes à l'origine de leur prise de décision. Les EAC, dont le statut est celui des « entretiens post » tels que définis par Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), sont donc considérés comme technique d'accès contrôlée par le chercheur aux raisons qui orientent l'intervention du stagiaire.

Le traitement des données, relatives aux trois instances du système didactique - le savoir, le maître et les élèves- s'est effectué en plusieurs temps :

- l'étude des gestes de l'enseignant dans l'action conjointe (enregistrements filmés) mis en relation avec ses verbalisations (EAC) à propos de son activité au cours des entretiens (EAC) pour lesquelles une analyse de contenu a été réalisée ;
- l'identification des indicateurs manipulés par le stagiaire en lien avec l'organisation, la conception et la régulation des dispositifs mis à l'étude ;
- la comparaison des cinq sites.

4. Résultats : l'intervention en classe vécue comme une succession de tâches résultant de compromis variés

4. 1. Une succession de dilemmes à résoudre

Au cours des entretiens d'auto-confrontation (EAC) menés à l'issue des séances, les étudiants évoquent fréquemment les compromis qu'ils tentent de réaliser pour conduire leur activité d'enseignement. Ces choix, dont les modalités dépendent du contexte - en particulier l'histoire personnelle de l'étudiant, le profil des élèves de la classe, la spécificité de l'activité enseignée – appartiennent à plusieurs catégories recoupant elles-mêmes les thèmes de l'apprentissage, de la sécurité, de l'autonomie et de la gestion du groupe classe.

Ainsi, les difficultés qu'expriment les étudiants à gérer le groupe classe sont envisagées simultanément à leur volonté d'individualiser l'enseignement. Elles renvoient à la nécessité de : i) concilier mise en projet individuel et guidage de tous les élèves ; ii) gérer les sous-groupes au sein de la classe, en tenant compte simultanément des affinités, de la mixité, des gabarits et des besoins des élèves ; iii) distribuer ses interventions de façon équitable entre tous les élèves.

Des tensions sont particulièrement ressenties entre la nécessité de gérer le groupe classe et la volonté de préserver l'engagement autonome des élèves, comme le montre l'extrait suivant :

« Et en fait, je me suis dit qu'après si j'allais pas vérifier l'atelier du bloc, les élèves ils allaient peut-être se sentir seuls et après, ne pas faire ça sérieusement, ne pas avoir de suivi en fait. Et je pense que c'est quand même important d'avoir un œil partout, parce qu'on ne peut laisser des élèves pendant ¾ d'heure faire un travail sans qu'ils aient de

retour ! Enfin, après, c'est mon opinion. » (EAC, Sophie, séance 3, escalade, seconde 7).

Une autre préoccupation récurrente des étudiants concerne l'opposition entre conduite des apprentissages et gestion de la sécurité, celle-ci étant plus marquée pour les activités favorisant la prise de risques comme l'escalade ou la gymnastique. Il s'agit par exemple de se positionner stratégiquement dans l'espace de manière à voir chaque élève tout en ayant un regard sur les ateliers à risques (Lionel, gymnastique, sixième 4 ; Sophie, escalade, seconde 7), ou encore de prendre en compte simultanément les dimensions techniques et sécuritaires de l'activité enseignée (Sophie, séance 3, escalade, seconde 7). L'extrait suivant l'illustre bien :

« Alors, en plus, le problème de l'escalade, nous quand on est stagiaire, on arrive dans une activité où il y a plein de trucs à prendre en compte. [...] Y'a l'assurance, y'a la sécurité, ou ce qui est encordement, respect des consignes, et mine de rien, faut qu'on se déplace, faut qu'on surveille tout. Y'a toujours l'aspect sécurité. » (EAC, Sophie, séance 3, escalade, seconde 7).

Ces premiers résultats confirment ceux établis par la littérature, en particulier ceux de Ria et al. (2001), qui soulignent la spécificité des dilemmes vécus par les débutants. Selon Ria (2005, p.103), les enseignants débutants ont « tendance à maintenir quelques instants tant bien que mal deux orientations contradictoires dans leur action mais le partage se révèle inefficace ». Cette notion de dilemme, que l'on doit à la littérature anglo-saxonne (Tardif & Lessard, 1999), a particulièrement été exploitée dans les travaux issus du champ de l'action située (Ria, 2005 ; Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001), où rattachée à l'analyse des intentions contradictoires de l'enseignant lors de moments d'interaction, elle vise surtout à caractériser les conflits inhérents à la gestion de la classe.

Aussi nous semble-t-il essentiel de souligner que les compétences organisationnelles rattachées à la « gestion de la classe » sont totalement imbriquées aux objets de savoirs enseignés mis en scène dans les tâches proposées par le stagiaire. Ainsi, c'est parce que l'enjeu d'apprentissage concerne la « *réalisation d'une voie de cotation adaptée à ses possibilités* » (séance 3, épisode 1) que Sophie met en place un dispositif où les élèves s'assurent mutuellement en binôme (atelier « grimper en tête »). Mais au cours des régulations opérées in situ à cet atelier, c'est l'aspect sécuritaire (conditions d'assurance) qui prend souvent le dessus au détriment des retours d'informations concernant les techniques de grimpe ou le choix des prises permettant d'organiser son itinéraire. D'autre part, le contenu des retours verbaux sur « l'atelier bloc » (dont les aspects sécuritaires

sont moins prégnants) portent sur l'accompagnement à la parade (surtout lors de la séance 3), le repérage des prises (séance 3 et 4) ou le type de prises, comme le montrent les extraits suivants, tirés de l'enregistrement filmé (atelier bloc, séance 3) :

« *Vous avez trois possibilités d'utiliser les chaussons : vous avez la pointe du chausson, vous avez le quart, ce qui est le côté du chausson, et l'adhérence en-dessous. Donc, essayez d'utiliser les trois en fonction des différentes prises* » (séance 3, épisode 3).

« *Regarde, tu as plein de prises pour tes mains. Ne cherche pas à monter les mains, cherche à poser les pieds d'abord* » (séance 3, épisode 2). En d'autres termes, s'ils s'actualisent dans la conduite de la leçon, ces dilemmes s'avèrent profondément déterminés par les intentions didactiques, la nature des objets de savoir enseignés, le type de tâches proposées ainsi que par les réponses des élèves telles que peut les interpréter le stagiaire. De plus, ces différentes préoccupations contradictoires sont peu dissociables les unes des autres, les aspects liés à l'apprentissage se déclinant dans les possibles perceptions du stagiaire en termes de création d'environnements didactiques pratiquement réalisables.

4. 2. L'intervention en classe vécue comme une succession de tâches d'apprentissage

L'analyse simultanée des séances filmées et des EAC met en évidence l'importance accordée par les étudiants à la conception des dispositifs d'apprentissage, qu'ils assimilent souvent à la construction de tâches d'apprentissage successives, rarement liées les unes aux autres. Le travail par ateliers est ainsi souvent conçu comme un moyen de répartir les élèves par espaces de travail, sans que l'ordre de passage sur ces ateliers ne soit envisagé comme une donnée fondamentale des apprentissages.

Par exemple, au cours de la troisième séance d'escalade, Sophie conçoit deux ateliers, l'un centré sur le travail en bloc visant à « *apprendre à se servir des prises et transférer ses appuis* » (EAC, séance 3) et un autre amenant les élèves à choisir et grimper une voie adaptée à leurs ressources individuelles. Dans l'EAC de la troisième séance d'escalade, elle dit pourtant qu'« *il serait plus intéressant de faire le travail de bloc avant* » et que le travail de bloc ainsi conçu est « *plutôt décontextualisé* ». Pour elle, le travail par ateliers vise avant tout à « *permettre le travail en petits groupes* » et à « *gérer l'ensemble du groupe classe* », même si « *le lien entre les différentes situations n'est pas forcément toujours visible pour les élèves* ».

Les modalités d'intervention tendent à placer au second plan les régulations des dispositifs conçus initialement. Tout se passe comme si l'étudiant confiait la responsabilité des apprentissages aux élèves (individuellement ou collectivement, comme nous l'avons souligné à propos des dilemmes), une fois la tâche mise en place et sa réalisation rendue effective par l'ensemble des élèves. Comme évoqué dans la section précédente, le contenu des régulations porte ponctuellement sur des aspects techniques mais sans que ne soient pensées les articulations entre les différents objets de savoir mis à l'étude ni le lien avec l'enjeu d'apprentissage prioritaire « *réaliser une voie de cotation adaptée à ses possibilités* » (séance 3, épisode 1).

Les régulations, quand elles existent, sont surtout des feed-backs individuels, rarement des interventions sur l'aménagement de la tâche, comme le dit elle-même Sophie :

« Je me rends compte que je suis souvent en train de reprendre les élèves individuellement, mais pas assez collectivement, et du coup, je suis trop proche des élèves quand ils sont en activité, ce qui fait que dès que je tourne le dos pour parler à un ou deux élèves en particulier, tous les autres, ils vont faire autre chose et je vais pas pouvoir bien regarder ce qu'ils sont en train de faire en fait. Je suis trop proche, j'ai trop de remarques personnelles » (EAC, Sophie, séance 3, escalade, seconde 7).

Les interventions de Sophie en cours de séance consistent donc essentiellement à contrôler le respect de la tâche initialement prévue et à commenter les réalisations individuelles des élèves.

5. Discussion : praxéologie et formation professionnelle

Le concept de praxéologie, dont nous avons souligné la fécondité sur le plan théorique, peut à nouveau être questionné à la lumière des résultats de l'étude centrée sur l'exploration d'outils de formation à destination des futurs enseignants d'EPS.

5. 1. Généricité des modalités d'intervention

Malgré la singularité des modalités d'intervention des étudiants-stagiaires, il est possible de s'interroger sur l'existence de traits génériques (pour reprendre la terminologie empruntée par les approches didactiques comparatives) ou de typicalités (selon la terminologie utilisée par le courant de l'action située) marquant des étapes de construction de la compétence à concevoir et réguler des dispositifs d'apprentissage.

L'analyse comparative des cinq sites révèle en effet l'actualisation de préoccupations contradictoires dans les dispositifs mis à l'étude ainsi que des difficultés à mettre en place des régulations collectives. Elle traduit ainsi une forte interdépendance entre le type de

dispositifs conçus et les modalités d'intervention qui leur sont associées. De façon générale, les analyses que réalisent les étudiants à propos de leur activité d'enseignement, valorisent les dimensions pratiques, en se focalisant sur les systèmes « tâches-techniques » des praxéologies tant disciplinaires que didactiques. Cette mise entre parenthèses des fondements théorico-technologiques, déjà soulignée à propos d'enseignants novices ou experts (Brière-Guenoun, 2005 ; Garnier, 2003), nous paraît peu compatible avec le développement d'une réelle analyse réflexive de sa pratique chez le futur enseignant. Par conséquent, la question des modalités de formation, permettant aux étudiants de développer leur capacité à concevoir des dispositifs d'apprentissage en lien avec l'identification d'indices pertinents relatifs à l'activité des élèves, se pose avec acuité. Ainsi, les résultats de l'étude présentée penchent en faveur de l'identification d'obstacles génériques malgré des parcours de formation spécifiques et contextualisés. La prise en compte de ces obstacles pourrait alors infléchir l'élaboration d'outils de formation chez le futur professeur d'EPS.

5. 2. Vers l'élaboration d'outils de formation

Trois orientations nous paraissent particulièrement importantes pour envisager des dispositifs de formation reposant sur l'articulation théorie/pratique, en lien avec la notion de praxéologie. Elles concernent la reconstruction des blocs théoriques à partir des blocs pratiques, l'articulation entre praxéologies disciplinaires et didactiques ainsi que la mise en place d'une pratique réflexive.

La première orientation porte sur la nécessité d'amener le formé à identifier les liens entre blocs pratiques et théoriques afin qu'il maîtrise la technologie à l'œuvre dans les techniques, elles-mêmes mobilisées dans les tâches. La référence à des modèles explicatifs nous paraît en effet susceptible de favoriser la conception et la régulation de tâches adaptées aux problèmes spécifiques d'apprentissage rencontrés par les élèves (Brière-Guenoun & Refuggi, 2007).

La deuxième orientation, directement liée aux conditions de l'intervention, renvoie à la nécessité d'envisager conjointement ce qu'il est classique d'appeler l'« instruction » et la « gestion de la classe ». La double articulation praxéologique - didactique et disciplinaire - dépasse par ailleurs les distinctions classiquement établies entre le « didactique » et le « pédagogique », en favorisant l'étude de tous les éléments conditionnant les processus d'enseignement et d'apprentissage (Chevallard, 1999). Il en résulte la nécessité d'envisager conjointement ces deux processus lors des temps consacrés à la mise en stage des étudiants. Cette articulation concerne la compétence « concevoir et mettre en

œuvre son enseignement » (compétence C4 du cahier des charges, 2007), qui dépend, selon nous, étroitement de la capacité à produire des tâches d'enseignement adaptées aux contraintes de l'action didactique.

Le processus de création personnel à l'origine de l'élaboration des dispositifs d'apprentissage représente un des points d'ancrage de l'analyse réflexive des étudiants stagiaires. Nous pensons en effet que l'amélioration de ses pratiques d'intervention passe par une analyse réflexive articulant les aspects pratiques et les théories qui s'y rattachent, c'est-à-dire les blocs pratico-techniques et théorico-technologiques des praxéologies.

Il semble dès lors nécessaire de choisir, construire et mettre à l'épreuve des indicateurs tirés de l'activité d'enseignement des formés en lien avec le modèle praxéologique (Chevallard, 1997, 1999) en vue de concevoir des outils de formation à destination des futurs enseignants d'EPS.

Conclusion

Finalement, la construction d'outils de formation favorisant, grâce à des pratiques d'intervention variées, l'analyse des dispositifs d'apprentissage en EPS, pourrait exploiter la fécondité du concept de praxéologie. Les relations établies entre les savoirs et les compétences professionnelles nous amènent à questionner les modalités effectives d'acquisition de la compétence « concevoir et mettre en oeuvre son enseignement » (compétence C4 du cahier des charges de la formation des maîtres, 2007). Nous pensons en particulier que cette compétence doit être envisagée en interaction avec la capacité à produire des tâches d'enseignement adaptées aux contraintes de l'action didactique, selon un processus de création personnel. L'exploitation dans la formation initiale de la notion de « praxéologie » (Chevallard, 1997) peut ainsi concourir à l'acquisition de la compétence « se former et innover » (compétence C10 du cahier des charges, 2007), à travers une formation à et par la recherche adaptée aux problématiques de l'enseignement de l'EPS.

Bibliographie

Barbier, J.M (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, M.E.N, BO n°1 du 4 janvier 2007.

Bouthier, D., & Durey, A. (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, 1, 95-124. Paris : INRP.

- Brière-Guenoun, F. (2005). *De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par le professeur dans l'interaction didactique : Le cas du franchissement par redressement au saut de cheval en collège*. Thèse de doctorat STAPS, non publiée, Université d'Orléans.
- Brière-Guenoun, F., & Amade-Escot, C. (2010). Analyse in situ des savoirs mobilisés par un professeur d'éducation physique et sportive dans l'interaction didactique. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 32 (2), 595-614.
- Brière-Guenoun, F. & Refuggi, R. (2007). Organiser un chemin pour l'apprentissage. In C. Amade-Escot, C. (Eds). *Le Didactique* (pp. 67-82). Paris : Revue EPS, collection « Pour l'action ».
- Carrasco, R. (1975). *L'activité du débutant*. Paris : Vigot.
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : la pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. In R. Noïrfalise, & M.J. Perrin-Glorian (Eds.), *Actes de la VIIIe école d'été de didactique des mathématiques (Saint-Sauve, 22-31 août 1995)* (pp. 83-122). Clermont-Ferrand : IREM de Clermont-Ferrand.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 17/3, 17-54.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 19/2, 221-266.
- Dugal, J.P. (2008). Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS. *Ejrieps*, 14, 7-21.
- Dugal, J.P. & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149, 37-47.
- Garnier, A. (2003). *Le rapport au savoir du professeur : entre contrainte et autonomie. Une étude de cas lors d'un cycle d'enseignement de la gymnastique au collège*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse III, 17 Octobre.
- Goïrand, P. (1998). *L'EPS au collège et gymnastique*. Paris : INRP.

- Grosstephan, V. & Brau-Anthony, S. (2009). Le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS des savoirs issus de la recherche. Exemple d'un dispositif de formation continue de type collaboratif associant un chercheur et des enseignants. *eJRIEPS*, 16, 22-37.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raisky et M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.
- Jourdan, I. (2009). Etude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. In A. Terrisse et M.F. Carnus (Eds.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS), quels enjeux de savoirs ?* (pp.33-48). Bruxelles: De Boeck.
- Loizon, D. (2006). Les effets de l'analyse des pratiques d'enseignement sur les praticiens. In D. Loizon (Ed.), *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages, des outils pour la formation et l'enseignement en EPS* (pp. 137-146). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Louis, E. & Refuggi, R. (2010). Quels savoirs fait-on rencontrer aux étudiants dans le cadre des enseignements technologie des APSA dispensés en STAPS au niveau de la licence? Étude d'un cas en saut en longueur. *eJRIEPS*, 20, 64-80.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Moussay, S., Etienne, R. & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 56-69.
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et formation*, 35, 9-23.
- Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? In D. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 139-158). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de : intégration ou déni mutuel ? In P. Perrenoud, M.

- Altet, C. Lessard & L. Paquay (coord.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp.7-20). Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L. (2005). Les émotions au cœur de l'action des enseignants novices. In L. Ria (coord.), *Les émotions Didactique* (pp.99-113). Paris : Revue EPS, collection « Pour l'action ».
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et motricité*, 42, 47-58.
- Robin, J.F. (2003). Transposition didactique : le rôle des leaders en gymnastique scolaire. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches* (pp. 27-48). Paris : revue EPS.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20/3, 263-304.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1996). Entre théories et pratiques des conditions de possibilité du didactique : Quel cognitif ? In R. Noirfalisi, & M.J. Perrin-Glorian (Eds), *Actes de la VIII^{ème} Ecole d'été de didactique des mathématiques*.
- Schubauer-Leoni, M.L., & Leutenegger F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger, & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. (1993). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Montréal : Université de Montréal. Les publications de la faculté des sciences de l'éducation.
- Tardif, M. & Lessard, D. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, D., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne: Peter Lang.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignement expert*. Paris : Nathan.