eJRIEPS

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

14 | 2008

Varia

Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS

Jean-Paul Dugal

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/5884>

DOI : 10.4000/ejrieps.5884

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Jean-Paul Dugal, « Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS », *eJRIEPS* [En ligne], 14 | 2008, mis en ligne le 01 avril 2008, consulté le 17 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5884> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5884>

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

Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS

Jean-Paul DUGAL

IUFM du Limousin et ID2 LEMME Toulouse (EA 3042)

19, rue Léonard de Vinci 19100 Brive

cjp-dugal@wanadoo.fr

Résumé

Cet article retrace une recherche qui s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Son objet d'étude est constitué par l'entretien-conseil qui se tient dans les dyades conseiller pédagogique (CP) - professeur stagiaire (PS). Une étape exploratoire permet de pointer la place relativement restreinte occupée dans cet entretien-conseil par les contenus enseignés. Ce constat est à l'origine de la conception et de la mise en œuvre d'une recherche « coopérative » associant chercheur et CP. Les résultats de cette dernière mettent en évidence l'intérêt de l'observation didactique (et des concepts afférents de contrat et de milieu didactique) pour faire évoluer les pratiques d'observation et de conseil des CP (d'un conseil « spontané » à un conseil « réfléchi »). On observe néanmoins des réinterprétations et appropriations personnelles par les CP des notions didactiques. Enfin ces résultats sont encore davantage documentés par une étude de cas (suivi d'une dyade CP-PS sur deux années scolaires). Celle-ci laisse penser qu'un certain nombre d'éléments de nature didactique s'intègrent progressivement dans le conseil. L'ensemble de ces étapes permet de conclure à l'intérêt des recherches associant chercheurs et praticiens et s'appuyant sur les savoirs didactiques, quels que soient les décalages irréductibles entre recherche et pratique.

1. Présentation de la recherche

A la suite de leur succès au concours de recrutement, les professeurs stagiaires (PS) bénéficient d'une année de stage.

1. 1. Des origines à la problématique de recherche

Les professeurs stagiaires sont accueillis et assistés dans un établissement scolaire par un professeur conseiller pédagogique (CP) dont le rôle n'est pas toujours complètement défini, et se trouve souvent lié à la conception implicite que s'en fait chaque CP. Or, les

entretiens-conseils qui se mènent à l'intérieur de la dyade CP-PS, constituent des temps forts de formation, déterminants pour la suite du parcours professionnel du PS. La dyade CP-PS prend ainsi statut d'institution de formation. Par ailleurs, le conseil peut être considéré comme un processus déterminant de professionnalisation pour le PS en tant qu'enseignant, mais aussi pour le CP en tant que formateur.

Cependant, au regard de cette importance, il faut constater le nombre restreint de travaux de recherche menés sur le sujet. Ce paradoxe, souligné par de nombreux auteurs (Altet, 1998 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2000 ; Carlier, 2002) nous a conduit à une première étape de notre travail ou recherche exploratoire initiale. Nous y avons analysé le conseil d'un double point de vue : sa forme (comment est délivré ce conseil ?) et son contenu (qu'est-ce qui est dit dans le conseil ?). C'est ce deuxième volet qui a fondé la poursuite de la recherche. En effet, en étudiant le contenu des entretiens conseils, nous avons pu observer que, chez les enseignants stagiaires, les préoccupations organisationnelles de gestion de la classe prennent le plus souvent le pas sur les contenus enseignés. Nous sommes alors amenés à interroger la réalité de l'impact du conseil au plan didactique et la place accordée aux contenus enseignés, sans perdre de vue, en arrière-plan, les retombées du conseil sur le développement des compétences professionnelles des PS.

Telles sont les principales orientations qui ont conduit à tenter de décrire et de comprendre le conseil en tant que milieu de formation dans une institution spécifique, la dyade CP-PS, envisagée comme un système didactique particulier de formation.

1. 2. Caractéristiques : une même recherche en plusieurs étapes

La recherche s'inscrit dans le cadre général des recherches qualitatives que l'on peut qualifier de descriptives et compréhensives. L'objectif poursuivi est bien celui de l'intelligibilité des pratiques ; il consiste à saisir un domaine de la réalité complexe en contexte écologique et non à étudier des situations construites à des fins de recherche. Dans notre cas, les objets pris en compte sont « suffisamment gros » (Johsua, 1998) pour qu'ils ne perdent pas sens par rapport aux situations éducatives réelles.

Une des ambitions de cet article consiste à présenter la complexité de l'ensemble des étapes emboîtées de la recherche. Ainsi, à partir des constats établis par l'étape initiale constituée par la recherche exploratoire (Dugal, 1999), notre travail se poursuit par deux études empiriques simultanées que nous décrirons ensuite :

- une recherche coopérative associant un chercheur et un petit groupe de CP, s'appuyant sur les apports des recherches didactiques, avec des perspectives de co-construction de savoirs pour la formation ;

- une étude de cas par le biais du suivi d'une dyade CP-PS sur deux années scolaires visant à élucider l'appropriation personnelle des savoirs co-construits et leurs effets dans l'activité d'observation et de conseil.

Ces deux facettes de la recherche ont chacune leur unité et leur spécificité, mais se déroulent simultanément et complémentirement.

Figure 1. Les étapes de la recherche

2. Cadre théorique

La recherche relève de l'approche didactique à laquelle elle emprunte ses principales orientations, mais elle s'appuie également et secondairement sur le modèle de la recherche collaborative. Nous préciserons ce deuxième aspect dans la section suivante, à l'occasion de la description de la première étude empirique constituée par la recherche coopérative.

2. 1. Spécificités de la didactique

L'originalité de la didactique est, d'une part, l'entrée dans l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage par les savoirs enseignés et, d'autre part, les interactions de ces derniers avec les deux autres instances du système didactique, les élèves et l'institution enseignante. L'angle d'approche de la didactique se construit, au départ, sur la prise en compte du savoir à enseigner qui constitue le « noyau dur » des recherches : il y

a ainsi, dans les situations d'apprentissage, au fondement de tout projet d'enseignement, « un savoir en jeu et enjeu » (Amade-Escot, 1998). De plus, toute interprétation de type didactique nécessite la convocation simultanée des trois éléments du système didactique ; cette triple relation fondamentale donne corps au concept de « ternarité constitutive ».

2. 2. Quelques options retenues de l'approche didactique

Ensuite, loin de délivrer des productions prêtes à l'emploi, et destinées à des enseignants applicateurs de produits conçus et élaborés par des experts, la formation didactique vise à permettre aux professeurs (qu'ils soient CP ou PS) de mieux comprendre et de mieux décoder les phénomènes à l'œuvre dans toute situation d'enseignement-apprentissage. Cette option est fondatrice de notre coopération avec les CP. Il est largement illusoire de penser que les enseignants transforment leurs pratiques sous l'injonction de directives ou par transmission prescriptive de connaissances, pas plus qu'ils ne maîtrisent totalement leur enseignement en tant que simple mise en œuvre fidèle d'une planification préalable. D'ailleurs, les recherches didactiques mettent en évidence l'activité créatrice et adaptative de l'enseignant en terme « d'ingenium des professeurs », ou ingéniosité (Mercier, Lemoyne & Rouchier, 2001). Cette créativité et cette inventivité professionnelles constituent un aspect déterminant que les coopérations chercheurs-praticiens ont à prendre en compte comme partie intégrante de l'objet d'étude. A partir de l'observation fine des phénomènes de transmission-appropriation du savoir, la didactique souligne combien les enseignants remanient et réélaborent en permanence les contenus d'enseignement au cours des interactions avec les élèves.

2. 3. Observation didactique, contrat et milieu

Nous soulignerons enfin l'intérêt et l'importance de l'observation didactique dans notre étude. Ce n'est bien sûr pas la seule option possible quant à l'observation des pratiques d'enseignement, en raison de la complexité des situations (Postic & De Ketele, 1988). Il s'agit ainsi de l'observation menée sous l'angle spécifique des savoirs enseignés : « observer les relations didactiques qui se développent, s'organisent et se clôturent par rapport aux contenus enseignés » (Amade-Escot, 1995). Ces relations didactiques sont soumises à un certain nombre d'aléas : incidents critiques, ruptures de contrat didactique, etc. Or, ces aléas restent généralement imperceptibles pour l'observateur non averti. Cela nécessite donc un véritable apprentissage, notamment pour caractériser l'activité adaptative des élèves.

Le concept de contrat didactique (Amade-Escot, 2003) est ici central, en tant que notion concentrant les règles essentiellement implicites ou présupposées qui organisent la triple relation enseignants / élèves / savoirs. Il constitue le point d'ancrage à partir duquel peut

se structurer l'observation didactique. De son côté, le milieu didactique est l'environnement évolutif d'apprentissage dans lequel se situe l'élève et qui intègre dispositif matériel, objets de savoir ou savoir-faire, acquisitions antérieures et mémoire de la classe. Sa régulation est sous la responsabilité de l'enseignant afin de maintenir les interactions d'apprentissage élèves-milieu les plus favorables. Fondée sur ces notions de contrat et de milieu, l'observation didactique permet de saisir la vie et la dynamique des leçons observées, et plus particulièrement dans notre cas, pour les CP lorsqu'ils assistent à celles menées par des PS.

3. La recherche coopérative (ou première étude empirique)

3. 1. Caractérisation

Elle repose sur l'idée d'une possible coopération entre chercheurs et praticiens, alors même qu'est souvent dressé le constat d'un éloignement (certains parlent même d'un « fossé ») entre le monde de la pratique professionnelle et celui de la recherche. . Dans notre cas, une E.R.R.¹ intitulée « Conseil pédagogique et Formation » s'est constituée, regroupant dix personnes (un formateur IUFM, huit CP et un chercheur). Elle s'est engagée dans un travail autour du thème « conseil et formation », sur une période s'étalant sur trois années scolaires selon les perspectives de la recherche coopérative.

Cette dernière, modalité particulière parmi celles qui associent chercheurs et praticiens, s'inspire largement des options propres à la recherche collaborative (Desgagné, 1998), sans pour autant les reproduire à l'identique. Notre démarche s'appuie à la fois sur des entrées « par la pratique » et sur des « entrées par la théorie », alors que dans les recherches collaboratives, il semble que seules soient privilégiées les premières au nom d'une posture socio-constructiviste que nous considérons comme un peu radicale. Il ne s'agit pas bien sûr de nier l'intérêt de travailler à partir des savoirs d'expérience des CP : c'est en effet une piste que nous avons très largement exploitée et qui correspondait à l'un des souhaits des CP. Par ailleurs, dans notre dispositif, la démarche générale ne consiste pas à appliquer les connaissances, positionnées en « surplomb », sur les pratiques des CP : les apports théoriques ne constituent pas un produit à transmettre, mais sont plutôt à être appréhendés par les CP avec toutes les adaptations souhaitées (Dugal & Amade-Escot, 2004). Toute proposition est ainsi objet d'une re-élaboration personnelle par les CP, incorporée à leur manière dans leurs pratiques dont ils restent bien sûr les maîtres en dernier ressort. Cet aspect est, dès le départ, constitutif de notre démarche coopérative.

¹ Equipe de réflexion et de recherche (intégrée au plan académique de formation).

Ainsi, l'entre-deux de la co-construction de connaissances s'articule entre l'analyse des savoirs pratiques des CP et l'étude des apports théoriques des recherches didactiques.

3. 2. Recueil et traitement des données

Tout au long de la vie de l'équipe, nous avons recueilli un certain nombre de données² que nous présenterons selon la typologie de Van der Maren (1996) en trois catégories :

- des données provoquées : un questionnaire bilan terminal et la comparaison entre deux analyses de la même séance (enregistrée sur vidéo) opérées par les CP en début et en fin d'E.R.R. (trois ans plus tard) ;
- des données suscitées : deux transcriptions d'enregistrements de moments de discussion significatifs dans le groupe et quatre entretiens semi-directifs réalisés avec quatre CP, six mois après la fin de l'action ;
- des données invoquées : les comptes rendus (« mémoire du groupe ») des réunions de l'équipe (pris en charge par les CP à tour de rôle).

L'ensemble de ces données a été traité selon les méthodologies de l'analyse qualitative de contenu (Huberman & Miles, 1991 ; Bardin, 1993), orientées sur la recherche de compréhension du sens selon une démarche itérative fonctionnant par approximations successives. Enfin, ces données ont été croisées et recoupées selon les principes de la triangulation (Van der Maren, 1996).

3. 3. Résultats et interprétations

Nous en présenterons deux éléments principaux. D'abord la mise en évidence d'un processus de « co-construction en actes » de savoirs utiles pour la formation des PS. Le regard des CP semble se modifier, il s'est en quelque sorte aiguisé à la suite du travail réalisé autour de l'observation didactique. Cette co-construction, qui chemine longuement et de manière incertaine, est le produit de la confrontation (organisée par la recherche coopérative) des savoirs de la recherche et des savoirs pratiques des CP. Elle a conduit les CP à devenir plus attentifs à des moments révélateurs d'apprentissages réalisés par les élèves ou à des moments de « rupture didactique » : terme que la majorité d'entre eux a choisi de retenir plutôt que le concept de « contrat didactique », inapproprié, selon eux, à la réalité de leur pratique³.

Catherine – *je suis très orientée par la question des ruptures qui guident mon observation, quel que soit l'intérêt des notions de la didactique, notamment le contrat.*

² Nous en mentionnerons quelques extraits à titre d'illustration de nos résultats et interprétations dans la section suivante (cf. 3-3- ci-dessous).

³ Le concept de « contrat didactique », par définition implicite et non discuté, s'est en effet heurté à la vision du contrat, explicité et négocié, que les CP ont l'habitude de faire fonctionner dans leur enseignement par le biais de la pédagogie du contrat.

Viviane – au début, je me rends compte que j'étais beaucoup sur les pôles de la gestion du groupe, de l'apprentissage. Là, le travail qu'on a fait sur l'observation didactique m'amène beaucoup sur les ruptures ; j'ai vu des ruptures du prof dans les CE mis en œuvre par rapport à ce qu'il avait annoncé au début, des ruptures des élèves avec des consignes non respectées ou détournées, et... et des ruptures de l'enseignant dans le les dialogues avec les élèves, il ne retient que les réponses qu'il attend et n'entend pas les autres⁴.

Ce dernier aspect constitue un exemple concret et illustratif de transformation et d'appropriation personnelle par les CP des notions issues de la recherche. On peut également repérer que des questions guident leur observation : qu'ont appris les élèves ? Comment ? Les objectifs ont-ils été annoncés, suivis, transformés ? Pourquoi ? Comment ? Aux dires de certains CP, l'observation didactique, centrée sur les contenus enseignés, constitue un fil directeur qui structure et organise leur activité d'observation et de conseil.

Michel – les apports de l'observation didactique, c'est je crois de mieux apprécier ce que le prof a visé par rapport à ce qui se passe réellement dans l'activité d'apprentissage des élèves et par rapport à ce que les élèves ont réellement appris.

Jeanine – au total, je résumerais en disant que je me sens capable, capable ... à la fois de mieux décrire ce qui se passe, de faire des hypothèses explicatives sur le comportement des élèves, euh de mieux apprécier ce qui a été réellement enseigné par rapport à ce qui était prévu et par rapport à ce que le prof souhaite ...

Elle peut même déboucher sur une sorte de contrat d'observation liant CP et PS. Les CP constatent ainsi qu'un certain nombre de points échappaient à leur observation, notamment par rapport à l'activité d'apprentissage des élèves et à ce qu'ils pouvaient réellement acquérir. L'ensemble de ces éléments nous amène à penser que ce constat traduit un processus en cours d'élaboration que nous caractérisons comme le passage d'un conseil « spontané » ou « usuel » à un conseil « réfléchi ».

Viviane - au total, je résumerais en disant que je me sens capable de mieux décrire ce qui se passe, de faire des hypothèses explicatives sur le comportement des élèves, de mieux voir ce qui a été enseigné par rapport à ce qui était prévu...

Secondairement, la prise en compte du point de vue des acteurs montre également que des effets indirects sont engendrés par le dispositif de recherche coopérative, avec des

⁴ En italique, des extraits de discours des CP issus des différentes données précisées plus haut (cf. 3-2 ci-dessus). Les prénoms des CP sont bien sûr fictifs. Le même procédé sera repris pour les exemples à suivre.

retombées sur d'autres aspects du conseil. Une évolution apparaît dans la posture adoptée par les CP dans l'entretien conseil : elle consiste en une plus grande écoute du PS. Ils indiquent leur souci d'écouter les impressions, le ressenti et l'analyse à chaud du PS, surtout en début d'entretien.

Colin - moi, j'ai toujours eu une attitude un peu directive, donc je m'en suis rendu compte (rires) quand on, on a travaillé dessus et ça me permet de faire retour sur moi-même, de m'observer en observation ... je savais que j'étais relativement dirigiste et euh, maintenant quand je le suis, parce que ça revient euh, ... je pense au travail qu'on a fait et j'essaie de euh les séquences d'après de laisser la parole et d'avoir une autre approche avec le PS (...) j'essaie d'être plus à l'écoute et de comprendre d'abord ce qu'il veut m'expliquer à la place de comment je vais lui expliquer ce que je veux qu'il entende.

Au fond, le travail mené dans l'E.R.R. et les savoirs co-construits les incitent à « prendre du recul » : les CP en viennent à « tenir conseil » avec le PS et plus seulement à « donner des conseils » pour reprendre l'expression de l'un d'entre eux. L'attention portée aux aspects didactiques permet de confronter les points de vue autour d'un objet commun qu'on examine à deux : il y a moins de jugement, le PS n'est plus en position d'accusé. Plusieurs CP considèrent que cela dédramatise la discussion.

Véronique - tu vois, ça dédramatise, ce n'est plus la question de la personne du PS qui est en jeu en termes de jugement, mais ce sont les contenus que les élèves apprennent ou pas qu'on examine à deux avec du recul ... je, je me positionne autrement, j'attends, je pose des questions...

L'abandon de la posture systématique de l'expert leur permet d'adopter une démarche plus descriptive et sans doute plus prometteuse « du point de vue de leur contribution au développement des compétences professionnelles du PS » (hypothèse lancée par une CP dans un aparté).

4. L'étude de cas (ou deuxième étude empirique)

4. 1. Une autre étape, mais une même recherche

Nous avons croisé les résultats de notre deuxième volet de recherche avec un troisième volet, sous la forme d'une étude de cas. Il s'agit, ici, de confronter des résultats obtenus à partir de pratiques déclarées avec d'autres, issus d'une pratique réelle, du moins observée en contexte écologique. Néanmoins, nous ne sommes pas pour autant en présence d'une étude « vérificatoire » destinée à démontrer que les effets de la recherche coopérative peuvent être constatés (ou non) dans une pratique de conseil singulière. Une telle ambition démonstrative ne serait d'ailleurs pas conforme au statut de l'étude de cas en

recherche. Il faut en effet considérer que ces deux étapes ne se sont pas déroulées successivement, mais simultanément. Très concrètement, la CP de notre étude de cas est membre de l'ERR tout en participant dans le même temps à cette étude. L'étude de cas est plutôt une manière de continuer à explorer notre objet de recherche d'un autre point de vue, à partir d'un autre « site d'observation », sans que pour autant nous nous éloignons de nos arrière-plans théoriques de référence.

Le dispositif mis sur pied a fonctionné pendant deux années scolaires consécutives grâce à l'accord d'une CP et des deux PS successifs qu'elle a eu la charge d'accompagner dans son établissement. Nous avons établi un contrat de recherche clair et explicite incluant en particulier la consigne suivante : pour la recherche, « ne rien faire de plus, ni de moins » que dans le travail habituel. Pour chacune des deux années scolaires concernées, nous avons programmé quatre visites, soit un total de huit visites. Le terme de « visite » recouvre l'idée de « carottage », sorte de prélèvement périodique effectué à l'intérieur d'un long processus en train de se dérouler. Chacune de ces visites permet de recueillir, dans leur chronologie, les données suivantes :

		Une visite		
←				→
<i>Entretien ante- séance</i>	Observation de la séance	Enregistrement audio de l'entretien conseil (EC)	<i>1^o écoute de EC</i>	Enregistrement des entretiens rétrospectifs (1 avec le CP + 1 avec le PS)

Figure 2. Les différentes données recueillies lors d'une visite

4. 2. Point de vue extrinsèque et point de vue intrinsèque

Notre corpus principal est ainsi celui fourni par les entretiens conseils (EC) dans lesquels ont été sélectionnés des épisodes significatifs au regard des questions de recherche. Ils demeurent l'élément central à étudier, mais cette analyse demande à être éclairée d'un double point de vue extrinsèque et intrinsèque. Le premier est constitué par l'observation de la séance réalisée par le chercheur didacticien. Mais nous savons l'intérêt pour le chercheur de « se rendre sur le terrain de l'autre » (Amade-Escot, 2003), celui du professeur, afin d'accéder au sens que ce dernier donne à son action. C'est l'objectif poursuivi par les entretiens rétrospectifs menés avec la CP et les PS. Il s'agit ainsi d'une double lecture des pratiques, engendrée par la nécessité « d'un double regard : celui du praticien et celui du chercheur extérieur » (Bru, 2002) ; l'articulation des deux points de vue s'impose comme la condition nécessaire pour produire des interprétations.

Figure 3. Triangulation des données

4. 3. Résultats et interprétations

Ces résultats prolongent et complètent ceux de la recherche coopérative ; nous en présenterons deux pistes essentielles qui ont progressivement émergé. D'abord nous identifions, dans les entretiens conseils trois catégories d'épisodes significatifs ; ils correspondent à trois axes qui organisent l'activité d'observation et de conseil de la CP :

Véronique - *il y a une évolution puisque je ne regarde pas les choses de la même manière, que euh je me sers des trois points, tu sais qu'on avait discuté dans l'E.R..R.. quand on réfléchissait à la construction d'une grille d'observation didactique : les contenus avec le dispositif matériel, le rapport avec l'activité des élèves, et avec les consignes du prof., ça me guide dans le questionnement, ça me donne une ligne directrice et c'est plus facile, même si j'ai l'impression de ne pas voir toutes les ruptures⁵.*

Nous pourrions les préciser de la manière suivante :

- Les effets des dispositifs sur les contenus enseignés et les réalisations des élèves : la CP s'appuie notamment sur le repérage de moments d'inadéquation entre le dispositif construit par l'enseignant et ce que les élèves ont à apprendre.

Véronique - *au début, quand Pauline leur a demandé de s'organiser dans l'espace, ils occupaient tout l'espace ; à partir du moment où on leur a mis ces 4 petits carrés, ils se sont retrouvés ... tchouc ... ils n'avaient pas leur espace de liberté ... cette situation-là, elle était contraire à l'objectif qu'on voulait ... puisque c'était intéressant de leur demander de faire des choses euh variées, mais la situation dans laquelle on les mettait, c'était presque impossible de faire des choses variées parce que c'était un peu étriqué, je sais*

⁵ En italique, quelques extraits des paroles de la CP issues des entretiens-conseils ou des entretiens rétrospectifs.

pas moi, des espaces en deux ... des espaces autrement, parce que là, il me semblait que ça ne répondait pas à l'objectif

- Les effets des consignes du PS sur l'activité d'apprentissage des élèves : là, il s'agit du repérage de l'évolution dans les contenus enseignés au fur et à mesure des changements de consignes du professeur.
- Les « détournements » des consignes opérés par les élèves, toujours prêts à adapter la tâche pour la rendre plus ludique ou pour en réduire les coûts d'apprentissage.

Véronique - *parce que en fait dans cette situation, en face de nous, on avait 3 élèves et donc il y avait 2 garçons et 1 fille ; la fille était au service, mais dans cette situation, elle avait beaucoup de mal, après x essais elle n'arrivait pas à faire les services, donc forcément il n'y avait pas de réception et au niveau du groupe, ils se sont organisés pour la faire changer de rôle et elle est devenue soit à un moment donné réceptionneuse, et puis ensuite quand elle est devenue passeuse et ben là, c'est le rôle dans lequel en fait elle a eu le plus de réussite, donc est-ce qu'on peut dire dans cette situation que euh, dans la mesure où elle n'était pas, elle ne pouvait pas faire un service et la situation ne pouvait se dérouler et est-ce que eux, ils ont eux-mêmes transformé la situation en changeant les rôles ?*

Plusieurs remarques s'imposent à la suite de ces constats. D'abord, les deux premiers axes prolongent la pratique usuelle des CP, spontanément enclins à être vigilants avec leur PS sur la rigueur des dispositifs et la précision des consignes. Ce qui est nouveau, c'est la mise en relation de ces préoccupations habituelles avec les conséquences sur les contenus enseignés. Elle représente, selon nous, un bon exemple de co-construction de savoirs professionnels ou

d'acclimatation à leur pratique des savoirs de la recherche didactique travaillés dans la recherche coopérative. Enfin, du point de vue du didacticien, nous pouvons également pointer que ces trois axes sont constitutifs de la notion de milieu didactique⁶, même si ce concept, travaillé dans l'E.R.R., n'a pas vraiment retenu l'attention des CP : ceux-ci l'ont, semble-t-il, considéré comme trop « théorique » ou entretenant une certaine confusion avec « dispositif matériel », auquel renvoie habituellement le terme de milieu dans le vocabulaire professionnel des enseignants d'EPS.

La deuxième piste que nous soulignerons est constituée par l'importance de ce que nous traiterons « d'effet stagiaire ». Nous envisagions spontanément que les résultats observés seraient issus de l'évolution du regard de la CP. En réalité, la stratégie d'intervention de la CP se construit au cas par cas, au plus près des spécificités de la situation complexe et

⁶Notamment dans la dimension méso génétique du modèle de l'action du professeur (Sensevy, 2001).

singulière que constituent les interactions entre un CP et un PS. Cet « effet stagiaire » se traduit par une différence importante entre les perceptions et les attitudes des deux PS vis-à-vis de l'expérience, différence vite perçue et prise en compte par la CP :

Véronique - *Une différence importante entre les 2 années, c'est la différence des personnalités d'un PS à l'autre, qui est en fait très importante et qui conditionne euh ... je crois que la relation directe au stagiaire euh ben, elle influence la manière dont on s'adresse à lui, (...) cela dépend de la demande des stagiaires ... euh pour PS1 il y avait des choses acquises du point de vue didactique et des contenus ... mais avec PS2, il vaut mieux aller à son rythme à lui quoi, l'accompagner même si parfois on a un œil différent ».*

Il semble ainsi que le PS de la première année de l'étude s'engage pleinement dans les orientations de la CP autour de la question des contenus enseignés. Cela nous conduit à faire l'hypothèse plausible de l'installation d'un processus de co-construction dans la dyade CP-PS, cette dernière s'instituant ainsi en milieu pour la formation didactique. Le PS de la deuxième année adopte une position plus réservée qui est sans doute la conséquence de sa préoccupation essentielle : tenir la classe et ne pas se laisser déborder par les élèves. A ce stade, cela constitue momentanément un obstacle pour pouvoir observer et s'interroger en profondeur sur les apprentissages réalisés par les élèves.

5. Discussion et perspectives

Ces perspectives interrogent les rapports entre les recherches didactiques et la formation. Nous les considérons comme des questions « vives ».

5. 1. La professionnalisation des CP

Cette question concerne plutôt la formation en mettant en évidence l'importance de ce qui se joue dans la relation CP-PS (constante, régulière, pesant lourdement dans le vécu des deux protagonistes). De plus, l'évolution historique de la fonction de CP (compagnon expérimenté naguère, doté d'un statut de formateur aujourd'hui) le conduit à exercer un rôle difficile et non spontané. Cela nécessite sans doute de développer des compétences spécifiques dont nous avons pointé qu'elles ne se superposaient pas exactement à celles de l'enseignant chevronné. Il y aurait ainsi une ambiguïté constitutive dans la fonction de CP, ce qui les conduit souvent à réclamer une véritable formation.

La recherche coopérative souligne, dans cette optique, l'intérêt d'une forme d'association chercheurs-praticiens qui reconnaisse les différences de position, qui valorise les expertises de chacun, et qui, dans une posture « en tension », tente de concilier production de connaissances et développement professionnel des CP.

5. 2. L'intérêt des recherches didactiques pour la formation

Elles sont trop souvent l'objet de critiques ou parfois même de caricatures. La plus fréquente consiste à positionner la didactique comme une discipline « désincarnée », uniquement préoccupée par les questions de savoirs (transposition, transmission ...) et négligeant notamment tous les aspects relationnels des phénomènes enseignement-apprentissage. En réalité, la didactique se fonde sur la nécessité d'un « regard ternaire » qui prenne en compte simultanément l'ensemble des trois pôles du système didactique (savoir, enseignant, apprenant) et pas seulement le premier. Ces trois pôles forment trois dimensions inséparables et interdépendantes, constitutives de toute analyse didactique, ce qui a largement alimenté notre travail autour de l'observation didactique dans la recherche coopérative. La deuxième caricature vise à réduire les apports de la didactique à des produits prêts à l'emploi, conçus et élaborés par des experts et destinés à des enseignants simples applicateurs (un « prêt-à-porter didactique » en quelque sorte) ... et on connaît bien les limites des modèles prescriptifs, quel que soit le bien fondé de leurs intentions.

5. 3. La circulation des savoirs

Lorsqu'on associe chercheurs et praticiens dans une action de recherche coopérative, on est conduit à reconnaître un certain décalage irréductible entre « le langage des modèles » et « la sémantique naturelle de l'action » (Sensevy, 2001) et à accepter l'idée d'une certaine « incommensurabilité résiduelle irréductible » (Dugal, 2003). Il ne s'agit pas de positionner naïvement les connaissances issues de la recherche « en surplomb » de la pratique, mais simplement de reconnaître les différences de posture et de logique des deux domaines. La tension dialectique entre concepts quotidiens et concepts scientifiques reste ainsi une question vive, même si un certain consensus se dégage pour penser le passage des savoirs de la recherche au domaine de la formation « autrement qu'en termes de transfert ou de diffusion » (Derouet, 2002). En outre, dans la mesure où les connaissances issues de la recherche font l'objet d'une appropriation (transformation, déformation) individuelle par les praticiens, cela débouche sur une incorporation personnelle dans leurs pratiques dont ils demeurent, in fine, seuls maîtres. Nous avons notamment évoqué comment les notions théoriques de contrat et de milieu didactiques ont été discutées et même parfois contestées par les CP (Dugal & Léziart, 2005). Au-delà de ce constat, il faut considérer que l'idée volontariste qu'il suffirait de mettre à la disposition des praticiens les connaissances issues de la recherche pour améliorer les pratiques, s'avère un peu courte. Le praticien n'est pas un sujet passif qui utilise des savoirs issus de la recherche. Il en est, en réalité, le co-créateur qui les interprète, les transforme ou les

subvertit à l'aune de « l'ingenium » du praticien. Il semble alors plus pertinent de parler de circulation des savoirs (de la recherche à la pratique, mais aussi en sens inverse) pour caractériser cette confrontation nécessaire, mais semée d'embûches.

Bibliographie

- 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 (Eds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Amade-Escot, C. (1995). Observer les situations didactiques : De la recherche à la formation. *Dossier EPS n° 27 : La formation au métier d'enseignant*, Paris : Revue EPS, 23-32.
- Amade-Escot, C. (1998). *L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques*. Itinéraire de recherche. (Note de synthèse pour le Diplôme d'Habilitation à diriger des recherches), Université Paul Sabatier (Toulouse III), juin 1998.
- Amade-Escot, C. (2001). De l'usage des théories de l'enseignement. Questions de l'étude des contrats didactiques en EP. In A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier (Eds.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (pp. 23-41). Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball. In C. Amade-Escot (dir.) *Didactique de l'éducation physique ; état des recherches*. (pp. 255-278). Paris : Revue EPS.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Carlier, G. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : Balises pour une fonction en voie de professionnalisation. *Revue AVANTE*, vol. 8, n°1, 96-111.
- Chalies, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.

- Derouet, J.L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : Un itinéraire de recherche. *Recherche et Formation*, 40, 13-26.
- Desgagne, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : Illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Dugal, J.P. (2003). Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS. Thèse de doctorat. Université P. Sabatier Toulouse III.
- Dugal, J.P., & Amade Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.
- Dugal, J.P., & Leziart, Y. (2005). 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, 37-48.
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Johsua, S. (1998). Peut-on vraiment expérimenter et à quelles conditions ? In C. Hadji et J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation, « Vers une nouvelle alliance », la démarche de preuve en 10 questions* (pp. 113-124). Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Mercier, A., Lemoyne, G., & Rouchier, A. (2001). *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Postic, M., & De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.M. Baudoin et J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation. Raisons éducatives* (pp. 202-224). Bruxelles : De Boeck.
- Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : PUM ; Bruxelles : De Boeck.