eJRIEPS

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

9 | 2006

Varia

Approche clinique de l'activité évaluative de professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive

Bernard David et Philippe Amarouche

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/7292>

DOI : 10.4000/ejrieps.7292

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Édition imprimée

Pagination : 4-17

Référence électronique

Bernard David et Philippe Amarouche, « Approche clinique de l'activité évaluative de professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive », *eJRIEPS* [En ligne], 9 | 2006, mis en ligne le 01 janvier 2006, consulté le 29 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/7292> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.7292>

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

Approche clinique de l'activité évaluative de professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive

Bernard David, & Philippe Amarouche
GEDIAPS, Université Paris 12, France

Résumé

Le recours à la démarche « princeps » semble en mesure de répondre à certaines interrogations en matière de recherche sur l'activité évaluative de l'enseignant en formation. C'est par la confrontation entre l'expérience du métier et les outils conceptuels que peuvent se construire ou se reconstruire les connaissances sur le travail. D'un côté, l'expérience se trouve dans la situation d'élaboration d'un langage conceptuel pour se dire et s'analyser, proche de la notion de concepts pragmatiques. De l'autre, les connaissances sont confrontées à l'épreuve du réel. Les moments où les enseignants sont engagés dans une analyse de leur propre activité se révèlent dès lors décisifs.

Dans cet article, les auteurs s'attachent à décrire la transposition d'instruments issus de l'analyse psychologique du travail de tradition française dans le cadre de la recherche en formation. Centrée sur trois études de cas, l'investigation mobilise la technique dite « des instructions au sosie » pour approfondir dans le détail l'activité évaluative en classe du professeur stagiaire EPS. Cette approche clinique de l'activité évaluative confirme que cette voie, parmi d'autres possibles, peut favoriser l'entrée réflexive dans le métier et la prise en charge par le professeur stagiaire de sa propre transformation dans le cadre d'une « communauté scientifique élargie

Le recours à la démarche « princeps » initiée par Oddone, Re, Briante (1981) dans le cadre de la formation professionnelle des ouvriers des usines Fiat, reprise et prolongée par Clot (1997, 1999) semble en mesure de répondre à certaines interrogations en matière de recherche sur l'activité évaluative de l'enseignant en formation. Rappelons brièvement que c'est par la confrontation entre l'expérience du métier et les outils conceptuels que peuvent se construire ou se reconstruire les connaissances sur le travail. D'un côté, l'expérience se trouve dans la situation

d'élaboration d'un langage conceptuel pour se dire et s'analyser, proche de la notion de concepts pragmatiques (Pastré, 1994, 1997, 1999). De l'autre, les connaissances sont confrontées à l'épreuve du réel. Les moments où les enseignants sont engagés dans une analyse de leur propre activité (ici évaluative en EPS avec l'aide du chercheur en didactique) se révèlent dès lors décisifs.

1. Méthodologie

La technique d'auto confrontation, dite « des instructions au sosie », vise une transformation du travail du sujet par un déplacement de ses activités. Le dialogue porte sur une séquence de travail déterminée en s'intéressant à la question du « comment ». C'est en interrogeant les opérations constitutives de l'action que, dans cet « après coup réflexif », le sujet peut faire advenir les raisons qui l'ont poussé à agir. Le fait d'adresser une même action à un autre destinataire, le sosie, dans une activité déplacée, donc différente, permet au sujet un dialogue nouveau avec lui-même. Ce dialogue artificiel est susceptible de transformer l'activité. Il a une fonction de transformation puisque ce type d'entretien ne vise pas le strict repérage d'une représentation (produit de la conscience), mais plutôt la ré-élaboration de cette représentation dans le but de contribuer au développement de l'activité. La transmission des consignes au sosie prend pour objet l'activité à venir de celui-ci. Il s'agit bien de se doter de représentations finalisées de ce que l'on est en train de reconstruire dans le dialogue, à des fins de réutilisations futures. Cette situation permet de révéler à la fois l'accès au vécu de l'action, mais aussi tout ce qui n'a pas été vécu par le sosie et pourrait l'être. On se centre à la fois sur la dimension opérationnelle de l'action et sur sa dimension intentionnelle : « *La naissance des buts parmi d'autres buts possibles du travail fait l'objet d'une co-analyse qui cherche à restituer à l'activité sa dimension optionnelle inséparable de sa dimension opérationnelle.* »¹. On s'intéresse donc tout autant au comment et au pourquoi, le premier débouchant sur le second. Cependant, il ne s'agit pas seulement d'étudier la pensée privée en pilotant systématiquement le sujet pour l'amener dans une position de parole incarnée à propos d'une tâche antérieurement accomplie et non encore réfléchie (Vermersch, 1994, 2002). Autrement dit, les conduites complexes ne sont

¹ Clot, Y. (1997). *Le travail activité dirigée. Contribution à une analyse psychologique de l'action*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches. Université Paris 8, p. 80

pas obligatoirement celles obtenues de façon inductive en réponse à la question « dis moi ce que tu vois, ce que tu entends ou ce que tu ressens » mais plutôt celles où dans le dialogue, on paraphrase, on ajoute, on s'oppose au discours de l'autre (François, 1983). Le discours à la première personne n'est pas obligatoirement générateur d'étonnement et source de développement et parler à la deuxième personne peut aussi autoriser des déplacements nécessaires à l'activité réflexive, y compris dans le langage intrapersonnel. En fait, il s'agit de reproduire le déroulement procédural des opérations pour aboutir à une transmission au sosie (« l'autre et le même ») qui, par son degré d'exigence et de « résistance », peut aboutir aux mobiles de l'action et révéler « les conflits et les choix qui président à la formation des intentions de l'action ». Le sujet élabore ainsi une prise de conscience qui est à la fois l'élaboration d'une nouvelle représentation de l'objet, une nouvelle représentation de soi et de ses propres possibilités à travers l'autre.

2. Trois études de cas

Cette technique d'entretien a été utilisée pour investiguer trois styles particuliers chez des professeurs stagiaires, illustrant comment ceux-ci développent leur entrée dans le métier lorsqu'ils évaluent leurs élèves.

Mais à la différence de ce qui se pratique habituellement dans ce type d'entretien, le sosie n'occupe pas une place naïve dans la mesure où chaque entretien a été mené par un chercheur spécialiste du domaine.

Après coup, on peut observer que ce qui aurait pu se révéler un obstacle méthodologique a déplacé la dimension générique du contenu dialogique vers une dimension plus technique. Mais cela doit être relativisé car ces jeunes professeurs stagiaires ne sont pas encore totalement imprégnés du genre professionnel dans lequel ils entrent. Ainsi, le chercheur didacticien peut trouver sa place dans ce type d'entretien avec des professeurs stagiaires à deux conditions : qu'il fasse lui-même l'apprentissage de la conduite de ce type d'entretien clinique, et qu'il utilise son expertise de manière contrôlée. Avec ce public, l'entretien ne consiste pas à créer les conditions du partage d'un genre professionnel, mais à permettre aux jeunes professeurs stagiaires d'être épaulés pour entrer dans ce genre. Ici, le chercheur en didactique superpose son expertise de professionnel de l'enseignement et de la formation à son activité de chercheur. Après avoir créé les conditions du dialogue, il résiste au professeur stagiaire par les questions qu'il pose, en le poussant dans ses

retranchements pour l'amener à une démarche réflexive ré-interrogeant sa pratique. Il se sert des objets de savoir pour générer une controverse professionnelle susceptible de réactiver un dialogue intérieur qui permettra un repositionnement de l'activité dans ses rapports avec ces objets, avec soi et ses collègues.

Après l'entretien, il était demandé d'en faire le script puis d'apporter des commentaires sur le dialogue, et quelque temps après de réaliser une courte synthèse. Ce travail d'écriture post entretien est une prise de recul supplémentaire autorisant une nouvelle activité, une sorte de nouveau dialogue avec soi, dans « l'après coup » de l'activité sur l'activité. Ce travail sur soi peut également trouver un écho et rebondir à l'occasion de la réalisation du mémoire professionnel envisagé sous l'angle d'une activité réflexive et comme un des axes du développement de cette activité (David, 2000a).

Trois entretiens ont été menés pour chacun desquels un aspect particulier et significatif du développement de l'activité sera développé : i) pour le premier, on se centrera sur deux périodes de mouvements argumentatifs de l'entretien, pour montrer comment la résistance du sosie peut transformer une occupation en préoccupation, ii) pour le second, un extrait de dialogue sera mis en regard du commentaire effectué à partir du script de l'instruction au sosie (réalisé pendant les congés d'été et rendu quelques semaines après la rentrée scolaire suivante), pour illustrer un déplacement de la conception d'un enseignement focalisé sur les outils et les méthodes vers une pratique professionnelle plus équilibrée qui prend en compte l'activité des élèves, iii) le troisième enfin, sera fortement centré sur un extrait de la synthèse effectuée a posteriori à partir du script et des commentaires. Il s'agira de montrer comment ce travail d'écriture post entretien, générateur de sens, peut être une occasion de faire quelque chose de ce qu'on dit de son entrée dans le métier.

Parmi les volontaires prêts à s'engager dans ce type d'auto confrontation, ces trois professeurs stagiaires n'ont pas été choisis au hasard, mais pour leurs caractéristiques socio-culturelles et leurs parcours scolaires et universitaires différents.

Le premier a vécu un parcours scolaire et universitaire sans faille. Sa réussite lui a permis de se positionner sur un pôle d'excellence, lui donnant ainsi une assurance renforcée par la réussite rapide au concours de l'agrégation. Mais cette assurance peut parfois faire obstacle à la curiosité naturelle requise pour le métier d'enseignant. Ce professeur stagiaire enseigne dans un lycée favorisé de l'académie. Cette

situation lui permet de ne pas rencontrer de difficultés majeures. Elle masque en même temps certaines insuffisances didactiques qui seraient peut être révélées dans d'autres contextes d'enseignement.

La seconde, d'un bon niveau elle aussi, manifeste une assurance plus relative. Timide, elle compense son manque de confiance en elle par une préparation méticuleuse de ses cours. Elle exerce dans un collège classé ZEP, avec des élèves à la fois plus turbulents et plus demandeurs. Elle aime le public de collège et ne fuit pas les situations d'enseignement difficiles.

Le troisième a suivi un parcours scolaire et universitaire semé d'obstacles. Son expérience d'élève et surtout d'étudiant évalué ne fut pas toujours vécue avec bonheur. Il a même dû surmonter une phase épineuse lors de sa première année de mise en stage, qui a certainement largement influencé son rapport à l'évaluation. Ce professeur stagiaire, un peu plus âgé, a déjà une bonne expérience de l'animation de groupes d'enfants et de préadolescents. Il enseigne dans un collège.

2.1. Evaluer en rugby dans une classe de seconde de lycée

L'analyse du premier entretien montre dans sa première moitié un renversement complet de l'instruction au sosie dans la mesure où c'est l'instructeur (I : le professeur stagiaire) qui résiste très fortement à l'insistance du sosie (S : le chercheur) à demander des détails sur les objets d'évaluation pendant une grande partie de l'entretien pour échapper à des propositions sur les objets d'évaluation autres que le nombre de passes. De toute évidence le professeur stagiaire élude constamment la question des contenus réellement enseignés et les objets tactiques et techniques qu'il serait pertinent d'évaluer, montrant ainsi une certaine faiblesse de ses contenus d'enseignement en rugby. Cette situation explique son insistance à revenir constamment sur la maîtrise technique individuelle de la passe comme observable unique dans la grille d'évaluation utilisée. Pour reprendre la typologie de Morel (1983, 1988) centrée sur la rhétorique de la conversation, chaque mouvement argumentatif du professeur stagiaire relève de la réfutation dans ce premier extrait.

Extrait 1 (fin de la première moitié de l'entretien) : après avoir explicité le détail de la situation d'évaluation un débat s'instaure sur les dimensions individuelle et collective de cette APS.

I : En fait, je privilégie l'aspect individuel, la maîtrise individuelle à l'aspect collectif

S : Oui, mais penses-tu que le rugby est un sport collectif par essence ? Si oui, alors pourquoi je devrais privilégier l'aspect individuel chez les élèves ?

I : Bah...bon par rapport à la constitution des équipes, si une personne est beaucoup plus forte et si elle se retrouve dans une équipe qui n'est pas à son image, à son niveau, cette personne sera pénalisée dans son jeu d'équipe. Si d'un point de vue individuel il arrive à faire avancer le ballon, faire des percées etc... il a déjà une lecture tactique avancée par rapport aux autres joueurs...s'il arrive à donner le ballon dans de bonnes conditions, d'un point de vue individuel, il ne sera pas récompensé. Pour moi, l'aspect collectif c'est la conséquence de la maîtrise individuelle. On privilégie d'abord ce que l'élève fait par lui-même au sein d'une équipe. On privilégie l'individu pour récompenser son volume de jeu pour voir si son volume de jeu a fait avancer son équipe.

Ce professeur stagiaire résiste au dialogue. En utilisant la troisième personne, il tient un discours sur l'activité plus qu'il ne s'y engage. L'usage impersonnel de ce qu'il dit qu'il fait indique qu'il n'investit pas les significations culturelles du jeu de rugby, ni les significations professionnelles qui ont pu lui être transmises lors des cours pratiques et théoriques qui lui ont été dispensés.

Cependant, le second extrait dans sa dernière partie, illustre un phénomène de concession sur le thème de la prise en compte de la défense dans l'évaluation qui semble bien relever d'une évolution du point de vue.

Extrait 2 (dernier tiers de l'entretien)

S : L'évaluation de l'attaque c'est pas un peu réducteur ?

I : Moi, ce que je pourrais reprocher à l'évaluation c'est que je ne note que l'attaque

S : Qu'est ce qu'il faut que je fasse ?

I : Il faudrait rajouter des choses pour la défense. Pour la notion de défense c'est important. Si la défense collective est efficace, on récupère le ballon donc le volume de jeu augmente.

S : Quelqu'un a fait son effort défensif...il a été plaqué... il se relève mais ne participe pas à l'attaque et il ne va donc pas être évalué. Or dans le rugby moderne je crois que c'est la défense qui est importante.

I : J'ai fait la même évaluation avec des lères en adaptant en donnant des passes réussies pour une personne qui a bien défendu.

On remarquera qu'à partir de ce qu'il faut bien appeler un manque de connaissances dans l'APS enseignée, ce professeur stagiaire confronté à son locuteur évolue d'une attitude de réfutation vers une attitude de concession. Il prend progressivement conscience que ce qui ne lui faisait pas problème peut devenir l'objet d'une préoccupation professionnelle majeure, c'est à dire la construction et la mise en œuvre de contenus d'enseignement pertinents en rugby pour une population scolaire particulière. Même sans s'être véritablement installé dans une posture d'instructeur qui transmet ses tours de mains et ses interrogations à propos du métier au sosie, il opère pour lui même un déplacement d'une activité pré-conçue vers une activité à concevoir autrement.

2.2. Evaluer en athlétisme dans une classe de sixième en ZEP

Cette seconde étude porte sur une séance d'évaluation en athlétisme dans une classe de sixième d'une ZEP. L'entretien révèle la priorité donnée aux outils et aux méthodes au détriment d'une analyse approfondie de l'activité réalisée par les élèves. L'écriture post entretien réalisée (commentaire), fait apparaître un déplacement dans la manière de gérer et d'appréhender le contenu d'enseignement et dans la manière de regarder et d'agir sur l'activité des élèves. Deux extraits illustrent ce déplacement.

Extrait 1 : réorganisation des procédures dans le sens d'une réduction quantitative des propositions faites aux élèves pour mieux attraper leur activité.

S : il faut que je fasse du ludique ?

I : Tout à fait, il faut que tu utilises la forme ludique avec les élèves de 6^{ème}. Diversifier les situations permet de les conserver, de motiver les élèves et de les garder en activité. De plus, le complexe sportif étant dans l'enceinte de l'établissement, le temps de pratique est optimal, ce qui permet d'appréhender plusieurs activités liées à l'athlétisme (triathlon). Le modèle des parcours est une bonne solution.

Commentaire de l'instructeur

Avec du recul, je modère un peu mon propos. En effet, la forme du parcours place les élèves en totale autonomie. Les élèves de 6^{ème} ne sont pas habitués à cette forme de travail libre. Ils ont besoin d'être très encadrés et recherchent constamment l'approbation du professeur. Ils sortent rapidement de l'activité et ils transforment fréquemment les consignes en fonction de ce qu'ils ont envie de faire. De plus, les progrès sont limités ainsi que les remédiations dans les situations. Par conséquent, je conserve l'idée de varier les situations dans l'optique d'une initiation à l'athlétisme, mais je choisis une activité par séance pour résoudre les problèmes rencontrés, et surtout être plus présente et plus disponible pour encourager les élèves. Je favorise le qualitatif plutôt que le quantitatif afin de stabiliser les apprentissages et de permettre plus de répétitions.

L'objectif d'apprentissage est conservé (varier les activités pour initier), mais la façon de mener la séance pour l'atteindre est remaniée dans le sens d'une simplification des procédures d'enseignement, laissant plus de temps à l'observation de l'activité des élèves. Ce commentaire prolonge l'activité discursive interpersonnelle de l'entretien par un dialogue de soi à soi qui, par le remaniement d'un outil d'organisation du travail des élèves, recompose autrement la relation à ces mêmes élèves.

Extrait 2 : ici le geste professionnel visé porte sur un déplacement des mobiles des élèves.

La note de participation ne fonctionne pas chez les élèves turbulents.

S : Pour l'élève qui n'écoute pas, qu'est ce que je fais ?

I : Il faut réussir à le sensibiliser, lui donner des consignes qui marchent et qui permettent de le faire progresser rapidement et de gagner des points. Une petite pression sur les points de participation peut être efficace chez certains.

Commentaire de l'instructeur

Il faut occuper les élèves perturbateurs. Cette année, dans mon cycle d'athlétisme, j'initie les 6^{ème} à l'utilisation du chronomètre et au départ... Le fait de les investir davantage dans l'évaluation améliore le fonctionnement de la séance. Ils se sentent plus concernés et restent plus longtemps dans l'activité. Les élèves difficiles fonctionnent selon le mode de la compétition, polarité flagrante dans le cycle athlétisme. Par conséquent, cette année dès que je vois que les élèves (enfin, certains élèves) sortent de l'activité, s'agitent, s'assoient, je relance l'activité. Par exemple : concours entre deux équipes, cumul des trois meilleures performances de l'équipe, défis, ...L'optique étant de les remettre en activité quitte à changer les projets définis en début de séance.

Le commentaire permet à cette jeune professeur stagiaire de reconsidérer la question en se fixant un ensemble de prescriptions, normatives mais souples, propres au métier. Elle déplace ses préoccupations de l'objet à enseigner vers l'activité réelle des élèves analysée à partir des mobiles qui les poussent à agir. Ce faisant, elle développe son style en entrant dans le genre enseignant.

2.3. Evaluer en gymnastique sportive et artistique au collège

Cette dernière analyse de cas est opérée à partir d'un condensé de la synthèse écrite réalisée par le troisième professeur stagiaire, un mois plus tard après son entretien. Cette synthèse concerne une séance d'évaluation en gymnastique sportive pour une classe de sixième. Nous avons volontairement choisi d'analyser son activité parce que ce professeur stagiaire a un style original que certains enseignants expérimentés pourraient lui envier. L'appropriation du genre professionnel n'est pas qu'une question d'âge. Il a su, mobiliser ses expériences passées issues d'autres contextes, en les remodelant pour les utiliser dans un milieu de travail nouveau. En considérant l'évaluation comme une obligation qui fait partie du processus de formation, il adopte une attitude de distance et de vigilance, et un souci affirmé d'équité : « *L'acte d'évaluer n'est ni anodin ni facile et encore moins évident* » ... « *Si nous sommes obligés d'évaluer nos élèves, l'évaluation doit respecter son principe*

fondamental : l'égalité car une évaluation repose souvent sur un jugement. Celui-ci doit reposer sur une équité des chances et des futurs résultats ».

La question de l'entrée dans l'apprentissage et de son développement occupe une place majeure : *« L'évaluation doit donc être un cadre structuré et structurant. Structuré car de sa conception doit naître des comportements d'adhésion puisqu'elle est reconnue par tous comme fondamentalement juste, mais aussi structurant car elle doit permettre aux individus de comprendre leur niveau, de comprendre par moment comment faire pour mettre en œuvre des démarches futures pour s'améliorer, pour réussir, pour progresser en règle générale ».*

L'idée de maîtrise de la situation d'enseignement est affirmée autour de deux axes :

i) l'axe enseignant-élèves : *« Dans les séances il faut toujours être maître de l'ambiance, du respect des consignes, du bon déroulement et cela passe par la présence et la place de l'enseignant dans son cours »*, ii) l'axe élèves-savoirs : *« capter et relancer l'attention des élèves par différents moyens ».*

L'évaluation fait sens pour les élèves : *« Durant l'évaluation les élèves savent ce qu'ils ont à faire, quand ils ont à le faire et pourquoi, car toute action ou investissement apparaît souvent grâce à la reconnaissance de la finalité ou du but à atteindre. De plus les élèves doivent savoir comment ils sont évalués. Ceci ne doit pas être une surprise de fin de cycle mais réellement l'aboutissement de tout le travail d'un cycle ».*

L'évaluation est placée au centre du processus d'élaboration des contenus : *« La trame du cycle s'organise par rapport à l'évaluation. Elle se révèle à travers les objectifs de séance, de cycle, dans les situations de références, donc dans le cadre des séances. Cette trame induit progressivement la logique de l'enseignant selon ses choix, ses contraintes, ses attentes, ses compétences ».*

La synthèse se poursuit sur le thème de la notation et sa place dans l'évaluation. Tout en affirmant l'importance de la note, il relativise en même temps la place de la notation : *« C'est attribuer une note, une appréciation, en répartissant forcément des points équitablement » ... « Il n'y a donc pas d'évaluation type, préétablie. C'est pourquoi l'évaluation ne doit pas se réduire qu'à l'attribution d'une note ou d'une appréciation ».*

Cette synthèse s'achève sur une réflexion lucide : *« L'évaluation renvoie également à un moment de révélation aux élèves de leur niveau, de leur progrès, mais toute la difficulté réside ici car cela nous renvoie à l'obligation d'une rigueur dans l'outil*

d'évaluation. Même si l'évaluation reste pour eux le moment où on les note, ce qui arrange aussi les enseignants, l'intérêt est également pour eux de se fixer des projets, des objectifs de dépassement de leur niveau de départ et d'une confrontation au niveau des autres ». Soulignons la remarque : « ce qui arrange aussi les enseignants », qui souligne son identification au genre enseignant et dans le même temps sa volonté d'y prendre une place singulière.

3. Discussion

Ce qui ressort de ces trois entretiens, c'est l'ambiguïté entretenue entre expertise et non expertise. En effet le « sosie » est celui qui ne sait pas (ou est sensé ne pas savoir), mais qui doit savoir puisqu'il doit remplacer son « instructeur ». Cette situation force ainsi le sujet à un dialogue avec lui-même, à travers l'autre, entre ce qu'il a fait, ce qu'il n'a pas pu ou pas voulu faire et ce qu'il aurait pu faire. Il représente un atout méthodologique pour élaborer l'expérience par la « subjectivation » de l'action, le partage de l'activité d'enseignement et d'évaluation, et sa transformation (Clot, 1997). Cette posture peut être rapprochée de celle de Terrisse (2000) qui développe un point de vue clinique en didactique, dans la mesure où l'explicitation, l'instruction au sosie ou l'auto confrontation sont des méthodes au cas par cas, qui servent à interroger le rapport singulier et personnel qu'entretient le sujet à l'activité d'enseignement et d'évaluation. Ces techniques fonctionnent à partir de « l'après coup » et du « savoir y faire » qui dépasse le seul savoir faire (Terrisse, 2001). Concernant la notion de « savoir y faire », un rapprochement peut être également tenté avec ce que Clot dénomme « *l'expertise brute...les concepts quotidiens qui organisent l'expérience du travail en question sous des descriptions subjectives formulées dans un vocabulaire souvent métaphorique* ».²

Une situation de conception didactique de modalités et de situations d'évaluation au sein d'une équipe pédagogique d'établissement ne peut pas faire uniquement l'objet d'une expertise « externe ». Aussi, les pistes ouvertes par ces approches qui ont fait leur preuve en analyse du travail, offrent la possibilité d'un regard différent sur l'activité de l'enseignant (ici dans son rôle d'évaluateur), sachant que cette situation de travail ou de formation existe souvent en puissance dans les équipes

² Clot, Y. (1997). *Le travail, activité dirigée. Contribution à une analyse psychologique de l'action*. Document de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8, p. 73.

pédagogiques et les groupes de formation. En ayant recours aux instruments de l'analyse psychologique du travail, en entrant dans le détail du métier (c'est à dire dans détail de la construction et de la transmission des contenus d'enseignement), dans sa liaison avec les modalités et les contenus de l'évaluation des apprentissages, on tente d'approcher l'histoire personnelle et le « réel » de l'activité évaluative des enseignants. Dans cette approche, le fait que le chercheur soit aussi un didacticien dans le domaine de l'EPS n'est pas un obstacle. Celui-ci entre en résonance, notamment lorsque l'auto confrontation porte sur les contenus d'enseignement et l'évaluation, sur ce qui a été réalisé, ce qui n'a pas pu l'être, ce qui n'a pas été volontairement réalisé, ce qui été empêché, ce qui aurait pu être enseigné et évalué.

Dans ce cadre, la mise en partage des représentations de l'évaluation lors de discussion en dyade ou en groupe, entre enseignants, futurs enseignants d'EPS, étudiants, formateurs et chercheurs, peut enrichir les représentations initiales par des reformulations entre proposant et opposant, en termes de paraphrase ou de déduction dans un engagement illocutoire. Partant du principe qu'une situation de conception didactique de modalités et de situations d'évaluation ne peut faire uniquement l'objet d'une expertise « externe », les pistes ouvertes par ces approches offrent la possibilité d'un regard différent sur l'activité de l'enseignant (pour nous dans son rôle d'évaluateur), sachant que cette situation de travail ou de formation existe souvent en puissance dans les équipes pédagogiques et les groupes de formation (David, 2003). En ayant recours aux instruments de l'analyse psychologique du travail, en entrant dans le détail du métier, c'est-à-dire dans le détail de la construction des contenus d'enseignement dans sa liaison avec les modalités et les contenus de l'évaluation des apprentissages, on tente d'approcher l'histoire personnelle et le « réel » de l'activité évaluative des enseignants.

À la suite de ces investigations, l'idée de « communauté scientifique élargie » prend toute sa force dans ce contexte de recherche en formation, car la position du chercheur n'est plus celle du regard externe, d'observateur soi-disant neutre, voire « manipulateur », mais une position d'organisateur et d'accompagnateur du processus de l'analyse par les enseignants eux-mêmes de leur propre activité. Ce n'est pas non plus une simple technique ou pratique de formation, car ce processus de co-analyse s'accompagne de la construction de concepts et de théories pour lire

et mieux comprendre les processus mis en œuvre par les enseignants lorsqu'ils évaluent (David, 2000b, 2000c).

La formation des professeurs stagiaires offre ainsi la possibilité d'un travail rapproché entre jeunes enseignants, formateurs et chercheurs. Sans être les seules, ces méthodes peuvent favoriser une entrée réflexive dans le métier et ces trois contributions en sont un exemple. Mais, ce qui retient surtout l'attention, c'est l'émergence d'un nouvel objet de recherche qui se trouve être le développement, la transformation de l'activité évaluative d'un enseignant et la prise en charge par cet enseignant de sa propre transformation. Ici, les concepts de style et de genre développés par Clot, Faïta (2000) semblent propices pour insérer de l'expérience subjective dans de la connaissance objective.

Bibliographie

- Clot, Y. (1997). *Le travail, activité dirigée. Contribution à une analyse psychologique de l'action*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris 8.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- David, B. (2000a). Éléments de réflexion sur le mémoire professionnel. In *Enseigner l'EPS* (pp. 283-293). Paris : CNDP
- David, B. (sous la direction de) (2000b). *Éducation Physique et Sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- David, B. (sous la direction de) (2000c). *Équité et arrangements évaluatifs. La certification en EPS au baccalauréat*. Paris : INRP, www.inrp.fr/publications, ouvrage en ligne.
- David, B. (2003). *Évaluer et noter en EPS. Regard sur la formation et perspectives de recherche*. Paris : INRP.
- François, F. (dir.) (1983). *J'cause français, non ?* Paris : La Découverte-Maspéro.
- Morel, M.A. (1983). Vers une rhétorique de la conversation. *DRLAV*, 29, 29-58.
- Morel, M.A. (1988). Éléments pour une rhétorique de la conversation. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 3, 41-53.

- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions Sociales.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42, 1, 89-100.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139, 13-35.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement/apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefours de l'éducation*, 7, 62-87.
- Terrisse, A. (2001). La référence aux savoirs dans l'enseignement de l'EPS. In Terrisse (éd.), *Didactique des disciplines. Les références aux savoirs* (pp. 119-139). Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44, 1, 7-19.
- Vermersch, P. (2002). De l'explicitation au point de vue en première personne. *Impulsions*, 3, 90-124.