Analyser sa leçon : discours d'étudiants stagiaires de Licence 3 en EPS

Analyzing teaching-learning settings: the case of 3rd year physical education degree student trainees

Mathilde Musard et Fabienne Brière

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2258>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2258

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 19 novembre 2014

Pagination : 121-136

ISBN : 978-2-84788-758-7

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Mathilde Musard et Fabienne Brière, « Analyser sa leçon : discours d'étudiants stagiaires de Licence 3 en EPS », *Recherche et formation* [En ligne], 76 | 2014, mis en ligne le 19 novembre 2017, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2258> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2258

Analyser sa leçon : discours d'étudiants stagiaires de Licence 3 en EPS

> Mathilde MUSARD

Université de Franche-Comté, UPFR Sports, laboratoire ELLIADD (Éditions, Langages, Littératures, Informatique, Arts, Didactiques, Discours), équipe « Didactiques »

> Fabienne BRIÈRE

Université Paris-Est, département STAPS Créteil, laboratoire LIRTES (laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales)

RÉSUMÉ : Cette recherche didactique a pour but de décrire et comprendre comment quatre étudiants stagiaires analysent des séquences d'enseignement-apprentissage en Éducation physique et sportive (EPS). Le traitement des données d'entretiens d'autoconfrontation met en évidence, au-delà des régularités, des spécificités propres à chaque stagiaire. L'analyse de discours montre que ceux-ci mobilisent d'une certaine manière les actes de langage et adoptent différentes postures réflexives. Les résultats questionnent les effets de ces modes de réflexivité sur le développement professionnel.

MOTS-CLÉS : didactique, éducation physique, enseignant stagiaire, développement des capacités professionnelles, formation des enseignants, relation enseignant-étudiant, apprentissage

La problématique de la formation des enseignants constitue une question vive en Europe en lien avec les réformes récentes, mettant en tension différents modèles de formation, tels que la construction du « praticien réflexif » ou au contraire la conformité aux standards technicistes (Gaussel & Rey, 2010). Si formateurs et chercheurs sont partagés sur la place à accorder à l'analyse des pratiques dans les curricula de formation, nous pouvons nous demander comment les stagiaires entrent dans de tels dispositifs. Notre étude s'intéresse plus particulièrement aux façons dont des Étudiants stagiaires (ES) de licence 3 STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) spécialité « Éducation et motricité » analysent leurs modes d'intervention lors de leçons d'Éducation physique et sportive (EPS)

dans le cadre de leur stage professionnel dans le second degré¹. Peu de recherches se centrent sur le temps de préprofessionnalisation en licence, avant l'entrée en master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) et la préparation au concours du CAPEPS. Pourtant, cette phase d'entrée dans le métier est particulièrement délicate et peut s'apparenter à une période de « survie » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013) : exploration, contradictions avec la formation initiale, remise en cause des idéaux professionnels, moments de conflictualité avec soi-même et avec les autres.

1. Cadre théorique

1.1. *Analyse réflexive, langage et développement professionnel*

Un nombre conséquent de recherches prend pour objet d'étude le développement professionnel, défini comme « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité et dans des conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay & Charlier, 2006, p. 13). Ces recherches, bien qu'inscrites dans des champs scientifiques divers (anthropologie cognitive, clinique de l'activité, didactiques disciplinaires, didactique professionnelle, sémiotique, etc.) s'accordent sur la nécessité de « partir des pratiques » pour « former aux pratiques » et montrent les effets de la pratique réflexive dans le développement professionnel, tout en rappelant que réflexivité ne rime pas toujours avec développement professionnel (Bertone, Chaliès & Clot, 2009).

La réflexivité, définie comme la capacité de réfléchir délibérément sur ses propres pratiques en vue de résoudre des problèmes (Derobertmasure & Dehon, 2009), se développe à la fois dans l'action et sur l'action (Schön, 1983). Pendant les entretiens *post-leçon*, nous cherchons à accéder aux significations que les stagiaires accordent aux situations vécues et aux pensées activées au moment de leur action.

Le langage apparaît comme un levier du développement de la réflexivité ; il permet de construire un regard distancié par rapport à l'action, de catégoriser ou encore de construire un ordre au sein de l'expérience. Nous considérons le langage dans sa fonction pragmatique, indissociable de son contexte, des pratiques et des usages qui font la langue. Il ne se réduit pas à une simple transmission d'informations, il sert à agir, à jouer et à vivre, et vise à accomplir des actions (Austin, 1962 ; Searle, 1969). L'étude des actes de langage (Alin, 2010) issus des verbatim renseigne ainsi les discours en jeu dans le champ professionnel spécifique de l'enseignement et de la formation.

1 La majorité de ces étudiants de Licence 3 s'orientent vers le métier de professeur d'EPS, et réalisent donc leur stage dans le second degré.

1.2. L'analyse de l'action didactique des étudiants stagiaires

Si l'analyse réflexive des enseignants peut porter sur l'ensemble des gestes professionnels (Alin, 2010) en relation avec les aspects plutôt pédagogiques, didactiques ou éthiques du métier, nous avons choisi de nous focaliser sur la dimension didactique de ces gestes, renvoyant aux moments au cours desquels les étudiants stagiaires (ES) se centrent plus particulièrement sur la transmission – appropriation des savoirs. Cette question est essentielle dans le contexte scolaire, dans la mesure où tout projet d'enseignement vise l'apprentissage des élèves (Schubauer-Leoni, 2008).

La théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) postule que l'enseignement et l'apprentissage sont interdépendants et résultent d'une coactivité entre le professeur et les élèves en fonction d'enjeux de savoirs. Nous nous centrerons sur l'action didactique du professeur lors de la mise en œuvre des situations d'apprentissage, en considérant que l'enseignant attend toujours quelque chose de la part des élèves, en lien avec les savoirs visés (tout comme les élèves attendent quelque chose de l'enseignant). Le concept de contrat didactique (Brousseau, 1986, p. 50) désigne ce « système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. Il dépend étroitement des connaissances en jeu ». Nous pourrions nous demander comment les ES se positionnent dans ce système d'attentes essentiellement implicite (du côté de leurs propres attentes vs du côté des attentes des élèves). Ainsi, selon la perspective didactique adoptée, nous nous intéressons au genre d'activité humaine relatif à l'étude de savoirs au sein d'une institution précise, dans toutes ses formes possibles (Chevallard, 2007 ; Schubauer-Leoni, 2008). Cette orientation rend nécessaire l'étude des faits didactiques du point de vue de la spécificité liée aux savoirs enjeux d'apprentissage et des dimensions dites éducatives et pédagogiques dont Chevallard (2007) considère qu'elles sont interdépendantes. La démarche comparatiste adoptée, de type anthropologique (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002), consiste, à partir de la confrontation d'espaces didactiques distincts (d'une discipline à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'un savoir à l'autre), à adopter un regard éloigné, dénaturalisé (notion « d'étrangement », Ginzburg, 2001) permettant de mettre au jour des traits génériques (régularités, ressemblances) au-delà des spécificités (particularités) observées. Les contextes d'enseignement ne sont donc pas considérés comme des variables à neutraliser (mêmes types d'établissement, publics, niveaux de classe, APSA, savoirs, etc.), mais ils permettent de rendre compte de l'inscription situationnelle de l'action.

Enfin, nous considérons que nous ne pouvons pas nous limiter au seul contexte de la classe pour comprendre la façon dont les stagiaires analysent leur action didactique. Il s'agit donc de ne pas ignorer les expériences passées des ES dans différentes institutions, qui influencent aussi les choix didactiques. Comme le

rappelle Venturini (2012), l'enseignant est à la fois un être singulier et un être social, qui se construit selon son histoire personnelle tout en étant façonné par les différentes communautés et institutions auxquelles il appartient.

1.3. Problématique et questions de recherche

En nous appuyant sur la théorie de l'action conjointe, nous avons dans un premier temps montré que les gestes de conception et de régulation des dispositifs sont fortement articulés aux enjeux de savoirs (Brière & Musard, 2012), tout comme les dilemmes vécus par les étudiants (par exemple gérer l'avancée du temps didactique tout en favorisant la dévolution, gérer le groupe classe tout en individualisant l'enseignement). Il s'agit dans un second temps de décrire et comprendre comment les étudiants stagiaires analysent dans l'après-coup leur action didactique.

Nous répondrons aux questions de recherche suivantes :

- 1) Quels discours les étudiants stagiaires produisent-ils pour analyser des séquences d'enseignement-apprentissage ?
- 2) Quels éléments de généricité et de spécificité caractérisent l'analyse réflexive des étudiants stagiaires ?

2. Méthodologie

Des étudiants stagiaires volontaires de Licence 3 STAPS « Éducation et motricité » ont participé à cette étude lors de leur stage pédagogique² dans le second degré. Quatre étudiants ont été choisis de façon à varier les APSA enseignées, les niveaux de classes et à concilier la disponibilité des étudiants et des chercheurs. Trois d'entre eux ne sont pas spécialistes de l'activité enseignée. Seul Sébastien, spécialiste et entraîneur de hand-ball, enseigne une activité proche, le basket-ball, issu de la même famille des sports collectifs. Nous reviendrons plus tard sur cette variable « expérience personnelle », susceptible d'influencer les modalités d'analyse de ce stagiaire.

Comprendre ce qui fait signe pour les stagiaires lors des leçons et des entretiens exige un grain d'analyse très fin. Nous ne cherchons donc pas à établir une typologie des postures réflexives adoptées par les stagiaires, dans la mesure où l'étude du « micro » vise davantage l'approfondissement d'un nombre réduit de cas singuliers et l'explicitation de leurs contextes. Nous défendons l'idée que le cas fait preuve et que sa force croîtra avec l'étude d'autres cas (Passeron & Revel, 2005). L'approche comparatiste en didactique ne cherche donc pas à adopter une position surplombante de type généraliste ; elle se caractérise par une approche ascendante

2 Chaque étudiant de Licence 3 prenait en charge une classe lors d'un cycle de neuf leçons dans une activité physique sportive ou artistique (en Licence 2, les étudiants étaient déjà intervenus, en doublette, sur un cycle en école primaire). Le tuteur, professeur d'EPS, aidait les étudiants à planifier leurs leçons et à faire le bilan de leur intervention. Cette organisation a conduit les stagiaires à se positionner lors des entretiens par rapport aux attentes de leur tuteur. Certains considéraient le tuteur comme un modèle à suivre, d'autres étaient plus distants et affirmaient leurs désaccords avec les choix du tuteur.

qui part des pratiques en contexte situé pour « décanter » des dimensions génériques à partir de « cas » dont on vérifie la spécificité (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002).

Plusieurs types de données ont été recueillies afin de mieux comprendre l'action didactique des ES : a) des données d'entretiens semi-directifs ante-leçon visant à caractériser les intentions didactiques des ES ; b) des données d'observation issues d'enregistrements de deux leçons ; c) des Entretiens d'autoconfrontation (EAC) simples.

Pour permettre aux étudiants de se familiariser avec leur contexte d'enseignement, nous avons débuté l'enregistrement à partir de la leçon 3 du cycle. Chaque étudiant, auquel est attribué ici un prénom fictif, était équipé d'un micro-cravate HF pendant deux leçons consécutives (leçons 5 et 6), afin d'identifier d'éventuels effets de l'entretien *post* sur la leçon suivante :

- 1) Louis, lors d'un cycle de gymnastique en classe de 4^e ;
- 2) Sophie, lors d'un cycle d'escalade en classe de 2^{de} ;
- 3) Claire, lors d'un cycle de natation en classe de 6^e ;
- 4) Sébastien, lors d'un cycle de basket-ball en classe de 3^e.

Pour répondre à nos questions de recherche, l'enregistrement s'est focalisé, pour chaque ES, sur les séquences portant sur la définition et la régulation des tâches, ainsi que sur les conduites effectives des élèves. Ces films ont ensuite servi de support à des entretiens de type autoconfrontation simples, d'une durée d'une heure trente environ. Ceux-ci avaient pour but de comprendre les choix effectués par les ES concernant les savoirs et leur mise en scène et de caractériser l'analyse réflexive des stagiaires en fonction de l'activité des d'élèves. Le guide de relance portait sur les intentions didactiques du stagiaire et les dispositifs proposés, la description et l'interprétation des conduites des élèves, les régulations effectuées ou non et les pistes d'intervention envisagées.

Après avoir établi le synopsis de la leçon et identifié les différents épisodes de sa temporalité, nous avons retranscrit intégralement les verbatim des leçons et des entretiens. L'analyse des données d'entretien s'est inspirée des catégories d'actes de langage proposées par Alin (2010). Suite au prétest, après confrontation et accord des deux chercheurs, cinq catégories ont été retenues : décrire, juger, expliquer, interpréter et proposer des pistes d'intervention. Concernant l'analyse quantitative des données d'entretien, nous avons identifié, en nous inspirant des travaux de Alin (2010), cinq actes de langage dans le corpus (tableau 1) :

Actes de langage	Définitions	Illustrations (verbatim d'ES)
Décrire	Le locuteur décrit une situation ou une action avant de l'analyser.	<i>Finally, in this moment-là, the passes are not in the player's run, they are behind.</i>
Juger, commenter	Le locuteur juge ou commente une situation de façon spontanée sans décrire celle-ci au préalable.	<i>I felt that it was, finally, already, at the level of the parade, I felt less, less dynamic.</i>
Justifier, expliquer	Le locuteur cherche à expliquer et à justifier ses choix.	<i>And then, I told myself: I don't have a desire for this situation of overloading contracts, of things that would finally not be too manageable for me, to arbitrate, to manage.</i>
Interpréter, analyser	Le locuteur cherche à interpréter les conduites effectives des élèves après les avoir décrites.	<i>She, who was behind at the start of the action, said that since her copine is in front, it doesn't serve to go and propose a solution, if she is a bit late, so she thinks that she shouldn't go.</i>
Proposer des pistes d'intervention, s'engager	Le locuteur s'interroge sur son intervention lors de la prochaine leçon et envisage des pistes d'intervention.	<i>Ben, in the four minutes of the start, they oblige to start... because often they start a little further here, at 5 metres, so they make them understand that well, at the evaluation, it will only count when they start at the end of the pool.</i>

Tableau 1 : Actes de langage mobilisés par les ES

L'analyse thématique (Bardin, 2001) a consisté à coder les unités de sens du discours des ES, considérées comme des noyaux de sens de longueur variable, sans tenir compte de leur forme linguistique. Après avoir quantifié la répartition des actes de langage en nombre d'occurrences et en pourcentages, nous illustrerons la manière dont les ES mobilisent ces actes de langage lors de l'entretien. Cette analyse comparative s'appuie, pour chaque ES, sur une séquence significative de la leçon, où après avoir présenté aux élèves la situation d'apprentissage, l'ES cherche à réguler le dispositif en fonction des difficultés rencontrées par les élèves :

- 1) Louis organise des ateliers en gymnastique (barres parallèles, renversement, saut, sol), mais il est confronté à l'appréhension des élèves tout en devant gérer la sécurité dans les différents ateliers ;
- 2) Sophie souhaite que les élèves anticipent la construction de leur itinéraire à partir des appuis pieds en escalade, mais quelques élèves se tracent sur les bras et se fatiguent ;
- 3) Claire propose aux élèves une situation centrée sur la coulée ventrale en natation et vise trois savoirs (l'immersion, la poussée et la glisse), mais les élèves vont se centrer sur certains savoirs au détriment d'autres ;
- 4) Sébastien vise l'organisation de l'équipe pour réaliser une attaque efficace, mais peu d'élèves se préoccupent de leur placement sur le terrain.

3. Résultats

Les résultats montrent que tous les étudiants stagiaires mobilisent les cinq actes de langage, selon des proportions variables (tableau 2). Pour chaque acte de langage, nous précisons les données quantitatives et nous mettons en évidence, grâce à l'analyse qualitative, les généralités et les spécificités selon les stagiaires et les contextes étudiés.

Actes de langage	Claire	Sébastien	Louis	Sophie
(D) Décrit	16 %	23 %	33 %	20 %
(J) Juge, commente	4 %	13 %	36 %	36 %
(E) Explique, justifie	23 %	32 %	9 %	21 %
(A) Analyse, interprète	17 %	17 %	13 %	11,5 %
(H) Propose des pistes d'intervention	40 %	15 %	9 %	11,5 %

Tableau 2 : répartition des actes de langage mobilisés par les stagiaires dans les entretiens

3.1. Décrire

Les quatre ES utilisent largement cet acte de langage (de 16 % à 33 %). Ils décrivent, en réponse au guide de relance du chercheur, trois éléments essentiels : leurs intentions didactiques, leur mise en œuvre de la situation d'apprentissage et les conduites des élèves.

Tout d'abord, ils définissent assez clairement les objectifs de chaque situation d'apprentissage. Le travail de planification en amont de la leçon, avec l'aide du tuteur, les conduit à cibler des objets d'apprentissage précis (« *Moi, ce que j'ai envie de leur faire comprendre, c'est vraiment cette notion d'étagement* », Sébastien).

De même, ils décrivent comment ils ont organisé les situations d'apprentissage pour les élèves, en rappelant les consignes données aux élèves (« *la consigne que je donne, c'est de faire la même poussée, toujours les jambes pliées* », Claire), ou encore l'organisation de la classe (« *Donc j'ai repris, je me suis inspiré des mêmes groupes et euh ensuite je les ai fait tourner sur les ateliers* », Louis).

Enfin, les étudiants se centrent plus longuement sur la description des élèves. À ce niveau, des différences significatives émergent selon les ES et renvoient à une certaine construction de l'image d'élève (Alin, 2010). Ainsi, c'est un élève épistémique que regardent Louis et Sébastien (« *en général, ils franchissent latéralement l'obstacle au lieu de le franchir, euh, de face* », Louis). Ils observent un comportement global (le franchissement d'obstacle, les passes). Nous notons que Sébastien, de façon récurrente tout au long de l'entretien, organise explicitement la description de ses élèves à partir de ses attentes, comme s'il ne pouvait pas s'en détacher ponctuellement pour prendre en compte de façon plus objective les conduites effectives des élèves (« *ce que je m'attendais à voir et que j'ai un peu vu, c'est que dès qu'on donne le coup de sifflet, c'est des petits échanges* »). L'expérience de

Sébastien d'entraîneur de basket-ball (« *Alors moi je suis spécialiste de handball, donc c'est quand même une activité où il y a des notions qui sont transférables de l'activité hand-ball à l'activité basket* », entretien ante) explique sans doute ce positionnement dans le contrat didactique, où le stagiaire revient systématiquement sur ses attentes, étroitement liées à son expérience dans un club sportif.

Claire affine sa description et prend en compte les comportements effectifs des élèves a) en hiérarchisant les difficultés que rencontrent réellement les élèves et b) en pointant des différences selon les élèves en référence aux objectifs qu'elle avait fixés (« *ils ont bien respecté la consigne, pousser sur les jambes, mise à part une qui a un peu plus de mal [...] mais c'est l'immersion qu'ils n'ont pas tous. Eux, ils ne respectent pas la glisse [...] elle, elle respecte déjà plus la glisse* »).

Enfin, ce temps d'entretien post-leçon avec le visionnement de séquences vidéo permet aussi aux ES de décrire des éléments qui étaient passés inaperçus pendant le temps de la leçon (« *Ah oui, ils se déplacent en pas chassé, j'avais pas vu* », Sébastien ; « *Je me rends compte que je suis souvent en train de reprendre les élèves individuellement, mais pas assez collectivement* », Sophie). Nous reviendrons sur ces décalages entre ce qui est réellement dit/fait pendant la leçon et ce qu'en pensent les stagiaires lors de l'autoconfrontation.

3.2. Juger

Cet acte de langage occupe une place très variable selon les ES (4 % chez Claire, 13 % chez Sébastien, 36 % chez Sophie et Louis, soit 9 fois plus que Claire) et consiste à juger l'activité de l'enseignant et des élèves. Claire utilise très peu le jugement, car elle suit de façon rigoureuse les étapes clé de l'analyse (Loizon, 2010), – décrire – interpréter – faire des hypothèses – guidée par les relances du chercheur. Cette forme de réflexivité, qui s'appuie au préalable sur des descriptions, plutôt que sur des jugements rapides, permet à la stagiaire d'analyser ce qui s'est effectivement produit et semble plus favorable au développement professionnel (Grosstéphan, 2010).

Les autres ES accordent une importance toute particulière à la manière de communiquer avec les élèves, notamment au niveau de la clarté et la précision des consignes (« *Le vocabulaire qu'on emploie, c'est pas forcément clair et précis* », Sophie). Le plus souvent, le jugement est porté un peu rapidement sur l'acte d'intervention et gagnerait à être précédé d'une phase de description, afin de repérer dans un premier temps ce qui a été réellement dit aux élèves pour ensuite se positionner de façon moins confuse (« *Quand on voit comme ça, je pense que j'ai été assez précis. Vu comme ça, ça a l'air assez court. Quand je vois comme ça, je n'ai peut-être pas donné assez de critères* », Sébastien). Comme le préconise Alin (2010), la description des événements et des faits est la base des potentialités de compréhension et d'explication d'une pratique. Il s'agit donc d'aider les stagiaires, en formation, à décrire pour s'en tenir aux faits, dans le but d'éviter les jugements hâtifs.

Il en est de même concernant la façon de juger les élèves : ces derniers sont associés à des jugements de valeur (« *elle, elle est bien* », Sophie ; « *on voit qu'il y a des aspects négatifs* », Sébastien) ou étiquetés selon des niveaux (« *c'est vrai, que, enfin l'autre groupe, ils avaient à peu près tous le même niveau* », Louis ; « *là c'était le groupe le plus faible de la classe là* », Sébastien). Les stéréotypes sexués, particulièrement développés chez les professeurs d'EPS, traversent le discours des stagiaires (« *c'est un peu les filles qui sont un peu molles* », Sébastien ; « *elles sont vachement sérieuses ces filles-là* », Sophie) et questionnent la formation des enseignants.

3.3. Expliquer, justifier

L'acte de langage qui consiste à expliquer les choix relatifs aux intentions didactiques et à l'organisation de la situation d'apprentissage est largement mobilisé par les ES (de 21 % à 32 %), et de façon moins importante pour Louis (9 %). Les stagiaires montrent que si leurs choix pédagogiques et didactiques sont interdépendants (Brière & Musard, 2012), la gestion de la classe et notamment de la sécurité dans des activités telles que l'escalade et la gymnastique apparaît prioritaire, conformément aux exigences de l'institution. Ainsi, Sophie et Louis expliquent que la façon dont ils ont organisé et régulé les situations d'apprentissage dépend étroitement de la gestion de la sécurité. Assurer la sécurité de tous les élèves apparaît comme une préoccupation première dans la conception du dispositif (« *Y'a toujours l'aspect sécurité [...] Après, c'est pour ça qu'on met que 8 voies* » Sophie). Sophie en visionnant une séquence, reconnaît d'emblée que cette focalisation sur la sécurité a des répercussions sur la supervision de sa leçon (« *C'est vrai que j'étais tellement concentrée sur la sécurité, les bons mouvements d'assurage que j'ai pas pensé à celui qui grimpeait, quoi !* »). Pour Louis, ce choix est également sans ambiguïté, comme le montre l'emploi de l'adverbe « vraiment » : « *C'était vraiment l'atelier où il fallait euh, euh insister pour pas qu'il y ait de problème de sécurité justement, pour éviter qu'ils tombent en arrière* ». De manière récurrente, Louis explique ses choix d'intervention en invoquant divers types d'arguments liés aux savoirs en jeu dans la situation, aux aspects sécuritaires et aux conduites des élèves mais, alors qu'il identifie les problèmes des élèves dans la situation, il semble hésiter lorsqu'il s'agit d'effectuer des choix d'intervention et de s'engager : « *À un moment je me suis embarqué, je voulais essayer de leur faire faire une roulade sur les barres parallèles, mais... j'ai renoncé. Même si, même si c'est vrai qu'ils auraient pu apprendre à faire une rotation, j'ai peut-être un peu peur qu'ils se blessent.* »

L'articulation du didactique et du pédagogique s'exprime par rapport à d'autres savoirs en jeu. Par exemple, c'est parce que Sophie cherche à développer l'autonomie chez ses élèves en escalade (« *Ben... je voulais leur laisser un peu d'autonomie* ») qu'elle organise sa classe sous forme d'ateliers.

Si la spécificité des APSA en jeu explique en partie les différences concernant l'acte de langage *expliquer*, un autre facteur apparaît également essentiel : la

relation entre l'ES et le chercheur. En effet, comme Sophie, Claire ne cherche pas à justifier à tout prix la pertinence de son intervention face au chercheur. Au contraire, elle montre à son interlocuteur qu'elle n'a pas repéré, pendant la leçon, certains éléments relatifs aux conduites des élèves. Elle s'est par exemple focalisée pendant le travail de la coulée en natation, sur la poussée et la glisse, au détriment de l'immersion (« *je ne me suis pas rendu compte qu'il y en avait si peu qui étaient immergés* »). Cette remise en cause personnelle caractérisée par l'utilisation de la première personne (« je »), la conduit à reconnaître que ses consignes ne sont pas appropriées aux besoins des élèves (« *je ne sais même pas pourquoi je dis ça, parce que justement [...] j'ai l'impression que je me contredis avec ce que je pense, je ne comprends pas ce que j'ai voulu dire, parce que justement, c'est pas ce qu'ils ont fait* »). Il semble d'ailleurs intéressant de pointer que l'analyse post-leçon permet à certains stagiaires de resaisir autrement les conduites des élèves et de prendre conscience de certaines régulations inadaptées.

Quant à Sébastien, il utilise plus fréquemment (32 %) que ses camarades l'explication pour justifier l'organisation de son dispositif en basket. À l'inverse de Sophie et Claire qui questionnent leur leçon, Sébastien s'appuie sur une cascade d'arguments divers pour défendre à tout prix son point de vue face au chercheur, quitte à se contredire. Par exemple, alors qu'il montre dans l'entretien qu'il est très attaché à son objectif d'étagement – écartement, il déclare à plusieurs reprises que les savoirs qui émergent dans la situation (choisir entre deux cibles pour attaquer) sont *intéressants*, alors qu'ils ne correspondent ni à son projet de leçon, ni aux programmes et à la logique de l'activité basket : « *Après, c'est intéressant, mise à part la notion d'étagement – écartement que je souhaitais voir apparaître, il y a aussi cette notion de prise d'information, d'organisation [...] moi, ça ne me dérange pas en fait.* »

Finalement, ces extraits révèlent toute l'importance des enjeux de communication dans une situation dissymétrique, où le chercheur est par ailleurs formateur. La notion de position énonciative (Alin, 2010) est heuristique pour montrer comment chaque ES se positionne par rapport à son interlocuteur dans les situations d'entretien (stratégies d'ouverture vs fermeture). Claire et Sophie adoptent une attitude positive dans la situation d'entretien et n'hésitent pas à se remettre en cause (position énonciative d'écoute). Sébastien affirme son statut de spécialiste de sports collectifs et utilise une cascade d'arguments contradictoires pour ne pas perdre la face (position énonciative d'affrontement). Enfin, Louis est le plus souvent dans l'hésitation, l'ignorance et l'attente ; il ne s'implique pas (position énonciative de laisser-faire). Ces positions énonciatives révèlent donc un certain rapport à l'altérité et sont susceptibles de favoriser ou au contraire de gêner le développement professionnel.

3.4. Interpréter

Cet acte de langage qui consiste à interpréter l'activité des élèves est moins fréquemment développé, et ce chez tous les ES (les écarts sont les moins importants

entre les ES, soit de 11,5 % à 17 %). Cela suppose « des indices, indicateurs, repères sensoriels, savoirs théoriques et savoirs d'expériences [...] pour comprendre et interpréter l'activité d'un sujet apprenant » (Alin, 2010). De nouveau, les résultats mettent en évidence différents rapports à l'altérité (se fermer à l'autre pour le contraindre et s'imposer vs s'ouvrir à l'autre pour mieux le comprendre et l'aider).

Par exemple, Sébastien analyse l'activité des élèves en termes de manques par rapport à des comportements attendus, comme en témoignent les négations (*ils n'auraient pas dû attendre que les autres aient fini ; l'autre joueuse elle n'a pas compris*). Son expérience d'entraîneur semble le mettre en difficulté pour adopter un autre positionnement dans le contrat didactique en s'interrogeant sur les attentes des élèves, au lieu de se fixer exclusivement sur ses propres attentes.

Quant à Louis, sa faible expérience d'enseignement ainsi que sa méconnaissance de l'APSA expliquent qu'il est mal à l'aise et hésite, comme le montrent les silences et la modalisation du discours avec le déictique temporel « *peut-être* » : « *Ben, ben, justement c'est dû à... au fait de pas mettre peut-être, par rapport au premier envol, enfin, l'impulsion qu'est pas assez franche peut-être, donc ils auraient plus de, je sais pas, de facilité à... écarter les jambes pour passer l'obstacle plutôt qu'à remonter les genoux et à... ils devraient sauter plus...* ». Dans l'extrait suivant, il propose trois interprétations possibles au niveau affectif, biomécanique et cognitif, ce qui montre qu'il envisage déjà plusieurs registres d'hypothèses pour comprendre les élèves, même s'il ne sait laquelle privilégier (« *euh, moi, sur le coup, oui, je l'ai ressenti comme un problème d'appréhension mais après c'est vrai qu'il va y avoir aussi un, des problèmes techniques, au niveau de l'impulsion, pas d'impulsion... au niveau de... peut-être de la compréhension de l'exercice* »).

Enfin, Sophie et Claire se réfèrent à des connaissances scientifiques issues de leur formation en STAPS pour expliquer de façon plus rationnelle certains comportements d'élèves : « *Ils cherchent tout de suite, on le voit bien ici, par sécurité, à s'accrocher avec les mains et ils se fatiguent beaucoup plus* » (Sophie), « *S'ils sont à la surface, il y a plus de résistance, et c'est pour ça qu'ils vont moins loin* » (Claire).

3.5. Proposer des pistes d'intervention, s'engager

La présence de cet acte de langage dans le discours varie très sensiblement selon les ES (de 9 % chez Louis à 40 % chez Claire). Ces différences importantes peuvent s'expliquer par différentes postures, plus au moins favorables au développement professionnel.

Sébastien envisage des pistes d'action, mais toujours dans le souci de réduire les écarts entre les comportements attendus et les comportements effectifs des élèves. Il se situe dans une logique visant à contraindre l'élève : répéter les consignes, clarifier les rôles de chacun, et multiplier les « critères » ou les « contrats » à donner aux élèves (« *le critère que j'aurais dû leur donner, c'est que c'est le porteur du ballon*

qui décide un peu de l'orientation à prendre pour s'organiser »), jusqu'à ce que les élèves atteignent le comportement escompté.

Louis, dans une posture d'hésitation et d'attente, fait de nombreux constats, mais semble en difficulté pour proposer des perspectives de transformation, ce que l'on peut rattacher à ses difficultés à anticiper les conduites des élèves, à une focalisation sur les aspects sécuritaires et à la pression temporelle. Ses propositions concernent essentiellement l'organisation temporelle de la leçon (*« peut-être que j'aurais dû passer plus de temps à essayer de leur faire ça »*) ou les modalités d'intervention liées à la compréhension des élèves et à leur engagement émotionnel dans la tâche (*« pour l'entrée par renversement, peut-être que les explications suffisaient pas »*).

Sophie et plus particulièrement Claire, dans une posture de remise en cause, proposent des pistes d'intervention dans des domaines très divers tels que la forme et le contenu des consignes, l'organisation du dispositif, les variables de simplification/complexification, la gestion de la classe, les régulations ou encore l'évaluation : *« mais est-ce que j'aurais pas dû aussi faire un retour plus collectif, plus général ? Parce que y'a une remarque qui peut être pour une personne mais qui peut arriver pour un autre élève, qui va suivre en fait... Mais je pense que j'aurais dû faire plus de remarques collectives en fait »* (Sophie), *« donc leur faire comprendre que voilà, à l'évaluation, ça comptera seulement quand ils partent au bout de la piscine »* (Claire).

Finalement, les données quantitatives et qualitatives mettent en exergue, au-delà de la forte variabilité interindividuelle confirmée par les travaux de Loizon (2010), des régularités chez les ES. L'analyse quantitative montre que chaque stagiaire valorise, à travers son discours, certains actes de langage qui renvoient à différentes modalités d'analyse des séquences d'enseignement-apprentissage (Grosstéphan, 2010). Sébastien est davantage préoccupé par la justification de ses choix (40 %), Louis et Sophie par la description (respectivement 33 % et 20 %) et le jugement (36 %), Claire par l'amélioration de son intervention (40 % de propositions de pistes d'action). Au-delà de ces spécificités fortes, nous avons identifié des généricités. Ainsi, tous les stagiaires privilégient la description ou le jugement, et mobilisent dans une moindre mesure l'acte de langage *interpréter*, qui nécessite de combiner divers savoirs d'expérience et savoirs théoriques.

De même, l'analyse qualitative révèle des spécificités, liées par exemple aux positions énonciatives des stagiaires (Alin, 2010). Celles-ci sont porteuses de stratégies dans le rapport à l'autre et à soi en fonction d'enjeux de savoirs :

- 1) s'affronter à l'autre pour conforter et maintenir ses choix didactiques (Sébastien) ;
- 2) écouter l'autre pour partager et changer sa manière d'enseigner (Sophie et Claire) ;
- 3) observer l'autre et attendre, en limitant son implication (Louis).

Malgré ces différences de positionnement, les ES sont animés par des préoccupations communes pour transmettre les savoirs (e.g. communiquer

clairement les consignes aux élèves, instruire les élèves tout en assurant la gestion de la classe).

4. Conclusion

Cette recherche s'est centrée sur la manière dont quatre étudiants stagiaires de licence 3 STAPS analysaient des séquences extraites de leurs leçons d'EPS. Les entretiens d'autoconfrontation ont permis de rendre compte du sens qu'ils attribuaient à leur action didactique et ont fait l'objet d'une double analyse quantitative et qualitative à partir des actes de langage. Les résultats mettent en évidence des généricités selon les ES, mais aussi de fortes spécificités, faisant émerger différentes postures réflexives d'étudiants.

Néanmoins, ces résultats doivent être considérés avec prudence. Le corpus de quatre étudiants, non représentatif de la population étudiante de Licence 3, mérite d'être élargi en fonction de variables relatives au contexte d'intervention (type d'établissement, APSA enseignée, niveau de classe) ou à l'étudiant (genre, spécialité sportive, réussite universitaire, site de formation, etc.). Afin d'établir une typologie des postures réflexives à partir d'un échantillon conséquent, nous envisageons de confronter l'ensemble d'une promotion d'étudiants stagiaires de Licence 3 ($n = 50$) à un test vidéo, consistant à analyser différentes séquences d'enseignement-apprentissage. D'autre part, le fait que les chercheurs qui ont mené les autoconfrontations participent par ailleurs à la formation universitaire de ces étudiants peut constituer une source de biais dans la mise en œuvre d'une posture réflexive (désir de ne pas perdre la face, de satisfaire le chercheur...).

Nous avons montré que les contextes d'enseignement, par exemple la nature des APSA en jeu, influencent en partie certaines modalités d'analyse, notamment pour *expliquer* la gestion de la sécurité, l'organisation des groupes d'élèves. Le degré de connaissance de l'APSA joue également un rôle décisif dans l'analyse réflexive des stagiaires (Loizon, 2010). En effet, l'assujettissement institutionnel (Chevallard, 1992) de Sébastien à un club de hand-ball le conduit à reproduire le même type d'enseignement techniciste qu'en milieu fédéral, en organisant sa leçon d'abord par un travail technique avec des situations décontextualisées, puis du jeu sans opposition et enfin des situations de jeu global. Nous avons montré qu'il reste attaché à cette conception, alors que la majorité des élèves peinent à donner du sens à ces situations décontextualisées. Ainsi, les pratiques d'enseignement s'expliquent par un processus dialectique entre expériences passées, appartenance à diverses institutions et interactions en fonction d'un contexte singulier (Venturini, 2012).

Finalement, les étudiants stagiaires, dès leurs premières expériences d'enseignement en Licence 3, se situent déjà dans différentes étapes de développement professionnel. Sébastien n'est pas prêt à se rendre en terrain inconnu, expérimenter d'autres manières d'enseigner le basket-ball et se réfugie dans un discours de justification de ses choix,

à partir de son expérience personnelle. Louis reste très proche de l'action, se focalise sur la description, le commentaire de ses actions selon une démarche hésitante et attentiste relativement aux pistes de remédiation envisagées. Quant à Claire et Sophie, elles adoptent d'emblée une position énonciative d'écoute de l'autre pour explorer de nouvelles modalités. Ainsi, la réflexivité ne se caractérise pas seulement par une analyse technique et concrète des objets du contexte, mais de façon plus globale par un rapport déterminant à l'altérité, une façon de regarder et de s'engager dans le monde social (Lahire, 1994). Elle n'est pas seulement technique, mais d'une façon plus globale aussi éthique et sociopolitique.

Ces positionnements des stagiaires, qui peuvent évoluer en fonction des contextes d'enseignement (APSA, spécialité, public, etc.), renvoient aux phases de développement professionnel identifiées par Boucher et Jenkins (2004) : une phase d'appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité, voire d'inquiétude (Sébastien, Louis), une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques (Claire, Sophie), puis une phase d'appropriation par des ajustements nécessaires et enfin une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité.

Cette recherche nous invite à poursuivre ce travail avec un échantillon plus important d'étudiants et à nous interroger sur la prise en compte de ces diverses postures réflexives dans les dispositifs de formation. Il semble nécessaire, par exemple, de mettre en confiance les enseignants et de développer leur reconnaissance professionnelle (Lebel, Bélair & Goyette, 2012) afin de les aider à vivre plus sereinement cette première étape d'appréhension caractéristique du développement professionnel ; de faire expliciter leurs croyances qui peuvent constituer un obstacle au développement professionnel, comme dans le cas de Sébastien (Crahay, 2010) ; d'instaurer des débats et des controverses professionnelles au sein de collectifs restreints de travail (Clot, 2008) pour qu'ils se confrontent à leurs pairs au cours de séquences d'analyse centrées sur leur pratique.

Mathilde MUSARD

mathilde.musard@univ-fcomte.fr

Fabienne BRIÈRE

guenoun.briere@univ-pec.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALIN, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- AUSTIN, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford : University Press.
- BARDIN, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

- BOUCHER, L.P. et JENKIN, S. (2004). Un soutien aux processus de transformation des pratiques au primaire. In M. L'Hostie et P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec : Presses de l'Université, p. 85-106.
- BRIERE, F. et MUSARD, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXVIII, n° 2, p. 275-302. En ligne : <<http://questionsvives.revues.org/376> ; DOI : 10.4000/questionsvives.376>.
- BERTONE S., CHALIES S. et CLOT Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, vol. II, n° 72, p. 105-125.
- BROUSSEAU, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. VII, n° 2, p. 33-115.
- CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. XII, n° 1, p. 73-112.
- CHEVALLARD, Y. (2007). Éducation & didactique : une mise en tension essentielle. *Éducation & didactique*, vol. I, n° 1, 9-27.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- CRAHAY, M. et al. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 85-129.
- DEROBERTMASURE, A. et DEHON, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ?. *Questions Vives* [en ligne], vol. VI, n° 12, p 29-44.
- DONNAY, J. & CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- GAUSSEL, M. et REY, O. (2010). Tendances de la recherche en éducation à travers trois revues européennes. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n° 55, p. 1-15. En ligne : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=55&lang=fr>>.
- GINZBURG, C. (2001). *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard.
- GROSSTEPHAN, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur*, thèse de doctorat non publiée, IUFM Champagne Ardenne.
- LAHIRE, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères*, n° 9, p. 15-27.

- LEBEL C., BELAIR, L.M. et GOYETTE, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Recherches & Éducatives*, n° 7, p. 55-68.
- LOIZON, D. (2010). Le contenu du « savoir analyser » des enseignants débutants en EPS. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF), université de Genève, 13-16 septembre.
- MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et SENSEVY, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 5-16.
- PASSERON, J.-C. et REVEL, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- PEREZ-ROUX, T. et LANEELLE, X. (2013). Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ? *Recherche & formation*, n° 74, p. 29-42.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
- SEARLE, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge : CUP.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (dir.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA*, Besançon : PUFC, p. 67-86.
- SENSEVY, G. et MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- VENTURINI, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Éducation et didactique*, vol. VI, n° 1, p. 127-136.

Abstract • Keywords

Analyzing teaching-learning settings: the case of student teachers (3rd year Licence degree) in physical education

ABSTRACT: The aim of this research on didactic is to describe and to understand how student teachers analyze teaching-learning settings in physical education. The treatment of auto-confrontation interviews highlights, beyond the regularities, specificities according to each student. The discourse analysis shows that they mobilize many ways speech acts and adopt several reflexive postures. The results question the effects of these reflexivity modes on professional development.

KEYWORDS: didactics, physical education, trainee teacher, skill development, teacher education, teacher-student relation, learning