Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive

*Professional development and steps towards professionalism; the case of trainee
teachers specialized in Physical and Sport Education*

Florian Ouitre

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5045>

DOI : 10.4000/ree.5045

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Florian Ouitre, « Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive », *Recherches en éducation* [En ligne], 11 | 2011, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5045> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5045>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive

Florian Ouitre¹

Résumé

Le présent article souhaite rendre compte des résultats d'un travail de recherche visant à mesurer et à comprendre les effets d'un projet de formation sur le développement des compétences professionnelles d'enseignants stagiaires en formation professionnelle (Professeurs de Lycée et de Collège en deuxième année d'I.U.F.M. dans la discipline Education Physique et Sportive). Ce projet de formation s'appuie sur une conception du fonctionnement du système didactique qui est envisagée de façon problématique. Il s'en dégage trois grandes classes de problèmes professionnels que les stagiaires, au cours de leur formation, vont avoir à identifier, à reconstruire pour progressivement envisager des pistes de solutions pour mieux prendre en charge ces problèmes. Ce travail s'inscrit dans une optique de compréhension des pratiques professionnelles des stagiaires observés. Les données de cette étude s'appuient sur des comptes-rendus de visites réalisées au cours de l'année de formation et sur les éléments de préparation fournis à ces occasions. Elles reposent aussi sur des entretiens menés à l'issue de la formation et visant à recueillir le point de vue des acteurs. Au-delà des formes que peuvent prendre ces pratiques (variété des activités enseignées et des contextes d'enseignement), nous nous sommes attachés à en dégager les logiques. Celles que nous avons mises à jour présentent au cours de l'année de formation une certaine permanence d'un stagiaire à l'autre. Cette permanence se concrétise à travers la structure des pratiques observées. Elle se traduit aussi du point de vue de leur occurrence d'apparition dans l'année de formation. Ces logiques s'apparentent à de véritables modes de fonctionnement auxquels nous attribuons le statut de paliers de professionnalité. Quatre paliers de professionnalité correspondant à quatre modalités de gestion du système didactique ont pu être inférés. Nous les présentons ici et dégageons quelques pistes pour élargir la portée du concept de palier de professionnalité.

Cet article a pour objectif de présenter un travail de recherche qui vise à comprendre les modes de fonctionnement professionnel de stagiaires débutants en Education Physique et Sportive. Plus particulièrement, ce travail tente d'appréhender la manière dont ces stagiaires gèrent le système didactique (Chevallard, 1985) à différents moments de l'année. Ces différentes modalités de gestion du système didactique sont à mettre en relation avec un projet de formation et des stratégies d'intervention qui ne sont pas sans influence sur cette évolution professionnelle.

Dans un premier temps, nous présenterons ce projet de formation et la conception problématique du système didactique qui le fonde organisée autour de trois grandes classes de problèmes professionnels (Le Bas, 2005).

Nous envisagerons ensuite les savoirs professionnels (les savoirs « enseigner ») travaillés en formation qui permettent de mieux prendre en charge ces problèmes professionnels. Ces éléments curriculaires présentés, nous verrons comment évolue au cours de l'année de formation la gestion de ces problèmes professionnels. À partir d'un certain nombre d'études de cas, il se dégage une certaine permanence dans les modes de fonctionnement observés. La gestion du système didactique et les problèmes professionnels que celle-ci engendre passe par

¹ Formateur à l'I.U.F.M de Basse Normandie - Ecole intégrée à l'U.C.B.N.

un certain nombre d'étapes que nous avons qualifiées de paliers de professionnalité. Il s'agit de mode d'organisation professionnelle présentant une certaine stabilité dans la manière dont ils s'expriment et dans leur occurrence d'apparition au cours de l'année de formation. La troisième partie de cet article présentera ces paliers.

1. Le fonctionnement du système didactique ou la gestion différenciée du couple enseigner/apprendre dans une problématique de construction de sens

Nous renvoyons l'apprentissage de cette gestion différenciée à ce que nous appelons la formation praticienne qui relève d'une didactique professionnelle (Pastré, 2002) et qui vise le développement des compétences professionnelles. Parallèlement cette formation praticienne s'accompagne

d'une formation disciplinaire. Nous nous appuyons ici sur les travaux d'Alain Le Bas (2005) qui envisage le système didactique comme les interactions simultanées et contradictoires des trois pôles constitutifs de toute situation d'enseignement : le pôle de l'élève, le pôle du savoir et le pôle sociétal. Nous définissons plus généralement l'activité de l'enseignant dans le système didactique comme la gestion différenciée du couple enseigner/apprendre, où l'enseignant est responsable de la création et du maintien du sens du travail scolaire. L'enseignant est le quatrième pôle du système. Notre système est donc un tétraèdre. L'intégration du contexte sociétal et de la commande institutionnelle comme pôle à part entière du système en dessine son originalité.

Chaque pôle est porteur d'une logique différente. Chacune d'entre elles renvoie à des conceptions sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour penser et mener son activité didactique. En effet, tout enseignant dispose, pour agir dans le système didactique d'une théorie sur les élèves, leur manière d'apprendre et la place qu'il leur accorde dans ce processus (conception de l'apprenant et de l'apprentissage), d'une conception du savoir et d'une conception de l'enseignement (rôle et fonction de l'enseignant dans les apprentissages des élèves) en relation avec une conception plus large de l'école et de ce qu'on doit y construire comme compétences. Ces éléments fonctionnent souvent de manière inconsciente sans qu'ils soient explicitement formulés. Ils participent de l'habitus professionnel (Perrenoud, 2001). Ils sont en quelque sorte intériorisés et permettent de fonctionner dans la classe.

En termes de formation, nous envisageons ces pôles par le biais de référents théoriques d'actualité et de conceptions renouvelées. Ce sont justement ces exigences, croisées avec la volonté de penser l'activité didactique de l'enseignant comme la gestion différenciée du couple enseigner/apprendre, qui déterminent la nature des problèmes professionnels que nous définirons ci-dessous.

Avançons dans la présentation des pôles du système didactique.

■ Les quatre pôles du système didactique

Le pôle de l'élève est porteur d'une logique de l'apprenant et fait référence à des champs théoriques relatifs aux théories de l'apprentissage (au sens large) et du développement. Cette logique de l'apprenant renvoie à une conception de l'élève et de la manière dont il apprend qui prend en compte la dimension interactive qui existe entre un sujet et l'objet de son apprentissage. Si on fait référence à la problématique du sens développée par M. Fabre (2000), à partir des travaux de G. Deleuze (1969), le sens et son maintien sont à envisager ici du point de vue de la manifestation du sujet et de ses possibilités d'expression par rapport à ce qu'on lui propose. Il est aussi à envisager par rapport à ce que le sujet est capable d'accepter et d'intégrer comme contraintes scolaires (au sens large), autant d'éléments qui sont susceptibles de s'opposer à sa culture spontanée.

Le pôle du savoir est porteur d'une logique épistémologique et fait référence à des champs théoriques relatifs, dans notre domaine qu'est l'Éducation Physique et Sportive, à l'anthropologie, à l'histoire des techniques sportives et des techniques d'entraînement, à la sociologie, à la biomécanique, à la physiologie. Cette logique du savoir renvoie à une conception qui en respecte la pertinence épistémologique et culturelle. Il s'agit ici de ne pas extraire le savoir du ou des contextes qui en ont permis l'émergence et l'existence. Tout savoir est une réponse à un problème que les hommes rencontrent ou ont rencontré au cours de l'existence et participe d'une logique d'adaptation. Se couper de cette histoire et de cette « épaisseur culturelle », c'est prendre le risque de réifier les choses et de ne s'attacher qu'à leur forme au-delà de leur fonction (Astolfi, 2008). Dans la problématique du sens développée par M. Fabre, le sens et son maintien sont à envisager dans cette logique épistémique du point de vue de la signification.

Le pôle sociétal est porteur d'une logique institutionnelle et fait référence à des champs de nature politique et éthique qui définissent pour l'école un certain nombre de finalités qui font la spécificité du système scolaire et cadrent ses missions. Cette logique renvoie à une conception de l'école et de la discipline enseignée qui revendique un certain nombre de valeurs et qui postule, pour tous les élèves, l'accès à une culture vivante porteuse de vrais pouvoirs sur le monde et permettant de s'y insérer au mieux et d'y peser. L'école, la discipline E.P.S. doivent permettre la construction de véritables compétences socialement reconnues. L'acquisition de ces compétences passe donc par une activité cognitive de haut niveau. L'enseignant en a la responsabilité. Son intervention vise la transformation des modes de pensée et des comportements pour dépasser l'usuel, le commun et l'opinion et atteindre « l'extraordinaire ». Dans la problématique du sens développée par M. Fabre, le sens et son maintien sont à envisager dans cette logique institutionnelle du point de vue de la référence.

Le dernier pôle est celui de l'enseignant qui « pilote » le système didactique et qui a la charge d'assurer la rencontre des trois logiques hétérogènes que nous venons d'évoquer. Dans notre problématique, l'activité didactique de l'enseignant consiste à gérer de façon différenciée le couple enseigner/apprendre et à assurer conjointement la création et le maintien du sens du travail scolaire. Pour M. Fabre, il s'agit pour l'enseignant de s'appuyer sur les trois dimensions du sens, la manifestation, la signification et la référence pour les dépasser en les neutralisant (Fabre, 1989). Le sens ne peut se réduire à l'une de ses dimensions. Il relève d'une quatrième dimension (Fabre, 1999). La pédagogie, définie comme vigilance au sens (Fabre, 2000), s'inscrit alors dans la permanence d'un triple questionnement sur les trois dimensions du sens. Dès lors qu'une de ces dimensions fait problème, le sens de ce qui lie les élèves et l'enseignant est menacé.

Présentons à présent les problèmes professionnels que soulève pour l'enseignant cette conception du système didactique et sa gestion.

■ ***Des pôles aux logiques contradictoires dont l'enseignant doit assurer la rencontre : les problèmes professionnels²***

L'hétérogénéité de ces logiques et des références qu'elles mobilisent ainsi que leur convocation simultanée pour agir, sont source de conflits et se traduisent par une gestion problématique du système didactique. Dans ce contexte problématique, l'enseignant développe une activité adaptative. Il est en effet confronté à trois grandes classes de problèmes professionnels (Le Bas, 2005) qui naissent de l'interaction de ces logiques, prises deux à deux. Trois obstacles constitutifs de ces modes de fonctionnement empêchent l'identification, la reconstruction et la résolution de ces problèmes. Plus qu'une résolution, qui ne peut jamais être complètement effective compte tenu de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, nous préférons l'idée d'une prise en charge plus ou moins opérationnelle du problème. Ces problèmes

² L'observation empirique d'enseignants de divers statuts et dans des contextes d'exercice différents a permis d'identifier ces classes de problèmes professionnels et de leur accorder cette généralité. La formation est alors envisagée comme une démarche progressive d'identification, de reconstruction puis de prise en charge (une forme de résolution) de plus en plus « efficiente » de ces problèmes.

professionnels présentent une permanence, quelle que soit la situation d'enseignement dans laquelle on se trouve. Nous leur attribuons le statut de classes de problèmes, compte tenu de leur caractère décontextualisé. Les problèmes qui se posent sont les mêmes pour l'enseignant débutant et l'enseignant expert. Ce qui les différencie, c'est le niveau de prise en charge de ces problèmes, et donc la pertinence des réponses apportées.

Nous tenons à préciser ici que c'est bien la teneur et la consistance des logiques mises en œuvre, au regard de la définition de l'activité didactique que nous nous donnons, qui sont de nature à poser les problèmes professionnels que nous identifions. D'autres logiques, porteuses d'autres conceptions, ou d'autres contextes d'intervention ne feraient pas forcément émerger les mêmes problèmes puisque le champ des exigences ne serait pas le même.

- *Une première classe de problèmes professionnels*

À l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique institutionnelle, l'enseignant est confronté à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité).

Les thèmes de programme concernent l'ensemble de la classe, cependant leur mise en œuvre doit s'inscrire dans le contexte de l'hétérogénéité de la classe. Il faut à la fois conduire le groupe dans sa globalité pour répondre aux exigences de la dimension sociale de l'éducation (principe d'égalité) et permettre à chacun de s'impliquer, en prenant en compte sa personnalité, ses besoins et ses attentes spécifiques (principe d'identité). Ici, la culture scolaire et ses exigences rentrent en contradiction avec la culture de chacun. L'enseignant doit ici subordonner les activités collectives de la classe à l'activité d'apprentissage de chaque élève. Il s'agit d'impliquer les élèves dans des activités scolaires obligatoires destinées à tous alors qu'ils n'ont pas choisi d'être à l'école et que leurs mobiles sont variés et parfois divergents. L'obstacle (Bachelard, 1938) à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration sur la dimension organisationnelle et relationnelle de l'enseignement qui se traduit par une confusion entre les moyens de l'activité didactique (différentes modalités d'organisation et de relation) et ses buts (faire apprendre tous les élèves). Il y a une croyance dans le fait qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent.

- *Une deuxième classe de problèmes professionnels*

À l'interaction de la logique épistémologique et de la logique institutionnelle, l'enseignant est confronté à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir, telles que définies dans les programmes, et sa dimension fonctionnelle qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser.

Si les textes définissent des savoirs formels à construire (des chapitres, des thématiques de savoirs, des compétences), définis comme un idéal à acquérir, ils ne peuvent en même temps être considérés comme contenus de l'enseignement. Les savoirs propositionnels, tels que définis par les programmes, sont essentiellement formulés en termes de produit à atteindre à l'issue d'un cycle d'apprentissage. Ces compétences nous intéressent, mais elles peuvent être en décalage par rapport à la réalité des élèves. Ce produit est référé uniquement à la logique du savoir. Il oublie bien souvent de croiser cette logique avec la logique de l'apprenant et ses ressources. L'enseignant doit ici subordonner la transposition didactique aux aspects fonctionnels du savoir. Il s'agit de confronter les élèves à des savoirs authentiques, vivants et adaptés à leurs ressources alors que les programmes sont plutôt construits sur une logique juxtapositive et cumulative s'adressant à un élève idéal type. L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves, ce qui entretient une confusion entre le souhaitable et le possible. Il y a une croyance en la fonctionnalité didactique de l'aspect propositionnel des savoirs scolaires et de leur découpage artificiel.

- *Une troisième classe de problèmes professionnels*

À l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique épistémologique, l'enseignant est confronté à la gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage.

L'apprentissage est envisagé ici comme le développement d'une activité adaptative, visant une transformation pertinente et durable, dans leur nature et dans leur structure, des modes de pensée et des comportements de l'élève. Le savoir à construire comme produit attendu de l'apprentissage doit être mis en relation avec la dimension méthodologique inhérente à tout apprentissage. Cette dimension doit être envisagée comme l'articulation de différentes opérations mentales de régulation de l'activité adaptative. L'enseignant a la responsabilité de faire vivre ces mobilisations cognitives et de faire en sorte qu'elles s'articulent au mieux avec les contenus enseignés. L'enseignant doit ici subordonner les procédures d'enseignement aux opérations mentales nécessaires aux apprentissages. Il s'agit ici de faire vivre aux élèves les opérations mentales nécessaires aux apprentissages alors qu'ils sont centrés sur une réussite immédiate à moindre coût et qu'ils se satisfont de réponses non questionnées du point de vue des conditions de leur production. L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration sur une conception magique de la tâche où l'agencement du milieu et sa richesse suffisent pour que les apprentissages des élèves se produisent. Cette centration se traduit par une confusion entre agir/réussir et apprendre. Il y a une croyance dans le fait qu'il suffit de faire pour apprendre.

2. Des contraintes de formation et des savoirs professionnels pour sortir de ces contradictions

Transformer les pratiques professionnelles des stagiaires consiste alors à travailler dans l'optique d'une meilleure prise en charge des problèmes professionnels envisagés ci-dessus.

■ *Interpeller les pratiques pour transformer les conceptions qui les fondent*

La formation des enseignants stagiaires s'organise autour des trois problèmes professionnels que nous venons de décrire. Elle les traite dans l'ordre tels qu'ils apparaissent ci-dessus. Elle les isole en termes de focalisation prioritaire au cours des visites de formation mais aussi lors des retours au centre de formation. Autrement dit, la formation professionnelle vise l'identification, la reconstruction des problèmes professionnels et l'exploration de pistes de solution permettant de mieux les prendre en charge. Pour autant, cette transformation des pratiques, si elle se veut profonde, doit non seulement toucher les formes que prennent ces pratiques, mais aussi « faire avancer » les conceptions qui les fondent.

Sur le pôle de « l'élève », la transformation des pratiques fait référence à une conception socioconstructiviste et psychosociologique de l'apprentissage. Sur le pôle du « savoir », la transformation des pratiques fait référence à une conception problématique du savoir. Sur le pôle de « l'école et de l'enseignement », la transformation des pratiques fait référence à une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement.

Ce travail sur les conceptions est un travail indirect. Il ne peut être constaté qu'*a posteriori* de l'analyse de pratique et par inférence.

■ *Les objets d'étude de la formation pratique*

Plus pragmatiquement la formation des enseignants stagiaires s'organise autour de trois grandes orientations de travail. Trois objets d'étude sont envisagés alors au cours de l'année de formation. On peut considérer que ces trois objets d'étude sont constitutifs du « savoir enseigner ».

• *Un premier objet d'étude*

Le début de l'année est centré prioritairement sur le premier problème professionnel et sur l'objet d'étude qui doit en permettre une meilleure prise en charge. Il porte sur l'implication des élèves dans une activité scolaire. Il permet de travailler sur un certain nombre de conditions favorables à un engagement des élèves dans les apprentissages. Il s'agit de construire chez eux une posture d'apprenant envisagée comme un rapport positif et dynamique à l'école et aux savoirs.

Concrètement à la fin de cette phase, la formation attend des enseignants stagiaires qu'ils soient capables d'engager les élèves dans des formes de pratique adaptées à leurs ressources. Ces pratiques peuvent s'éloigner des formes dominantes des pratiques sociales, mais elles doivent en garder la signification. Ces pratiques sont porteuses d'enjeux pour les élèves. Elles permettent une prestation initiale qui est évaluée du point de vue des résultats produits et des comportements qui en sont à l'origine. De ces analyses partagées avec les élèves, se dégagent un certain nombre de besoins que le travail à venir va prendre en charge et qui est alors de nature à transformer la prestation initiale des élèves à laquelle ils seront à nouveau confrontés.

• *Un deuxième objet d'étude*

Dans un deuxième temps, la formation se centre prioritairement sur le deuxième problème professionnel et sur l'objet d'étude qui doit en permettre une meilleure prise en charge. Il renvoie aux moyens et aux dispositifs que l'enseignant met en œuvre pour permettre une véritable

confrontation des élèves aux savoirs visés par les enseignants. Il porte concrètement sur la construction des scénarios d'enseignement/apprentissage ; il examine les dispositifs, leurs constructions et les choix didactique qui les fondent.

Ce deuxième objet d'étude doit amener les stagiaires à dépasser une conception propositionnelle des savoirs enseignés pour les appréhender de manière plus fonctionnelle. La fonctionnalité des savoirs doit se détacher d'une logique de réponse et de solution décontextualisées et être envisagée du point de vue des problèmes qui sont à l'origine de la production de ses savoirs.

Concrètement à la fin de cette phase, la formation attend des enseignants stagiaires qu'ils soient capables de construire des situations qui conduisent les élèves à traiter des problèmes pertinents du point de vue du savoir et de la logique de fonctionnement que les élèves adoptent spontanément quand ils sont confrontés à celui-ci (obstacles, conceptions, motricité usuelle).

- *Un troisième objet d'étude*

Enfin, un troisième temps est consacré au troisième problème professionnel et à l'objet d'étude qui doit en permettre une meilleure prise en charge. Il affine le travail sur l'activité d'apprentissage des élèves. Il examine les processus cognitifs et intellectuels que les élèves doivent mobiliser pour réellement se transformer. Il s'agit de penser la régulation du processus d'apprentissage pour faire vivre aux élèves, par des interventions ciblées et anticipées, l'ensemble des opérations mentales nécessaires à la construction des savoirs en jeu et à leur généralisation.

Dans cette logique, le travail réalisé avec les stagiaires porte sur des outils de compréhension et de guidage de l'activité d'apprentissage des élèves dans le direct de la classe et des situations.

Concrètement à la fin de cette phase, la formation attend des enseignants stagiaires qu'ils soient capables de mener une activité de « pilotage des apprentissages » où ils distinguent leurs interventions en classe en fonction de l'avancée des élèves dans le traitement des problèmes qui leur ont été proposés. Les questions que l'enseignant posent, les interventions qu'il fait sont construites au regard des impacts cognitifs souhaités.

Bien que présentés ici de façon juxtaposée, les problèmes professionnels et les objets d'étude qui se rattachent à chacun d'eux ne sont isolés qu'en termes de centration/conscientisation prioritaire au regard d'une stratégie de formation qui souhaite éviter de traiter tous les problèmes en même temps. Le risque est alors de perdre l'adhésion des stagiaires par leur incapacité à recevoir autant de choses d'un seul coup. Pour autant, la pratique professionnelle reste complexe et les trois problèmes sont présents de façon permanente. La formation isole donc un problème pour le traiter, mais les autres problèmes restent tout de même à prendre en charge. Ils sont alors gérés avec ce que les enseignants stagiaires sont capables spontanément de mettre en œuvre.

Plus globalement nous pouvons dire que les trois objets d'étude s'englobent mutuellement. Le premier objet d'étude inclut le deuxième qui lui-même inclut le troisième. Autrement dit, la formation se centre prioritairement sur les interactions entre l'activité de l'enseignant et l'activité d'apprentissage des élèves. Les exigences sur chacune de ses activités augmentent au fur et à mesure que l'année de formation avance. Le « grain » s'affine quant aux exigences relatives à la qualité de chacune de ces activités et de leurs interactions.

Nous venons de repréciser les aspects curriculaires de la formation. Nous tenons aussi à préciser que les aspects méthodologiques de cette formation sont à renvoyer à l'Analyse de Pratique Professionnelle et à la démarche de problématisation sur laquelle elle s'appuie.

3. Ce que provoque réellement la formation : une progressivité de la construction professionnelle objectivée par des paliers de professionnalité

Les données de ce travail s'appuient sur des comptes-rendus de visites³ réalisés au cours de l'année de formation. Ces comptes-rendus sont complétés par l'ensemble des éléments de préparation fournis à ces occasions (projet de séquence/cycle et fiches de préparation des séances). Des entretiens et des questionnaires viennent

enrichir ces données et permettent de recueillir le point de vue des stagiaires. Nous nous inscrivons dans un travail de compréhension et d'analyses de cas qui fait appel à une méthodologie qualitative (Huberman & Miles, 1991) d'interprétation progressive. Les données de natures différentes sont croisées entre elles.

Notre travail de recherche a consisté à identifier les transformations professionnelles que pouvait engendrer un tel projet de formation organisé autour des problèmes professionnels et des objets d'étude que nous venons de préciser. L'idée n'est pas de valider le projet de formation. Il s'agit de voir ce qu'il produit avec la volonté de l'appréhender du point de vue de la nature des transformations (correspondent-elles vraiment à celles qui sont attendues ?) et du point de vue des moments de leur apparition (quand se produisent-elles réellement ?). Le prescrit de la formation n'est peut-être pas le réalisé des stagiaires.

³ Ces comptes-rendus de visite, trois sur l'année, d'un volume conséquent ont été effectués par des formateurs institutionnels. Ce travail repose sur trois études de cas. Pour chaque stagiaire, un questionnaire a été réalisé en début d'année. Il a permis d'appréhender les représentations initiales du métier. Un questionnaire et un entretien ont été effectués en fin de formation pour accéder au point de vue des stagiaires et à la façon dont ils « pensaient » leurs évolutions professionnelles. Ces données de natures différentes ont été croisées entre elles et se sont d'une façon générale plutôt confortées.

Nous avons mis en avant quatre étapes qui correspondent à quatre modalités de gestion du système didactique. Elles présentent une certaine permanence et invariance. Elles s'apparentent à des « niveaux » de compétences relativement homogènes. Plus que de niveaux de compétences référés à une norme extérieure à partir de laquelle on mesure des écarts, nous préférons parler de paliers de professionnalité⁴. Par palier, nous entendons un mode d'organisation stable, durable et récurrent piloté par une intention prioritaire du sujet. Au-delà des nuances de formes que peuvent prendre les pratiques observées dans leur contexte spécifique, le sujet est organisé par la même intention. Le palier se définit par un certain nombre de comportements observables révélateurs d'une compétence à gérer le système didactique. À partir de ces indicateurs comportementaux croisés entre eux, nous induisons pour l'enseignant un organisateur de son activité professionnelle. Cela représente, ce par quoi il est prioritairement organisé quand il agit en situation professionnelle. C'est ce qui surdétermine son activité et qui la définit pour ce qu'elle est et non pour ce qu'elle devrait être. Les paliers constituent des étapes observées lors de la construction professionnelle des enseignants stagiaires. Ce sont des passages obligés que la confrontation au projet de formation et aux problèmes professionnels qui l'organisent met en évidence⁵.

Autrement dit, une meilleure prise en charge du premier problème professionnel suite à un travail de formation sur le premier objet d'étude permet le passage du palier 1 au palier 2. Le même mouvement autour du deuxième problème professionnel et un travail sur le « savoir enseigner » (objet d'étude) qui lui correspond assure l'atteinte du palier 3. Enfin, l'identification, la reconstruction et les tentatives de résolution du troisième problème professionnel et le travail conjoint sur le troisième objet d'étude permettent le passage du palier 3 au palier 4.

Dites ainsi, les choses paraissent faciles et semblent se dérouler selon une logique implacable qu'imprimerait un projet de formation rigoureux et contraignant. Il n'en est pas ainsi. Les obstacles mis en avant dans la première partie de cet article rendent le travail de formation difficile. Les transformations professionnelles sont coûteuses et supposent des remaniements de conceptions (de l'apprentissage, du savoir ou de l'enseignement) qui peuvent être lourds.

La réminiscence des obstacles peut dans certaines conditions (classes difficiles, autres contextes, nouvelle A.P.S.A. enseignée) rappeler les enseignants stagiaires à des modes de fonctionnement qu'ils avaient pu dépasser ultérieurement. Enfin, du point de vue de la temporalité des phénomènes, on peut faire le constat que les transformations ne se font pas à la même vitesse pour tous les stagiaires.

■ *Un premier palier de professionnalité*

Un premier palier fait état d'un enseignant centré sur le bon déroulement de sa séance indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. Il organise l'activité et l'occupation de la classe.

C'est l'enseignant organisateur. Il déroule son intervention et prend appui sur tout ce qui est en mesure de servir son projet (interventions et/ou comportements d'élèves qui vont dans le sens de son propos, référence systématique à l'heure qui tourne, mise en avant de ce que les élèves ne font pas ou ne respectent pas...). Il procède à une sélection des manifestations des élèves et évacue ainsi toutes celles qui ne l'arrangent pas ou qui sont susceptibles de retarder l'avancement de son intervention. Il assure de manière drastique le succès de son projet par une veille attentive à la quiétude des élèves. Il est organisé par le déroulé de son cours, la quantité d'action des élèves au regard du respect des tâches qu'il propose, la qualité formelle de leur écoute. Ici, l'enseignant gère de l'organisation et des timings.

⁴ Le travail de recherche a permis de valider des observations/des régularités observées au préalable.

⁵ D'une façon plus empirique, nous pouvons observer dans le champ scolaire ces modes de fonctionnement indépendamment du projet de formation qui vient d'être présenté. Ils existent. Pour autant, dans l'état de ces observations, nous n'en connaissons pas l'origine, ni le moment où ils apparaissent dans l'histoire professionnelle des enseignants.

Dans notre travail, pour exemple, ce palier a pu être observé chez des stagiaires dont le support d'intervention repose sur des activités comme la musculation ou la course de longue durée. Pour le dire vite, l'enseignant s'inscrit alors dans une logique d'entraînement sportif dans ses formes les plus caricaturales. Il propose des séries d'exercices que l'élève exécute sans en comprendre les tenants et les aboutissants. De plus, ces exercices sont faits pour eux-mêmes sans qu'ils soient rattachés à une prestation plus large qui les dépasse et dont la « préparation » pourrait en constituer l'enjeu.

■ *Un deuxième palier de professionnalité*

Une meilleure prise en charge du premier problème professionnel par un travail de formation sur le premier objet d'étude permet aux stagiaires de changer de mode d'organisation et d'atteindre le deuxième palier. Ce palier fait état d'un enseignant qui a le souci d'expliquer aux élèves sa cohérence d'intervention en partant d'une situation initiale où il procède à une analyse de l'activité des élèves. Il livre aux élèves quelques éléments de cette analyse. Ces conclusions peuvent être étayées par des observations concrètes et organisées. Cependant, ces dernières s'effectuent par une lecture en creux de l'activité des élèves par rapport à l'activité experte. Vous en êtes là, et il vous manque cela. Dans ce contexte, les propositions de l'enseignant, calquées sur ce que réalise l'expert, sont en décalage avec les ressources des élèves et leurs réels besoins. Les réponses apportées par l'enseignant correspondent à des problèmes que les élèves ne sont pas en mesure de traiter au regard de leurs ressources du moment.

C'est l'enseignant techniciste proposeur de solutions et de réponses décontextualisées. Il est organisé par les réponses qu'il enseigne en référence à des formes de pratiques expertes telles qu'elles existent dans les pratiques sociales. Ici, l'enseignant gère la transmission d'un modèle de réponse ou de solution à reproduire.

Dans notre travail, pour exemple, ce palier a pu être observé au cours d'un cycle d'enseignement ayant comme support l'activité badminton. L'enseignant impose des contraintes de marque aux élèves en bonifiant des zones que ces derniers ne peuvent atteindre compte tenu de leurs ressources et de ce qu'ils privilégient dans le jeu. La non-atteinte de ces zones se traduit par des données objectives partagées avec les élèves ; des petits scores alors que les zones bonifiées à trois points devaient permettre l'obtention de gros scores. Ces résultats permettent alors à l'enseignant de justifier aux yeux des élèves le travail sur les coups techniques qu'il a prévu. Certes, ces coups techniques existent et deviendront un jour des moyens d'action pour les élèves. Cependant, les choses sont ici prématurées car la plupart des élèves s'inscrivent dans une logique de défense de leur cible qu'il faut d'abord transformer.

■ *Un troisième palier de professionnalité*

L'atteinte de ce troisième palier est corrélée à une meilleure prise en charge du deuxième problème professionnel et à un travail sur le deuxième objet d'étude. Ce palier fait état d'un enseignant qui fait adhérer ses élèves à des pratiques scolaires qu'il a construites au regard de leurs caractéristiques et du savoir qu'il vise pour eux. La solution aux problèmes posés rend incontournable la construction du savoir visé. Cela permet d'effectuer un diagnostic partagé avec les élèves. Des besoins d'apprentissage sont alors mis en avant. Ils seront pris en charge par la suite dans des situations d'apprentissage. Cependant, l'enseignant reste centré sur ses situations et leur « bonne » appropriation par les élèves. Il est insistant sur les éléments qui les définissent : le but, les contraintes ou les critères de réussite. Les situations sont pensées comme ce qui va faire apprendre. Elles ont des vertus magiques. Autrement dit, le problème est posé et les élèves peuvent l'avoir reconstruit mais sa résolution est essentiellement prise en charge par de l'action et de la répétition sans intervention spécifique de l'enseignant. L'action et la répétition contraintes vont modifier les comportements.

C'est l'enseignant créateur de dispositif présentant une certaine « problématique », il est contemplatif et attentiste. Il est organisé par la volonté de faire vivre les dispositifs qu'il met en place au regard des modifications⁶ comportementales qu'ils sont censés produire. Ici l'enseignant gère des dispositifs dont la structure induit les comportements attendus.

Dans notre travail, pour exemple, ce palier a pu être observé au cours d'un cycle d'enseignement ayant comme support l'activité volley ball. L'enseignant pose aux élèves, qui se rencontrent en trois contre trois, un problème de circulation de balle en leur imposant des touches obligatoires ; trois touches de balle obligatoires par au moins deux joueurs différents avant de pouvoir renvoyer la balle chez l'adversaire. Il s'agit alors de marquer sept points en cinq minutes de jeu. Ce problème pose la nécessité aux élèves de construire entre eux un code de communication leur permettant de faire des choix en fonction de l'état du rapport de force que le ballon instaure par sa trajectoire dans leur propre camp. Le problème est ici posé fortement et les élèves se trouvent réellement en difficulté. Ils n'ont pas la solution. L'enseignant laisse alors les élèves se débrouiller seuls comme s'ils allaient pouvoir découvrir spontanément les éléments d'informations à prendre dans l'action pour construire ce code. Il intervient uniquement pour préciser les contraintes et encourager les comportements prometteurs.

■ *Un quatrième palier de professionnalité*

Le travail sur le troisième objet d'étude, qui se traduit par une prise en charge plus efficace du troisième problème professionnel, se concrétise par une nouvelle logique de fonctionnement. Le quatrième palier de professionnalité fait état d'un enseignant qui possède les caractéristiques du palier précédent en ce qui concerne l'adhésion des élèves et la formulation de situations problématiques. Par contre, des interventions spécifiques d'étayage aident les élèves à cheminer vers la solution envisagée comme réponse au problème posé. L'enseignant centre alors les élèves sur ce qu'il faut qu'ils prennent prioritairement en compte comme informations et/ou comme repères pour construire la réponse attendue. Il invite aussi les élèves à mettre en relation ces informations pour créer de nouvelles significations qui déclenchent de nouveaux comportements. Ici l'enseignant travaille sur les procédures des élèves et s'inscrit dans une logique de transformation des comportements. L'enseignant gère des processus d'apprentissage et guide les transformations attendues. C'est l'enseignant didacticien et interventionniste. Il est organisé par la transformation des procédures pour atteindre les comportements attendus.

Dans notre travail, pour exemple, ce palier a pu être observé au cours d'un cycle d'enseignement ayant comme support l'activité course d'orientation. Nous avons pu observer la construction d'une situation problématique d'orientation dont le pilotage a effectivement permis aux élèves de construire les réponses attendues. La séance se déroule dans un milieu naturel assez pauvre ; un bois « citadin » très long, peu large et dont la structure des chemins est facilement identifiable. L'enseignant, pour rendre le travail de recherche des balises plus complexe, procède à la mise en place de balises qui constituent des leurres. Ces balises ne sont pas celles que les élèves doivent effectivement rechercher. La mise en place de ces leurres permet d'accentuer le problème de lecture du terrain et de lecture de la carte où sont positionnées les balises à chercher et non les balises « leurres ». Le problème ainsi posé, les élèves qui développent des stratégies hasardeuses ou qui cherchent les balises et non les endroits remarquables qu'elles matérialisent (les postes), ramènent les codes des balises leurres. Le constat de cette méprise effectué, les élèves sont invités à retourner chercher le bon poste et les « vraies » balises. Avant cela, l'enseignant les questionne sur les stratégies qu'ils vont devoir mettre en œuvre pour se rendre au bon endroit dans le bois. Dans quelle direction partez-vous, sur quel chemin ? Sur quel endroit remarquable la balise se trouve-t-elle ? Comment orientez-vous votre carte ? Quelles informations sur le terrain en relation avec celles présentes sur la carte devez-vous prendre pour conforter votre cheminement et être sûr d'avoir la bonne balise ? Les questions posées par l'enseignant permettent alors de faire faire aux élèves les mises en relation d'informations

⁶ Modification dans le sens où il y a un changement mais celui-ci s'opère sans changement de structure.

nécessaires pour se rendre de manière efficace à la balise. Dans leur tentative de résolution du problème posé, les élèves ne sont pas livrés à eux-mêmes. L'enseignant leur dévolue un ou des organisateurs dont « la manipulation » par les élèves doit permettre de construire la réponse en évitant de la redécouvrir seul fortuitement.

4. Quelques remarques sur cette typologie et sa fonctionnalité

Le quatrième palier évoqué constitue le palier de l'expertise. Le premier palier traduit les comportements spontanés que mobilise un enseignant lorsqu'il se trouve confronté à une tâche d'enseignement. Il relève d'un

habitus professionnel issu de ses expériences antérieures d'enseignement et/ou d'animation. Il est aussi lié à ce qu'il a vécu comme élève et qu'il tente éventuellement de reproduire. C'est la façon usuelle selon laquelle l'enseignement est abordé. À l'opposé, l'expertise relève de pratiques plus « extraordinaires » dans le sens où la gestion du système didactique est optimisée et que les problèmes professionnels sont gérés au mieux.

Le palier constitue une lecture en positif de ce que l'enseignant fait et de la manière dont il fait fonctionner le système didactique. Par la mobilisation d'un tel concept, il s'agit de prendre les faits comme ils sont et de ne pas les référer à une norme. Cela suppose l'abandon de l'idée de manque et de déficit. Le palier est « un déjà là » sur lequel on va s'appuyer. Mais de fait, il constitue aussi un obstacle qu'il faudra dépasser pour les transformations à venir.

Ces paliers correspondent à différentes techniques d'enseignement. Il s'agit bien d'une production technique qui est le résultat, la solution, d'une interaction entre les ressources d'un sujet (ses conceptions de l'apprentissage, du savoir et des démarches d'enseignement) et les contraintes de la tâche d'enseignement du professeur dans une optique d'apprentissage des élèves. Chaque palier fait donc état d'une modalité technique de gestion du système didactique qui est un compromis entre ces deux éléments.

Dans chaque palier, on peut avec le même mode d'organisation être plus ou moins performant. Il y a donc pour chaque palier plusieurs niveaux de performance.

C'est ici que nous pouvons convoquer la notion d'enseignant chevronné. Dans un même palier, les enseignants chevronnés seront plus performants que des enseignants qui entrent dans le métier. Pour autant, ils peuvent être organisés par la même logique. Il peut donc y avoir des enseignants chevronnés au palier 1.

Du point de vue de la formation, on peut alors considérer que le changement de palier s'inscrit dans une logique de progrès de rupture, quelque chose qui serait de l'ordre d'une transformation. À l'intérieur du palier, les gains de performance, l'affinement et l'automatisation des procédures relèvent davantage du développement et des progrès de continuité.

Comme nous l'avons précisé plus haut, l'observation de ces paliers est contextualisée à ce travail de recherche et au projet de formation que nous avons mentionné. Cependant ces paliers se manifestent avec d'autres stagiaires soumis au même projet de formation. Le développement professionnel suit sensiblement la même trajectoire. L'examen empirique de pratiques professionnelles « ordinaires »⁷ nous conforte aussi dans l'idée que ces paliers existent indépendamment de ce projet de formation. Pour autant nous n'en connaissons pas la logique de production.

Le temps de la formation, trop court, ne permet pas souvent l'atteinte du palier 4. Si celui-ci est atteint, c'est ponctuellement, dans certaines activités ou dans certaines circonstances favorables d'enseignement.

⁷ Dans le sens où elles ne sont pas soumises à une observation systématique comme dans un travail de recherche.

Conclusion

Notre travail met en avant quatre modes d'organisation typiques relatives à la gestion du système didactique. Ils sont le résultat du développement des compétences professionnelles des enseignants stagiaires. Il s'agit de modes d'organisation pouvant prendre dans les pratiques effectives différentes formes. Une première piste de travail nous permettrait d'étendre notre étude à d'autres disciplines et à d'autres niveaux d'enseignement (Professeurs des Ecoles) pour rendre compte de ces formes. Cela nous permettrait sûrement d'affiner la définition de ces paliers. Une deuxième orientation de travail viserait à affiner ce que nous avons appelé plus haut les progrès de continuité à l'intérieur d'un palier. Dans cette optique, et en relation avec les progrès de rupture que constitue le changement de palier, on pourrait envisager une didactique de la formation qui se couplerait avec une didactique de l'entraînement professionnel. Une troisième orientation de travail viserait à envisager les situations critiques d'enseignement où les enseignants remobilisent des procédures relatives à un palier antérieurement construit. Enfin, charge à nous d'identifier par inférence l'évolution des conceptions relatives⁸ à chacun des pôles du système didactique au cours de ces étapes du développement professionnel.

Bibliographie

- ASTOLFI J.P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, E.S.F. Pédagogies.
- BACHELARD G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Éd. La pensée sauvage.
- DELEUZE G. (1995), *Logique du sens*, Paris, Éd. de Minuit.
- FABRE M. (1989), « De la résolution de problème à la problématisation », *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n°4-5, pp. 71-101.
- FABRE M. (1999), *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE M. (2000), « La question du sens en formation », *Signification, sens, formation*, J.-M. Barbier & O. Gatalanu (dir.), Paris, PUF, pp. 127-137.
- HUBERMAN M.A. & MILES M.B. (1991), *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche*, Bruxelles, De Boeck.
- LE BAS A. (2005), « Didactique professionnelle et formation des enseignants », *Recherche et formation*, n°48, pp. 47-60.
- PASTRÉ P. (2002), « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 9-17.
- PERRENOUD P. (2001), « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et formation*, n°36, pp. 131-162.

⁸ Notre travail de thèse a procédé à la mise à jour de ces conceptions. Nous les présenterons dans un prochain article.