Développement de la conceptualisation dans l'activité de conception d'étudiants-stagiaires en EPS durant l'année de formation en alternance

Development of the process of conceptualisation for sports science student-teachers engaged in conceptualising during their teacher training

Elisabeth Magendie

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9937>

DOI : 10.4000/ree.9937

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Elisabeth Magendie, « Développement de la conceptualisation dans l'activité de conception d'étudiants-stagiaires en EPS durant l'année de formation en alternance », *Recherches en éducation* [En ligne], HS9 | 2016, mis en ligne le 01 novembre 2016, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9937> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9937>

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 de la conceptualisation dans l'activité de conception d'étudiants-stagiaires en EPS durant l'année de formation en alternance

Elisabeth Magendie¹

Résumé

Cette recherche, inscrite dans le champ de la didactique professionnelle en référence au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, vise à rendre compte du développement de la conceptualisation dans l'activité de conception d'étudiants-stagiaires en EPS durant leur année de formation en alternance. Elle s'attache plus précisément à identifier les principales modifications des principes opératoires et intersubjectifs qui organisent leur activité lorsqu'ils conçoivent les situations d'enseignement-apprentissage. Deux étudiants-stagiaires de master 2 ont participé à cette étude. Ils ont été filmés à deux reprises, au début et à la fin de l'année. Chaque séance a été suivie d'un entretien d'auto-confrontation. Le traitement des données a consisté à identifier les principaux organisateurs de l'activité, c'est-à-dire les principes tenus pour vrais qui orientent et guident leurs actions. Les résultats témoignent d'une évolution différenciée sur l'année de formation. Les principes organisateurs, partagés par les deux étudiants en début d'année, et témoignant de la prégnance des prescriptions véhiculées en formation (un enseignant concepteur de tâches centrées sur les apprentissages scolaires) disparaissent à la fin de l'année, pour l'un des étudiants, au profit de principes mobilisés pour le contrôle de la classe. Pour le second en revanche, l'idéal du centre de formation, bien que redéfini, reste présent. Suite à l'analyse des deux cas et de la mise en évidence des difficultés similaires rencontrées, nous suggérons de considérer ces dernières comme des points d'ancrage à partir desquels il est possible d'identifier les conditions susceptibles de transformer les pratiques. Nous proposons alors quelques pistes pour former les stagiaires en formation à la conception des situations.

La prescription secondaire, c'est-à-dire celle qui émane des instituts de formation professionnelle, est particulièrement prégnante chez les enseignants débutants (Goigoux, 2007). Ces derniers ont alors tendance à appliquer les connaissances théoriques acquises en formation : ils travaillent intensivement à préparer leurs cours et proposent des activités d'apprentissage nombreuses et variées afin de soutenir l'intérêt de leurs élèves et de favoriser leurs apprentissages (Kagan, 1992). Le modèle du « bon » enseignant auquel ils se réfèrent est celui d'un enseignant « concepteur » qui bâtit ses progressions et élabore les différents types de leçons qui rythment les séquences d'enseignement (Daguzon & Goigoux, 2012).

Bien que préparant scrupuleusement leur plan de leçon, les débutants disent « être inquiets » par rapport au déroulement difficilement prévisible de leur leçon. Ils ont le sentiment que les actions des uns et des autres peuvent faire obstacle à leur projet. Or, il est particulièrement important pour eux de pouvoir le mener à bien. Ils ont en effet la conviction qu'une leçon est réussie lorsque son plan se réalise (Ria et al., 2004).

Après le choc des premières expériences toutefois, la planification de leurs activités reflète davantage un souci de décourager l'indiscipline que de favoriser l'apprentissage. Ils consacrent moins de temps à la préparation de leurs cours et ils optent pour des activités d'apprentissage de longue durée afin de limiter les phases de transition, sources de désordre et de perte de contrôle. Leur principale préoccupation est de décourager les écarts de conduite (Kagan, 1992). L'idéal du centre de formation – un enseignant concepteur de tâches centrées sur les apprentissages scolaires et préoccupé par la mise en activité constructive des élèves – devient,

¹ Maître de conférences, Laboratoire Cultures, Éducation, Société (LACES), ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux.

dans le meilleur des cas, un horizon vers lequel tendre progressivement, dans le pire des cas, il sert de repoussoir (Daguzon & Goigoux, 2012). Or si le cours théorique optimal n'est effectivement qu'un objet idéal que personne ne fait, le cours planifié est malgré tout celui qui va permettre de pouvoir improviser en cours de séance et d'éviter les écarts intolérables avec les objectifs visés, c'est-à-dire le cours redouté (Pastré, 2007b).

Il nous paraît par conséquent important d'aider les stagiaires en formation à « *construire des situations d'enseignement et d'apprentissage* » (arrêté du 1er juillet 2013) afin de transmettre les savoirs visés tout en gérant l'imprécision de cette activité hautement discrétionnaire qu'est le travail enseignant (Pastré, 2007b). Cela suppose une analyse fine de leur activité, qui prenne en compte ses réalisations, ses potentialités ou ses empêchements (Cartaut & Bertone, 2009 ; Moussay, 2009 ; Saujat, 2009), et qui permette ainsi de savoir ce que font réellement les stagiaires durant le temps de planification, et plus précisément ici, le temps de conception des leçons et des situations. C'est à cette condition en effet qu'il est possible d'identifier la zone de développement professionnel pour y intervenir efficacement (Altet, 1994).

C'est là que se situe l'enjeu de ce travail de recherche. Nous souhaitons, dans une perspective de formation des enseignants, rendre compte des fonctionnements professionnels de deux étudiants-stagiaires en éducation physique et sportive (EPS), lors de leur stage en responsabilité, afin de comprendre l'organisation et le développement de leur activité de conception.

Après avoir présenté le cadre théorique de ce travail, précisé nos questions de recherche et expliqué la démarche mise en œuvre pour y répondre, nous détaillons les résultats obtenus à partir d'une étude de cas. Une seconde étude, plus sommairement présentée, nous permettra d'enrichir les conclusions.

1. La conceptualisation dans l'activité professionnelle des enseignants

La démarche de recherche retenue pour mener ce travail a été réalisée dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, 2011) en référence au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Elle consiste à savoir comment se fait la conceptualisation dans l'activité professionnelle.

■ ***L'organisation de l'activité : les invariants opératoires au cœur des schèmes***

Pour préciser ce que Gérard Vergnaud (1996) entend par organisation de l'activité, il faut partir de la façon dont il définit le schème. Il s'agit « d'une organisation invariante de la conduite dans une classe de situations données » qui est analysable en différentes composantes :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts ;
- des règles d'action ;
- des invariants opératoires (concepts en acte et théorèmes en acte) ;
- des possibilités d'inférences.

Il faut par ailleurs considérer que le concept de schème rend compte tout aussi bien de l'organisation de gestes sensori-moteurs que d'une activité complexe. Il s'agit, dans ce dernier cas, de ce que Pierre Pastré (2007a) appelle des « gros schèmes » qui intègrent des schèmes plus élémentaires au sein d'une organisation forcément hiérarchisée de l'activité.

Ainsi, en didactique professionnelle, l'analyse de l'activité consiste à remonter jusqu'à son organisation, c'est-à-dire aux schèmes qui sont mobilisés en situation. Mais ce qui est pris en

compte prioritairement, ce sont les invariants opératoires parce que ce sont eux qui organisent l'activité, qui permettent au sujet d'orienter et de guider son action.

Actuellement, ce qui est mis en avant pour analyser l'activité, dans le domaine de l'enseignement notamment, c'est la recherche des théorèmes en actes, c'est-à-dire « les énoncés ou principes tenus pour vrais » qui orientent et guident l'action (Pastré, 2011).

■ **Deux types d'invariants ou « principes tenus pour vrais »**

Pour Isabelle Vinatier (2013) cependant, il est nécessaire d'aller plus loin quand on veut analyser l'activité dans le champ de l'éducation. Il faut tenir compte du fait que l'activité enseignante est une co-activité au cours de laquelle des enjeux interpersonnels peuvent parfois surdéterminer le contenu échangé. Cette auteure propose alors de distinguer non pas un type mais deux types d'invariants en tension qui fonctionnent de manière interactive en situation :

- les invariants situationnels : principes opératoires ou énoncés tenus pour vrais au regard de la tâche à accomplir ;
- les invariants du sujet : principes intersubjectifs qui renvoient à « la place et au rôle du sujet dans les échanges, son image, ce qui lui importe, ce qui le tracasse, ses motivations, ses valeurs » (Vinatier, 2013, p.37).

Contrairement aux précédents, les invariants du sujet ne sont pas circonscrits à une classe de situations données. Ils renvoient à l'histoire personnelle des sujets. Par leur fonctionnement en situation, ils peuvent s'opposer, ou inversement donner plus de force et de portée aux ressources adaptatives des invariants situationnels mobilisés par le sujet (*ibid.*).

■ **2. Objectifs et questions de recherche**

Dans la perspective d'améliorer les dispositifs de formation professionnelle des étudiants-stagiaires d'EPS, et de faire en sorte notamment que ces derniers parviennent à transmettre les savoirs visés tout en improvisant en cours de séance, nous souhaitons approfondir notre compréhension du développement de leur activité de conception. Nous voulons rendre compte de l'évolution, au cours de l'année de formation, de la conceptualisation dans l'activité de conception, en mettant en évidence les principales modifications des principes opératoires et intersubjectifs qui l'organisent.

Nous envisageons ainsi de répondre à la question principale : comment se développe le processus de conceptualisation dans l'activité de conception des étudiants stagiaires en EPS au cours de leur année de formation en alternance ? ; et aux deux sous-questions suivantes : 1) par quoi sont-ils guidés et qu'est-ce qui oriente leurs actions au début et à la fin de l'année de formation ? ; 2) quelles sont les principales transformations ou modifications manifestes et significatives ?

■ **3. Méthodologie**

■ **Participants et recueil des données**

Deux étudiants-stagiaires de master 2 ont participé à cette étude : Théo, en stage dans un collège classé REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) avec une classe de quatrième composée d'élèves qui ne posent pas de problèmes particuliers ; Marie, en stage dans un collège composé d'élèves de milieu plutôt favorisé, avec une classe de cinquième dont deux élèves en suivi, difficiles à gérer.

Nous avons réalisé pour chacun d'entre eux, l'enregistrement audio et vidéo de deux séances. Nous avons ensuite réalisé un entretien d'auto-confrontation (EA) avec chacun d'entre eux. Le tableau 1 ci-après rend compte des modalités de recueil des données.

Tableau 1 - Modalités de recueil des données

	Audio-vidéo séance 1 : novembre	Entretien d'auto-confrontation : EA1	Audio-vidéo séance 2 avril	Entretien d'auto-confrontation : EA2
Théo classe de 4 ^{ème}	Badminton Séance 2/8	Mois de décembre	Danse Séance 5/9	Mois de mai
Marie classe de 5 ^{ème}	Tennis de table Séance 5/8		Hand-ball Séance 3/8	

Nous nous sommes inspiré du protocole proposé par Roland Goigoux (2007) pour conduire les entretiens. Les étudiants étaient invités à commenter leur activité. Ils devaient essayer de centrer leurs commentaires sur les éléments invariants de cette activité. L'idée était qu'ils expliquent en quoi le déroulement de leur activité était habituel, en quoi il était similaire à celui qu'ils réalisent de façon générale lorsqu'ils conçoivent leurs leçons et les situations d'enseignement-apprentissage. Lors du second entretien, ils devaient préciser ce qui s'était transformé dans leurs manières d'agir.

■ **Traitement des données**

Pour traiter les données, nous avons analysé les communications (C) et les entretiens d'auto-confrontation (EA) en nous référant au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action. Les questions d'analyse étaient les suivantes :

- Quelles sont les règles d'action mises en œuvre (RA) ?
- En vue de quel(s) but(s) ?
- Quels sont les organisateurs de l'action, c'est-à-dire les énoncés ou principes tenus pour vrais ?
- S'agit-il de principes opératoires (PO) ou de principes intersubjectifs (PI) ?

L'identification des principes ou énoncés tenus pour vrais s'est faite en repérant, parmi tous les énoncés exprimés, le jugement suffisamment général permettant de fonder les autres. Le tableau 2 ci-dessous illustre, à partir d'un extrait d'entretien-confrontation, la façon dont nous avons analysé le verbatim.

Tableau 2 - Extrait d'analyse du verbatim de Marie (première séance)

Verbatim Marie	Analyse première séance : AS1
« J'avais la compétence, j'essayais de voir ce qui me semblait prioritaire, là où mes élèves semblaient avoir des difficultés. Maintenant, en général, tout est un petit peu lié donc voilà, et puis après donc voilà, j'ai essayé de trouver des situations qui correspondaient » (EA1)	<p>RA : chercher à voir ce qui dans la compétence attendue est prioritaire au regard des difficultés rencontrées par les élèves</p> <p>But : choisir les situations d'enseignement</p> <p>Principe opératoire tenu pour vrai (POS1): le choix des situations se fait en s'appuyant sur la compétence attendue et les difficultés des élèves</p>

Pour chaque étudiant, nous avons présenté les résultats de façon synthétique en indiquant les buts principaux, les règles d'action et les principes tenus pour vrais illustrés par des extraits de verbatim.

Pour identifier les principales transformations dans la conceptualisation en actes au cours de l'année et répondre ainsi à notre deuxième sous-question de recherche, nous avons produit pour chaque étudiant un document de synthèse générale sous la forme d'un tableau à deux volets nous permettant d'établir une comparaison entre le début et la fin de l'année : le premier volet présente les résultats obtenus suite à l'analyse de la première séance (AS1), le second présente ceux obtenus suite à l'analyse de la deuxième séance (AS2).

4. Résultats

Nous présentons ici les résultats obtenus à partir de l'analyse de l'activité de Marie. Nous ne ferons ensuite qu'évoquer brièvement ceux obtenus à partir de l'analyse de l'activité de Théo.

■ **Développement de la conceptualisation dans l'activité de conception de Marie**

• Une activité organisée par les prescriptions

Au début de l'année, l'activité de planification de Marie est largement organisée par les prescriptions secondaires ou par « l'idéal » véhiculé en formation, évoqué plus haut. Les principes opératoires organisateurs sont nombreux. Les situations doivent :

- être adaptées au niveau et aux besoins des élèves ;
- être ciblées sur un thème précis et sur des contenus en lien avec la compétence attendue des programmes ;
- avoir un rapport entre elles pour permettre aux élèves de créer des liens et réinvestir leurs acquis ;
- favoriser l'analyse réflexive et la collaboration entre élèves.

Ainsi, Marie a organisé sa séance de tennis de table de façon à ce que les élèves puissent travailler en binôme sous la forme de tutorat. En agissant de la sorte, elle se conforme aux recommandations officielles : « *Je pense que c'est motivant pour les élèves, [...] et après d'un point de vue des programmes aussi, mettre en place des rôles sociaux, permettre de s'entraider, de s'écouter, ça apprend à écouter l'autre, à observer* ».

Le thème de la séance est explicite : « *jouer en plaçant sa balle pour éviter la zone centrale de la table* ». Il fait suite à un travail sur le coup droit et le revers et renvoie à la compétence attendue des programmes. Les contenus prioritaires (inclinaison et orientation de la raquette, placement par rapport à la balle) sont déterminés à la suite de l'observation des élèves et en référence aux programmes : « *L'objectif d'apprentissage, il est fonction de ce que j'ai observé chez mes élèves, et de ce qu'on nous demande d'atteindre dans la fiche ressource parce que pour l'instant, c'est mes dossiers de référence* ».

Ces principes vont de pair avec un invariant du sujet : enseigner consiste à faire apprendre les élèves. Nous constatons en effet qu'au début de la séance, mais aussi avant chaque situation, Marie énonce les apprentissages visés. De même, au moment du bilan, elle revient sur ce qui a été travaillé pendant la séance. Elle justifie ces interventions de la façon suivante : « *C'est pour faire le lien avec la séance d'après puis faire aussi le bilan de ce que eux ont travaillé [...] pour qu'ils sentent qu'en EPS il y a quelque chose d'important à apprendre, c'est pas : "Ouais on pratique et on retourne au vestiaire, on a joué"* ».

- *De « l'idéal » à la « réalité » : difficultés et tensions*

L'activité de conception de Marie est ainsi en grande partie organisée par les principes d'action véhiculés en formation et par l'idée qu'elle se fait de son rôle d'enseignante. Cette activité cependant ne se réalise pas sans difficulté, et cela pour plusieurs raisons.

La première tient au fait que les invariants opératoires mobilisés pour concevoir des situations destinées à faire apprendre les élèves sont plus ou moins contredits par d'autres types d'invariants opératoires construits au contact des élèves.

Lorsqu'elle transmet les consignes, Marie prend beaucoup de temps, d'une part parce qu'elle s'interrompt fréquemment pour rappeler à l'ordre les élèves, et d'autre part pour faire comprendre aux élèves ce qu'il y a à faire. De fait, lors de l'entretien, elle revient très souvent sur le sentiment qu'elle a de perdre du temps et de ne pas mettre les élèves en activité suffisamment rapidement : « *J'ai passé trop de temps au niveau des consignes, je me dis : "Là il faut aller vite, il faut qu'ils se mettent en activité!" [...] Je me dis souvent ça* ». L'activité de Marie s'organise ainsi progressivement à partir du principe selon lequel : les situations doivent permettre une mise en activité rapide des élèves.

De la même façon, il est important pour elle de proposer des situations qui suscitent l'intérêt des élèves. Elle en rend compte en fin d'année lorsqu'elle revient sur les principaux changements qui sont survenus : « *[je suis moins] angoissée que mes élèves ne prennent pas [...] qu'ils ne rentrent pas dedans, [...] que ça ne les motive pas* ». Renvoyant comme le précédent à l'implication des élèves plutôt qu'à leurs apprentissages, ce principe organisateur peut s'énoncer de la façon suivante : les situations doivent intéresser les élèves pour favoriser leur engagement dans les tâches.

La deuxième raison pour laquelle elle rencontre des difficultés dans son activité de conception est liée au fait que cette activité est aussi organisée par des invariants du sujet qui peuvent potentiellement contredire, ou tout au moins entrer en tension, avec les invariants « idéaux » présentés plus haut.

Il est ainsi important pour elle d'éviter toute situation potentiellement risquée, susceptible de porter atteinte à son image d'enseignante. Elle craint notamment de manquer de temps pour faire ce qu'elle a prévu mais elle redoute aussi le fait d'en avoir trop. Elle en témoigne à la fin de l'année de la façon suivante : « *[j'étais] angoissée par le fait que ma séance ne marche pas, [...] que j'ai pas prévu assez de choses ou que j'en ai prévu trop* ». Plus fondamentalement, s'il faut prévoir des situations c'est parce que, sans cela, Marie n'aurait pas le contrôle sur le déroulement de la séance : « *[J'avais] peur d'improviser, de me dire : "Si j'ai pas tout prévu, s'il y a des choses qui changent"* ». Au début de l'année, préparer une séance est donc aussi pour elle une façon de se rassurer, de savoir ce qui va se passer et d'éviter au maximum les imprévus. Apparaissent par conséquent ici deux nouveaux invariants du sujet : prévoir la séance permet de pouvoir gérer le temps ; prévoir la séance permet de savoir ce qui va se passer et d'éviter les imprévus.

La troisième raison tient au fait que si les principes opératoires « idéaux » organisent en grande partie son activité, ils ne garantissent pas pour autant que les buts visés soient effectivement atteints. Marie prend en fait rapidement conscience des écarts entre ce qu'elle veut faire et ce qu'elle fait réellement.

Elle parvient difficilement à identifier les acquis des élèves afin de leur proposer des situations adaptées à leurs possibilités : « *J'ai du mal vraiment à diagnostiquer quel élève va dans quel niveau, enfin vraiment deux groupes distincts* ». Elle ne sait pas trop non plus comment choisir le thème de la séance et les objets d'enseignement : « *J'avais la compétence, j'essayais de voir ce qui me semblait prioritaire, là où mes élèves semblaient avoir des difficultés. Maintenant, en général, tout est un petit peu lié donc voilà...* ». Elle est aussi en difficulté pour concevoir des situations en lien avec le thème de la leçon : « *J'avais du mal des fois à faire des situations qui*

rentraient dans un même thème ». Elle se sent mal à l'aise enfin pour mettre en place les situations de tutorat : « C'est difficile à mettre en place [...] Surtout ça demande une formation précise des tuteurs, sur des critères particuliers, pour qu'ils sachent quoi observer, sur quoi aider ». Il s'avère ainsi que l'activité de Marie est multi-organisée (voir figure1 ci-dessous). Ces organisateurs multiples sont pour elle une source de tensions ou de conflits entre :

- ce qu'elle doit faire : proposer des situations de tutorat, définir un thème de séance, concevoir des situations en lien entre elles et adaptées au niveau des élèves ;
- ce qu'elle souhaite faire : intéresser les élèves, les engager rapidement dans l'activité, ne pas perdre de temps ;
- ce qu'elle craint : ne plus rien avoir à proposer, devoir faire face aux imprévus ;
- ce qu'elle a du mal à faire : connaître les acquis des élèves, trouver les thèmes, construire de la cohérence, faire vivre les situations de tutorat.

Figure 1 - Principes intersubjectifs et opératoires mobilisés par Marie en début d'année de stage pour concevoir les situations d'apprentissage

• La résolution des conflits

À la fin de l'année, l'activité de Marie n'est plus organisée par l'idéal transmis en formation. Ainsi, lors de la séance de handball, elle n'annonce plus le thème de la séance : « Aujourd'hui même séance que d'habitude [...] Vous vous souvenez [...] on avait fait des petites évolutions avec un ballon par deux, puis avec de la défense progressivement. On va reprendre ça puis on passera ensuite sur du match ».

Elle ne revient pas non plus sur la compétence attendue des programmes et les fiches ressources qui étaient en début d'année ses « dossiers » de référence. Elle explique sa position

de la façon suivante : « *J'ai du mal à rester sur un thème précis. [...] J'ai tendance à me dire : "Bon je vais être là-dessus, mais bon... si ça déborde un peu sur ça..."* ».

Les situations proposées sont également moins « idéales ». Il importe avant tout pour Marie de prévoir des situations simples, rapides à expliquer, ne nécessitant pas trop de matériel, et susceptibles de favoriser l'engagement des élèves dans les tâches. Les invariants opératoires pour « faire tourner » la classe se sont ainsi substitués à ceux mobilisés pour faire apprendre les élèves.

Mais les invariants du sujet se sont eux aussi transformés. Les craintes initiales de Marie se sont atténuées, la peur de l'imprévu notamment. Connaissant mieux ses élèves, elle se sent plus à l'aise : « *J'ai moins peur d'improviser [...] C'est toujours une préoccupation que j'ai mais disons qu'elle m'angoisse un petit peu moins, je me dis : "Bon, on arrivera de toute façon à..."* ». On peut considérer ainsi qu'à la fin de l'année, un nouvel invariant du sujet organise son activité : il est impossible de tout prévoir, il faut se préparer à une part d'improvisation.

Il est probable que cette évolution soit en lien avec un changement de posture professionnelle. Pour Marie en effet, comme pour d'autres d'ailleurs (Magendie, 2014), il est particulièrement important, au début de l'année, d'être crédible aux yeux des élèves, d'être reconnue en tant qu'enseignante et de ne pas risquer de perdre la face. Par exemple, lorsqu'elle régule l'activité des élèves en tennis de table, Marie ne recourt jamais à la démonstration. Commentant le moment où elle prend la raquette d'une élève et lui montre le geste à vide, elle explique : « *Je le fais [montrer le geste à vide] mais sans jouer sinon je perdrais toute crédibilité* ». De même Marie apporte des conseils de façon régulière à tous ses élèves mais il s'avère que très souvent elle n'a pas pris le temps de les observer. Se sentant obligée de tenir son rôle d'enseignante et donc de conseiller ses élèves, elle fait « comme si » : comme si elle avait vu et comme si elle savait quoi dire. Elle sait bien d'ailleurs qu'il en est parfois ainsi mais pour elle ce n'est pas une raison suffisante pour ne rien dire aux élèves. Il faut juste que les élèves ne s'en aperçoivent pas : « *Je me dis des fois, est-ce que ce que je dis c'est juste ? Peut-être pas mais l'important, c'est de pas le montrer et voilà, il faut que mes élèves aient un minimum confiance en moi et en ce que je dis* ». En fin d'année en revanche, elle ne revient pas sur cet aspect. Nous pouvons supposer qu'elle se sent davantage en confiance et que c'est ce qui lui permet d'accepter de revoir à la baisse ses ambitions en matière d'apprentissage des élèves. Elle l'exprime de la façon suivante : « *[je suis moins] angoissée [...] qu'ils n'apprennent pas, que ça serve à rien quoi* ». Apparaît ici un nouveau principe organisateur de son activité : enseigner ne consiste pas forcément à faire apprendre les élèves.

La figure 2 ci-après rend compte des transformations des principes opératoires et intersubjectifs qui organisent l'activité de conception de Marie (en vert et orange clairs, les principes opérants au début de l'année ; en vert et orange foncés, les principes opérants à la fin de l'année). Elle fait apparaître la façon dont Marie a tenté de résoudre les conflits auxquels elle a été confrontée. À la fin de l'année, Marie a renoncé à « l'idéal » véhiculé en formation. Son activité est organisée par des principes qui répondent au besoin de contrôle et de mise en activité des élèves ainsi qu'à celui de se préparer à devoir improviser.

Si Marie a peu à peu réduit ses ambitions, c'est en grande partie parce qu'elle s'est trouvée en difficulté pour contrôler ses élèves, deux d'entre eux notamment, et qu'elle a tout fait pour y parvenir. C'est devenu pour elle une préoccupation prioritaire : « *Gérer la classe en fait, voilà, gérer les élèves, qu'ils soient dans leur rôle d'élève et pas dans des activités hors tâches [...] Voilà..., je suis très attachée à ça* ». Elle s'est mise par conséquent à privilégier les situations qui « marchent », c'est-à-dire des situations faciles à mettre en place qui permettent de mettre rapidement les élèves en activité et d'éviter au maximum les comportements hors tâches.

Mais c'est aussi parce qu'elle n'a pas réussi à atteindre les objectifs qu'elle s'était fixés. Nous l'avons vu, elle s'est sentie en difficulté pour définir les thèmes de séance et les contenus prioritaires, pour identifier le niveau de ses élèves ou encore pour mettre en place des situations de tutorat. Ne parvenant pas à trouver les solutions adéquates, et confrontée à des problèmes

de gestion de classe, elle s'est fixé des prescriptions minimales et moins exigeantes (Daguzon, 2009), la conduisant à mettre en place des pratiques routinisées et peu risquées, plus éloignées de l'orthodoxie pédagogique et didactique (Goigoux et al., 2009).

Figure 2 - Transformations des principes intersubjectifs et opératoires mobilisés par Marie pour concevoir les situations d'apprentissage

Lecture : en vert et orange clairs, les principes opérants au début de l'année ; en vert et orange foncés, les principes opérants à la fin de l'année.

C'est enfin parce qu'elle s'est sentie anxieuse à l'idée de perdre le contrôle de la leçon, de ne pas savoir gérer les imprévus, de ne pas intéresser les élèves, ou encore de ne pas être reconnue et respectée. Ces craintes ont eu des conséquences sur son activité de conception. Prévoir a été pour elle, non pas tant un moyen d'optimiser les apprentissages et d'organiser les situations que de diminuer leur niveau d'incertitude et de non-prédictibilité (Clark & Elmore, 1981). On peut considérer de ce point de vue que son activité de conception, loin d'avoir été une contrainte imposée par les prescriptions (Neale et al., 1983), a sans doute été une activité nécessaire lui permettant de se sentir en sécurité. Cependant alors même qu'il est préconisé en formation de planifier sur la base d'objectifs d'apprentissage, Marie s'est focalisée sur la participation et l'implication des élèves plutôt que sur leurs besoins, leurs capacités ou leurs difficultés.

Ces résultats sur l'activité de conception de Marie à la fin de l'année correspondent à ce que de nombreuses recherches ont mis en évidence : l'objectif de la planification pour les enseignants n'est pas en priorité l'apprentissage des élèves mais leur adhésion aux contenus proposés et leur maintien en activité (Riff & Durand, 1993). Pour autant, il apparaît que l'établissement préalable d'objectifs d'apprentissage facilite l'apprentissage des élèves et que leur spécification améliore de manière significative la réussite de ces derniers (Gauthier, 1997). Une question se pose par conséquent aux formateurs : faut-il, puisque personne ne le fait (Shulman, 1986), renoncer à

inciter les futurs enseignants à concevoir les situations sur la base d'objectifs d'apprentissage ou au contraire persister dans les modalités de formation actuelles, c'est-à-dire permettre à ces derniers de développer la capacité à « *savoir préparer les séquences de classe* » (Arrêté 1^{er} juillet 2013) ?

Les résultats présentés ici ainsi que ceux obtenus suite à l'analyse de l'activité de Théo, que nous allons rapidement évoquer, nous incitent à choisir la deuxième option mais sous certaines conditions cependant que nous expliciterons par la suite.

■ **Développement de la conceptualisation dans l'activité de conception de Théo**

Comme pour Marie, « l'idéal » véhiculé en formation organise en priorité l'activité de conception de Théo au début de l'année : sa séance de badminton est ciblée sur un thème central en lien avec la compétence attendue des programmes ; elle est organisée de façon à ce que les situations aient un lien entre elles ; et les élèves doivent tenir les rôles d'observateur et de coach. Théo éprouve les mêmes difficultés que Marie pour les mettre en œuvre. Il a du mal à identifier les acquis des élèves, leurs connaissances sur les règles du jeu par exemple : « *Je pensais qu'ils avaient maîtrisé les règles de base de l'activité. En fait ils les ont peut-être maîtrisées mais ils les ont oubliées* ». Il se sent aussi en difficulté pour anticiper leurs conduites possibles : « *Dans ma tête en fait j'ai pas de conduites typiques qui me viennent quand je fais la situation* ». La mise en place de situations d'observation lui pose également des problèmes : « *Là je me rends compte que je ne donne pas de critères d'observation précis et maintenant je sais que ça ne marche pas. Si je leur dis juste de regarder comme ça, ça ne peut pas fonctionner, c'est normal* ». Enfin, comme Marie, il prend conscience que les situations ne doivent pas être trop complexes. Elles doivent être compréhensibles par les élèves et rapidement expliquées pour pouvoir susciter leur attention : « *Là on voit qu'ils n'écoutent pas. En même temps je pense que c'est normal [...]. C'est vrai que j'ai l'habitude de prévoir des trucs toujours un petit peu trop complexes et trop longs* ».

À la fin de l'année cependant, le changement est moins radical que pour Marie : les prescriptions demeurent un organisateur de son activité. Le thème et les contenus sont prévus : « *Ce qu'on va essayer de travailler aujourd'hui c'est [...] d'utiliser un petit peu plus l'espace [...] et aussi de jouer un petit peu sur la vitesse* ». De même, la compétence attendue sert encore de repère : « *J'utilise tout le temps le rôle d'observateur [...]. À mon sens, c'est important en EPS et d'autant plus dans les activités où c'est stipulé dans la compétence attendue, comme là en danse* ».

Pour autant, si Théo propose à nouveau une situation avec observateurs, le dispositif est bien plus facile à mettre en place. Théo semble ainsi avoir tiré des enseignements de ses expériences passées : les élèves disposent d'observables précis et n'ont plus de fiches à remplir ou de conseils à donner.

Nous observons par ailleurs qu'un nouveau principe organisateur est en cours de construction. Théo revient en effet sur sa difficulté à se représenter les conduites typiques : « *Dans ma tête ils vont faire des trucs, leurs mêmes mouvements mais très lentement [...] Et en fait, ce n'est pas ce qui arrive. [...]. Il faut être capable de réagir dans l'instant présent mais d'y avoir pensé, qu'il était possible que les élèves ne marchent pas dans ce sens, à mon avis, c'est intéressant* ». Ainsi, l'activité de Théo s'organise aussi peu à peu à partir du principe suivant : préparer suppose d'anticiper les conduites possibles des élèves.

Nous pouvons donc considérer que Théo a, comme Marie, redéfini les prescriptions mais dans une moindre mesure cependant. L'apprentissage des élèves reste en effet une préoccupation importante pour lui. De fait, l'activité de Théo est en grande partie organisée par les mêmes principes opératoires que ceux mobilisés en début d'année. Le changement réside dans leur hiérarchisation : alors que les principes rattachés à la mise en apprentissage des élèves étaient premiers, ils sont, en fin d'année, articulés à ceux qui sont liés au contrôle de la classe (voir figure 3 ci-après).

Si l'on s'intéresse aux invariants intersubjectifs, alors on peut dire que Théo, contrairement à Marie, n'a pas renoncé à l'idéal véhiculé en formation : il est toujours important pour lui de tenir son rôle d'enseignant qui fait apprendre les élèves. Comme elle cependant, il sait, même si cela est encore difficile pour lui, qu'il doit se préparer à réagir dans l'instant et donc à gérer les imprévus : « *J'avais pas prévu que ça se passe comme ça et du coup je pense que j'ai eu un petit peu de mal à rebondir* ».

Figure 3 - Principes intersubjectifs et opératoires mobilisés par Théo en fin d'année pour concevoir les situations d'apprentissage

■ Hypothèses explicatives

Si la conceptualisation dans l'action ne s'est pas développée de façon identique chez Théo, alors même qu'il a rencontré des difficultés similaires en début d'année, c'est en premier lieu, selon nous, en raison d'un contexte moins difficile. En effet, bien que travaillant dans un collège classé REP, Théo, contrairement à Marie, ne s'est pas senti « débordé » ou non « respecté » par ses élèves.

Mais c'est aussi, parce qu'il s'est efforcé de rester focalisé sur les apprentissages des élèves, même si cela n'a pas été facile pour lui : « *Je me pose continuellement la question si les comportements déviants [...], je dois les reprendre ou pas. [...] J'essaie de rester sur l'apprentissage et des régulations à ce niveau-là pour que eux ils voient que je m'intéresse plus à ça qu'à autre chose et, du coup, que ça les amène un petit peu à travailler [...] Mais, j'ai l'impression d'être attiré, enfin de les voir tous !* ».

C'est également parce que son activité est organisée par des principes opératoires « puissants » auxquels il croit et auxquels il n'envisage pas de renoncer, pour le moment tout au moins. Par

exemple, bien qu'ayant rencontré des difficultés dans la mise en place des situations d'observation, il n'envisage pas d'y mettre fin : « *Ça fait travailler plein de choses extra moteur [...] Là, je n'ai pas d'évolution à ce niveau-là. Ma conception a toujours été claire. J'ai le parti pris de fonctionner comme ça et ça n'a pas évolué pour l'instant. Enfin, j'ai eu aucune expérience qui m'a fait penser que j'aurais dû changer d'avis* ».

C'est enfin, sans doute, parce qu'il a eu moins de difficultés à définir les thèmes de travail et qu'il a réussi à cibler les objectifs et à les rendre explicites pour les élèves : « *Je sais ce que je vais leur dire, je pense que ça n'a pas vraiment changé depuis le début de l'année, je leur dis sur quoi on va travailler cette séance et pourquoi, donc en fonction de ce qu'ils ont fait les semaines précédentes, et qu'ils comprennent, que ce soit clair pour eux ce qu'ils vont faire aujourd'hui* ».

Conclusion

Dans la mesure où l'activité débutante se transforme en général de manière importante dans les premiers mois d'exercice professionnel (Ria & Leblanc, 2011), il nous a paru intéressant, dans une perspective d'optimisation de la formation, d'identifier les changements survenus dans la conceptualisation de l'activité de conception de deux étudiants-stagiaires.

Nos résultats rejoignent ceux déjà mis en évidence par ailleurs (*ibid.*) : les deux étudiants-stagiaires, lors de la conception de leurs leçons, ont été confrontés au principal dilemme de la profession enseignante : enseigner (transmettre) des savoirs scolaires *versus* contrôler l'ordre en classe. L'activité de Marie et Théo cependant n'a pas évolué de la même façon. Marie a eu tendance, à la fin de l'année, à substituer aux situations orientées par la mise en activité constructive des élèves, des situations censées favoriser rapidement l'engagement des élèves dans les tâches. Le cas de Marie illustre de ce fait cette tendance qu'ont les débutants à choisir les exercices scolaires selon leur capacité à occuper les élèves et le confort qu'ils procurent (Ria & Rouve, 2009). Comme beaucoup d'entre eux, elle privilégie les espaces de travail stables et prévisibles en rejetant ceux qui peuvent potentiellement la surexposer (*ibid.*). Elle fait ainsi partie de ceux qui ont renoncé, pour un temps tout au moins, à l'idéal pédagogique promu en formation (Goigoux et al., 2009).

Théo en revanche, fait partie de ceux qui ont redéfini la tâche prescrite, en simplifiant les tâches notamment, mais sans perdre de vue cet idéal (*ibid.*). Il tient ainsi toujours pour vraie l'idée selon laquelle un enseignant planifie en vue d'enseigner pour faire apprendre et reste donc intentionnellement impliqué en faveur de l'apprentissage de ses élèves (Clark & Peterson, 1986). Il nous paraît par conséquent possible qu'il puisse en être ainsi pour d'autres étudiants.

Certes, ces derniers sont différents et les contextes peuvent être plus ou moins favorables à une activité de conception orientée par des objectifs d'apprentissage. On ne peut se contenter cependant d'aboutir à une euphémisation des attentes envers les novices en formation (Ria & Rouve, 2009). Il nous paraît important dès lors de proposer une formation à l'activité de conception, ambitieuse mais réaliste, visant à aider les étudiants-stagiaires à ne pas en rabattre sur les apprentissages des élèves. D'autant que selon certains auteurs, la capacité à faire respecter l'ordre scolaire est étroitement liée à la conduite des apprentissages et à l'efficacité des échanges cognitifs (Deauvieu & Terrail, 2007).

Il nous semble en fait que nos résultats plaident pour une formation attentive aux difficultés d'apprentissage du métier rencontrées par les étudiants-stagiaires, qui sont ici partagées par Marie et Théo. Ces difficultés sont à considérer comme des points d'ancrage à partir desquels il est possible d'identifier les conditions susceptibles de transformer leurs pratiques.

Nous suggérons dès lors, non pas d'apprendre en premier lieu aux étudiants-stagiaires à maîtriser le groupe classe puis ensuite à construire leur planification (Goigoux et al., 2009) mais plutôt, comme le suggère Florian Ouitre par exemple (2011), d'apprendre à concevoir les

séances et les situations de façon à créer les conditions favorables à l'engagement des élèves dans les apprentissages et non pas seulement dans les activités proposées. Il s'agit ainsi de « *construire chez [les élèves] une posture d'apprenant envisagée comme un rapport positif et dynamique à l'école et aux savoirs* » (Ouitre, 2011, p.156). Pour les étudiants-stagiaires cela signifie que le principe selon lequel les situations doivent être centrées sur un thème précis, connu des élèves, et avoir un lien entre elles, doit effectivement organiser leur activité. La mise en évidence de la cohérence de l'intervention et des objectifs visés est en effet susceptible de favoriser l'implication des élèves dans les apprentissages. En rester là cependant ne saurait suffire. Il nous semble également essentiel de travailler dès le début de la formation sur les règles d'action inhérentes au principe selon lequel les situations doivent être rapides à expliquer et faciles à comprendre pour les élèves. En revanche, réfléchir aux conditions de mise en activité des élèves dans des situations d'analyse réflexive au cours desquelles les élèves doivent observer, conseiller ou évaluer ne nous paraît pas prioritaire en début d'année.

Mais planifier, c'est aussi se préparer à improviser. Les étudiants doivent ainsi rapidement réussir à se détacher de leur projet initial afin de s'adapter le mieux possible aux imprévus. Il leur faut alors se départir de la conviction qu'une séance est réussie lorsque son plan se réalise (Ria et al., 2004), ou plutôt, qu'une séance qui ne se passe pas comme prévu ne peut être réussie. Mais cela suppose alors de les outiller dans l'observation et l'analyse de l'activité des élèves en situation. C'est à cette condition en effet qu'ils pourront gérer l'imprécision (Pastré, 2007).

Il s'agit ainsi, dans une perspective de formation, d'une part, de penser la progressivité des problèmes professionnels à résoudre, et d'autre part, de considérer conjointement les enjeux de transmission des savoirs (faire apprendre les élèves) et les enjeux de bien-être et d'efficacité au travail (contrôler ou faire « tourner » la classe) afin d'éviter d'éventuels renoncements. Il nous semble que notre travail, complété par des analyses de plus grande envergure, peut utilement contribuer à l'élaboration de scénarios de formation de ce type, centrés sur l'apprentissage de la conception des situations d'enseignement-apprentissage en EPS. La mise en évidence de l'évolution des principes opératoires et intersubjectifs, qui peuvent selon le grain d'analyse retenu, avoir différents niveaux de généralité, permet en effet de mieux comprendre, non seulement ce qui oriente et guide l'activité des étudiants-stagiaires, mais aussi la façon dont elle s'acquiert et ses difficultés d'apprentissage éventuelles. En systématisant de telles analyses, il sera sans doute possible de dégager plus facilement des façons de faire similaires, des difficultés partagées, des passages obligés ou des évolutions différenciées (Serres et al., 2012) et ainsi de mieux identifier les conditions du développement des compétences professionnelles des étudiants-stagiaires en formation en alternance.

Références

- ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CARTAUT S. & BERTONE S. (2009), « Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Éducation Physique et Sportive », *Travail et formation en éducation*, n°4, En ligne <http://tfe.revues.org/998>
- CHALIÈS S., CARTAUT S., ESCALIÉ G. & DURAND M. (2009), « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation*, n°61, p.85-129.
- CLARK C.M. & ELMORE J.L. (1981), « Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of teacher yearly planning », *Research series*, n°99, Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- CLARK C.M. & PETERSON P.L. (1986), « Teachers' thought processes », *Handbook of research on teaching*, M.C. Wittrock (dir.), New York, Mac Millan, p.255-296.
- DAGUZON M. (2009), « De la prescription à la redéfinition de la tâche d'enseignement (étude longitudinale) », dans R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, p.101-120.

DAGUZON M. & GOIGOUX R. (2012), « Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance », *Revue française de pédagogie*, n°181, p.27-42.

DEAUVIEAU J. & TERRAIL J.-P. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute.

GAL-PETITFAUX N. (2011), *La leçon d'éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe*, Note de synthèse en vue de l'obtention d'une Habilitation à diriger des recherches, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand 2.

GAUTHIER C. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, n°1(3), p.47-69.

GOIGOUX R., RIA L. & TOCZEK-CAPELLE M.C. (2009), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.

JOHNSON D. & JOHNSON R. (1999), « Making cooperative learning work », *Theory into Practice*, n°38(2), p.67-74.

KAGAN D.-M. (1992), « Professional growth among preservice and beginning teachers », *Review of Educational Research*, n°62, p.129-169.

KORTHAGEN F., LOUGHRAN J. & RUSSELL T. (2006), « Developing fundamental principles for teacher education programs and practices », *Teaching and Teacher Education*, n°22, p.1020-1041.

MAGENDIE E. (2014), « Organismes de l'activité et rapport au curriculum recommandé des étudiants-stagiaires d'EPS en formation par alternance », *Questions vives, Recherches en éducation*, n°22, p.83-104.

MAY W.T. (1986), « Teaching students how to plan: the dominant model and alternatives », *Journal of teacher education*, n°37(6), p.6-12.

MOUSSAY S. (2009), *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry (Montpellier 3).

NEALE D.C., PACE A.J. & CASE A.B. (1983), *The influence of training, experience, and organizational environment on teacher's use of the systemic planning model*, Annual meeting of the American educational research association, Montreal.

OUTRE F. (2011), « Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive », *Recherches en éducation*, n°11, p.151-163.

PARSONS M. & STEPHENSON, M. (2005), « Developing reflective practice in student teachers : collaboration and critical partnerships », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, n°11(1), p.95-116.

PASTRÉ P. (2007a), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n°56, p.81-93.

PASTRÉ P. (2007b), « Du cours magistral considéré comme un vol à haut risque (et basse altitude) », *Actes du Séminaire Formation professionnelle : conceptions théoriques, conceptions et transversalité*, Nice, IUFM Célestin Freinet.

PASTRÉ P. (2011), *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

RIA L. & ROUVE M.E. (2009), « Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges "ambition réussite" », dans R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, p.255-269.

RIA L., SÈVE C., DURAND M. & BERTONE S. (2004), « Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », *Revue des sciences de l'éducation*, n°30(3), p.535-554.

RIFF J. & DURAND M. (1993), « Planification et décision chez les enseignants [Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives] », *Revue française de pédagogie*, n°103, p.81-107.

RIA L. & LEBLANC S. (2011), « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités*, n°8(2), p.150-172, En ligne <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>

SAUJAT F. (2009), « L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège », dans M. Durand & L. Fillietaz (éd.), *Travail et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, p.245-274.

SERRES G., PERRIN N., LEBLANC S. & RIA L. (2012), « Dynamiques d'engagement des enseignants débutants en formation et dynamiques identitaires », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°34(3), p.501-514.

SHULMAN L.S. (1986), « Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective », dans M.C. Wittrock (éd.), *Third handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, p.3-36.

VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.275-292.

VINATIER I. (2013), *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles, De Boeck.