

# **Expérience Marquante chez des Professeurs Stagiaires de l'IUFM d'Auvergne : le stage d'Analyse de Pratique dans l'Académie de Créteil**

**Babut Patrick**

Professeur Agrégé d'Education Physique et Sportive, Responsable de la formation PLC2,  
IUFM d'Auvergne. pbabut@auvergne.iufm.fr

## **Résumé**

Ce témoignage concerne l'expérience d'un formateur IUFM dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif de formation PLC2 en Education Physique et Sportive (EPS). Suite à de nombreux constats faisant ressortir depuis quelques années des formes d'insatisfaction de la part des stagiaires par rapport aux contenus de la formation PLC2, il devenait nécessaire de réfléchir à des dispositifs de formation peut-être plus en phase avec leurs difficultés, leurs interrogations et la réalité de leur métier une fois nommés dans des académies dites « difficiles » (comme l'académie de Créteil). Au-delà même de ces dispositifs, cette expérience d'observation d'enseignants en poste à Créteil, de toutes disciplines confondues et de niveaux d'expertise variables, a permis de montrer aux stagiaires que la seule approche didactique des contenus d'enseignement ne suffisait pas à expliquer le succès, même relatif, d'une séquence d'enseignement. La nécessité de s'inscrire dans une approche plus globale visant à appréhender un certain nombre de gestes professionnels reconnus comme efficaces dans la conduite de classe et la transmission des savoirs, devenait un incontournable pour créer les conditions d'un enseignement en phase avec la diversité des publics scolaires.

## **1. Introduction**

La grande majorité des stagiaires PLC2, (en tout cas en EPS), a une forte probabilité d'être mutée dans des Académies dites « difficiles » et risque d'être en poste pour leur première année de titularisation, dans des établissements où la gestion des publics scolaires n'est pas sans poser de problèmes. A cela s'ajoute la nature du poste sur lequel ils seront nommés, la plupart du temps comme Titulaire en Zone de Remplacement (TZR), augmentant ainsi les chances d'être confronté tôt ou tard à des difficultés d'enseignement. Il existe donc un premier décalage entre les conditions de leurs premières expériences d'enseignement lors de l'année de formation PLC2-EPS et celles auxquelles ils seront à coup sûr confrontés dans leur académie d'accueil en septembre prochain. On peut comprendre aisément le stress et l'angoisse que peut générer ce genre de situation amenant très souvent les stagiaires à avoir une représentation quelque peu négative voire dramatique du contexte d'enseignement dans lequel ils exerceront dans 6 mois à peine.

Du point de vue des pratiques enseignantes, nous observons dans le cadre de la formation PLC2-EPS dans l'Académie de Clermont-Ferrand que les stagiaires sont souvent à la recherche de ce qui est susceptible de « faire fonctionner » leur enseignement : ceci se traduit par une forme de consommation de contenus disciplinaires organisés au travers de situations d'enseignement considérées comme efficaces puisque assurant le bon déroulement du cours. L'activité de l'enseignant se résume donc à un travail d'analyse didactique se limitant à proposer et organiser des contenus d'enseignement en occultant bien souvent l'aspect purement pédagogique de la leçon et les effets produits sur l'activité de l'élève.

Le mémoire est un autre révélateur du peu d'importance accordée à cette dimension de l'analyse des pratiques enseignantes en classe, et de leur efficacité. Malgré une volonté

affirmée d'ancrer le mémoire professionnel sur l'identification d'un problème repéré lors de la première visite, les stagiaires montrent toujours une réelle difficulté à en faire un véritable outil d'évolution de leur pratique donnant dans la majorité des cas des productions formelles sans grand intérêt du point de vue de la formation professionnelle.

Enfin et bien au-delà de toutes ces difficultés, force est de constater aussi que les plans de formation actuels n'interrogent pas assez ce domaine de la profession que constitue l'analyse des pratiques en classe, notamment des gestes professionnels, qu'ils restent pour le coup majoritairement centrés sur des contenus disciplinaires.

En résumé, dépasser la formation du professeur, c'est-à-dire du spécialiste disciplinaire, pour aller vers une véritable formation de l'enseignant en situation réelle de travail (c'est-à-dire du spécialiste capable d'enseigner et de faire apprendre) devient une réelle nécessité. C'est certainement une des raisons qui a conduit à envisager un dispositif de formation davantage ancré dans cette logique dont il s'agit maintenant d'exposer.

## **2. Présentation d'un cas d'expérience marquante**

### **2.1. Un dispositif de formation**

#### **2.1.1. Orientations et objectifs**

Il s'agit d'immerger des stagiaires dans ce qui risque d'être pour la plupart leur contexte d'enseignement dès la rentrée 2007. Cela devrait favoriser une dédramatisation des premières expériences professionnelles souvent appréhendées avec angoisse.

La difficulté de ces contextes est l'occasion de donner davantage d'importance aux gestes professionnels reconnus comme efficaces pour conduire et gérer sa classe et faire apprendre des élèves. Il s'agit d'amener progressivement les stagiaires à faire une économie relative du champ disciplinaire pour investir celui de la pratique enseignante au sens le plus large du terme, dans le but aussi de saisir les liens de subordination constants entre un contenu d'enseignement à transmettre (didactique) et la manière de le transmettre auprès d'une classe (pédagogique). C'est bien ce type d'analyse et de réflexion qui doit les conduire à identifier et à retenir un certain nombre de gestes professionnels reconnus comme efficaces. L'idée d'articuler la proposition de contenus disciplinaires à « un être enseignant » apparaît bien aujourd'hui comme un nouvel enjeu de la formation des enseignants.

Il y a donc une nécessité à repenser la formation en intégrant bien évidemment des modules relatifs à de l'analyse de pratique mais aussi en s'inscrivant dans un continuum visant à hiérarchiser les besoins en formation des stagiaires.

#### **2.1.2. Description du dispositif**

L'idée est d'immerger les stagiaires dans des établissements de l'Académie de Créteil pour les amener à mieux comprendre les pratiques d'enseignement mises en œuvre pour faire face à la difficulté de ces contextes. Il s'agissait d'observer des collègues aux degrés d'expertise variables (toutes disciplines confondues) en situation d'enseignement.

La volonté de maximaliser l'effet « analyse de pratique » a conduit à nous tourner majoritairement vers d'autres disciplines d'enseignement, l'impact de la connaissance disciplinaire étant de fait minimisé. Ce dispositif s'est organisé de la manière suivante :

- deux séquences de préparation avec les stagiaires permettant une sensibilisation aux procédures d'observation : travail sur des séquences vidéo
- 19 stagiaires répartis dans 4 établissements de l'Académie de Créteil : 3 collèges et 1 lycée
- 2 journées et demie de stage découpées de la manière suivante : 3 matinées consacrées à l'observation de collègues en classe (soit un total d'environ 112 heures d'observation) + 2 après midi consacrées à un débriefing lié à l'observation préalable.
- dans ces temps d'observation furent également intégrés des moments de concertation avec les personnels administratifs (chef d'établissement notamment) et de vie scolaire (CPE, Surveillants).
- un bilan réalisé par les stagiaires.

## **2.2. Témoignage**

### **2.2.1. Objet d'une « Expérience Marquante »**

Avant toute chose, il est utile de préciser que la singularité de cette expérience l'est à double titre. D'abord parce que c'est l'occasion pour le formateur (que je suis) d'être confronté à de nouvelles approches en matière de formation professionnelle : le fait d'envisager celle-ci indépendamment du filtre disciplinaire est certainement pour moi aussi marquant que novateur. Ensuite parce qu'elle permet de mettre en exergue chez les stagiaires PLC2-EPS un certain nombre de difficultés à interroger leur pratique enseignante hypothéquant ainsi leurs chances de la faire évoluer au gré des régulations éventuelles.

Cela étant, ce qui nous est apparu comme intéressant lors de cette expérience, constituant certainement le moment le plus marquant à nos yeux, relève non seulement des observations menées par les stagiaires en situation mais aussi de l'analyse qu'ils en tiraient pendant les temps de débriefing post-observation.

La présentation qui suit fera l'état d'une observation conjointe avec un stagiaire lors de séquences d'enseignement en Français et en Science de la vie et de la Terre pour ensuite faire référence à des moments d'analyse de la pratique lors des débriefings post-observation. Lors de ces deux séquences d'enseignement, il s'agit de prendre un certain nombre d'indicateurs pour quantifier et qualifier l'intervention des deux enseignants durant un moment relatif à l'interrogation orale des élèves. L'observation de cette partie de cours se fait conjointement mais sans concertation particulière et préalable entre le stagiaire et le formateur : chacun observe selon ses propres outils, la singularité de son expérience, sa sensibilité personnelle.

### **2.2.2. Faits marquants**

Ils portent sur la comparaison de deux leçons, l'une dispensées en Sciences et Vie de la Terre (SVT), l'autre en Français.

Le professeur de SVT est dans le cadre d'une leçon dont le thème traite de la composition des sols. Après avoir recensé les différents matériaux présents dans celui-ci, on

cherche à expliquer leur présence à partir d'un certain nombre d'hypothèses émises par les élèves. L'enseignant les sollicite ensuite à l'oral pour qu'ils apportent les réponses dont les plus pertinentes constitueront les connaissances nécessaires pour alimenter la leçon de sciences. En Français, cette interrogation orale se fait dans le cadre d'une correction de deux exercices concernant le complément d'objet direct et indirect. Ces deux situations révèlent deux tendances radicalement différentes dans la manière de conduire cette interrogation :

En SVT, l'enseignant fait systématiquement l'économie des réponses qui n'ont pas à priori un lien étroit avec le cours : il ne tire pas de réels bénéfices de l'intervention des élèves qui ont pourtant des demandes fortes mais qui montrent aussi des préoccupations qui sont d'une certaine manière relativement éloignées du cours. Seules les remarques des élèves en phase avec les attentes du professeur sont retenues. On observe alors la constitution de deux groupes différents dont les préoccupations divergent fondamentalement : une partie de la classe tombe progressivement dans une activité n'ayant pratiquement plus de rapport avec le cours (certains élèves font même la punition qu'ils ont eu dans le cours précédent), alors que certains autres montrent une attitude toujours aussi participative sollicitant tour à tour la parole et l'attention du professeur. On sent monter par ailleurs une forme d'agitation dans la classe obligeant l'enseignant à faire valoir son autorité : le rituel consistant à poser son carnet de correspondance sur le coin de la table à chaque remarque de l'enseignant permettra d'obtenir le silence nécessaire à la poursuite du cours. Enfin on s'aperçoit que le professeur évolue dans un espace se situant entre le tableau et les cinq élèves constituant le début de la rangée de droite. La classe se résume ainsi au quart de l'effectif le plus participatif.

A contrario l'enseignante de Français interroge aussi bien les élèves les plus participatifs que ceux qui ne se manifestent pas : de façon alternative, elle interroge ceux qui lèvent le doigt et ceux qui ne le lèvent pas. Bien au-delà, cette interrogation se fait selon une répartition spatiale judicieuse amenant les élèves à une attention plus soutenue puisque ayant la quasi certitude d'être interrogés à un moment ou à un autre. Cela donne le sentiment d'une classe calme et attentive, très participative où règne une réelle ambiance de travail et surtout une classe dans laquelle l'enseignante n'élève jamais la voix pour obtenir l'adhésion et l'attention des élèves. L'enseignante se déplace constamment dans les différentes rangées en individualisant son intervention auprès des élèves : elle développe ainsi une proximité qui fait valoir une présence importante au sein de sa classe.

La deuxième heure de cours de français verra pourtant un moment assez remarquable du point de vue de l'activité de l'élève. En effet, le changement du thème du cours (l'enseignante aborde un travail sur la poésie) s'accompagne d'une procédure d'interrogation orale radicalement différente : le professeur se positionne sur l'estrade et sollicite les élèves de manière collégiale et non plus individuelle comme c'était le cas dans l'heure précédente : que pensez vous de ?; quelles réactions cela entraîne chez vous ?; qu'auriez vous dit à la place de... ?; comptez le nombre de syllabes ; etc..... Les élèves ne sont donc plus ciblés de la même manière autorisant certains à une activité plus confuse en tout cas moins soutenue et attentive. L'ambiance de la classe se transforme faisant état d'un fond sonore de plus en plus important, d'élèves qui n'écoutent plus et peuvent même répéter l'erreur énoncée par un camarade 30 secondes plus tôt. Ce qui est frappant ici, c'est le fait que l'enseignante en adoptant une attitude proche de celle constatée en SVT (on interroge depuis l'estrade de manière nettement plus magistrale), engendre les mêmes comportements sur des élèves qui tombent peu à peu dans des activités de plus en plus éloignées de celles requises par le cours.

Le stagiaire, lui, retient un certain nombre d'indicateurs pour mener à bien l'observation de ces moments relatifs à la conduite d'une interrogation orale :

- les déplacements dans la classe,

- le nombre d'interrogations orales,
- le nombre d'interventions disciplinaires (remontrances comportementales, carnets, avertissements, etc...),
- le ton de la voix employé pour interroger les élèves,
- le langage utilisé,
- écriture de quelques faits relativement singuliers et repérables dans la classe,

Lors des débriefings, toutes ces données sont reprises selon la chronologie du cours en essayant de rendre compte de ce qui s'est passé durant la séquence d'enseignement. De ce point de vue, l'observation faite dans différentes classes le matin (4 en général) servait l'après midi de support à un travail pendant lequel il était demandé aux stagiaires : a) de présenter ce qu'ils avaient pu observer, b) d'analyser ces observations, c) éventuellement le profit qu'ils pourraient en retirer dans le cadre de leur propre pratique professionnelle. Suite à un temps de travail en duo, les stagiaires étaient sollicités pour présenter leur réflexion.

### **3. Activités et Gestes Professionnels**

L'analyse des expériences d'observation des stagiaires révèle certains aspects caractéristiques de la façon dont le stagiaire analyse une pratique d'enseignement.

#### **3.1. Du point de vue de l'activité d'observation du stagiaire**

Ce qui est marquant à priori, c'est le fait que cette observation ne s'intéresse qu'à l'activité de l'enseignant en occultant tout ce qui peut alimenter la dynamique d'un contexte de classe. Tout se passe comme si les réponses à ses propres difficultés se trouvaient dans l'activité de l'enseignant observé. Qui plus est, cette observation se limite à une quantification c'est-à-dire à évaluer le nombre de fois où l'on repère une façon récurrente de faire, de dire, etc... Cette redondance serait le signe d'une intervention efficace à partir de laquelle les stagiaires identifient les gestes professionnels les plus remarquables, en tout cas les plus repérables quantitativement.

Jamais (ou très exceptionnellement) l'activité de l'enseignant est corrélée à celle de l'élève et plus généralement à celle de la classe (ambiance de classe). Il est pourtant clair dans les deux exemples ci-dessus, que la manière de conduire son interrogation orale a de toute évidence une influence non négligeable sur l'attitude et l'activité des élèves. En SVT, on constate un pourcentage d'élèves relativement important qui se retrouve « hors cours » au bout de 20 minutes alors qu'en Français la façon d'organiser cette interrogation amène chacun d'eux à se sentir plus concernés par ce qui se fait dans la classe : le fait que la sollicitation des élèves soit d'une certaine manière imprévisible pour eux (on interroge même ceux qui ne se manifestent pas et de façon aléatoire dans la classe) suscite chez les élèves une attention soutenue créant du même coup un calme ambiant propice à l'écoute et au travail. Inversement le fait d'avoir marginalisé quelques élèves de la classe leur permet de développer d'autres activités qui viennent perturber celles menées par l'enseignant. Cela le conduit inévitablement à user de son autorité pour sans cesse essayer de retrouver l'adhésion des élèves en tout cas un climat plus propice à la poursuite du cours : certaines procédures autoritaires apparaissent alors telle que celle « du carnet au coin de la table ». L'incapacité relative à pouvoir identifier les effets de l'activité de l'enseignant sur celle des élèves constitue déjà un obstacle important quant à la possibilité pour le stagiaire de dégager un certain nombre de gestes professionnels reconnus comme étant efficaces voire, quelques principes organisateurs d'un enseignement améliorant pour une part le fonctionnement en classe (qui reste le souci prioritaire du stagiaire

actuellement). Ici par exemple, le fait d'interpeller individuellement l'élève tout en étant très proche de lui, caractérise **un style d'intervention** qu'on ne reconnaît pas chez l'enseignant en SVT plus distant et ne s'intéressant qu'à un nombre limité d'élèves. La capacité de l'enseignant à créer les conditions d'une sollicitation maximale chez les élèves lors d'une interrogation orale est certainement la conséquence d'une intervention autoritaire minorée en cours de Français.

L'aspect comptable de ce genre d'observation masque également les changements pouvant s'opérer au cours de l'activité de l'enseignant comme dans celle de l'élève d'ailleurs. Au-delà de ces changements, ce qui semble d'autant plus difficile à repérer pour le stagiaire, ce sont les gestes professionnels qui y sont associés. Par exemple lors du cours de Français, il est clair que les procédures d'interrogation orale changent (d'individuelles elles deviennent collégiales) entraînant du même coup une modification de l'activité des élèves. L'atmosphère de classe devient beaucoup plus agité avec des élèves moins attentifs et s'éloignant progressivement de la logique de travail dans laquelle ils étaient investis lors de la 1<sup>ère</sup> heure.

### **3.2. Du point de vue de l'activité de témoignage du stagiaire**

Ces témoignages ont eu lieu pendant des séances de débriefing faisant suite aux observations de la matinée. Ce qui est marquant à priori, c'est que l'analyse de la pratique enseignante par les stagiaires reste succincte en se limitant à des narrations descriptives. Le niveau quelque peu anecdotique de ces analyses est très rarement dépassé pour envisager à la fois le pourquoi d'une situation d'enseignement aussi bien dans les aspects négatifs que positifs ainsi que ce qui serait susceptible de l'enrichir ou de la réguler. La difficulté que manifestent les stagiaires dans ce genre d'exercice montre bien une forme d'immaturité peut-être même d'incompétence à pouvoir repérer, au-delà des contenus disciplinaires, ce qui fait le succès ou l'échec d'une situation d'enseignement. L'identification de gestes professionnels reconnus comme efficaces à un moment donné de son enseignement n'apparaît pas comme un point essentiels à leurs yeux.

Ensuite, l'analyse de l'activité du professeur semble se suffire à elle-même c'est-à-dire qu'elle n'est jamais véritablement recontextualisée à la dynamique d'une classe voire d'un établissement. Cette activité est un acte isolé dont les effets sur les élèves et plus généralement sur l'atmosphère de classe ne sont pas envisagés. Cette analyse se limite ainsi à un descriptif traitant successivement des différents indicateurs retenus pour observer sans même envisager leur mise en relation ce qui pourrait quelque fois affiner l'analyse. Tout cela est parfois finalisé par quelques réflexions concernant la qualité du cours notamment par rapport à son déroulement. Par ailleurs, dès lors qu'une sollicitation plus orientée de la part du formateur a lieu, certains constats, pour le moins intéressants, apparaissent et la réflexion prend une toute autre dimension.

Cette situation peut nous amener à caractériser plusieurs niveaux d'observation hiérarchisés et en même temps révélateurs de niveau de compétences à observer chez le stagiaire :

**1<sup>er</sup> Niveau** : L'analyse relève d'une narration descriptive, centrée uniquement sur l'activité de l'enseignant et qui s'organise le plus souvent selon la chronologie des faits. On recense ce qui se passe au fil de la séance depuis la prise en main des élèves jusqu'à la fin du cours.

**2<sup>ème</sup> Niveau** : Ce descriptif permet d'identifier un certain nombre de gestes professionnels reconnus comme utiles et efficaces dans un contexte d'enseignement donné. Cette

identification est souvent induite par une sollicitation du formateur sur des aspects bien précis de la séquence.

**3<sup>ème</sup> Niveau** : on note une mise en relation de l'activité de l'enseignant avec celle de l'élève notamment au regard des effets de l'un sur l'autre. Le formateur montre qu'il existe d'autres domaines de l'observation (idée d'observatoires) permettant d'une certaine manière de valider un geste professionnel efficace.

**4<sup>ème</sup> Niveau** (jamais envisagé par les stagiaires) : Il s'agit de repérer au travers de l'activité d'un enseignant en situation les traits d'une stratégie éducative de l'établissement. Certains des gestes professionnels utilisés sont sous-tendus par un certain nombre d'orientations éducatives locales et présentes au sein du projet d'établissement.

#### **4. Conclusion**

Bien au-delà du caractère marquant de cette expérience, force est de constater aujourd'hui qu'elle nous a permis aussi de dépasser très largement les objectifs annoncés initialement pour aller vers une autre façon de penser ce que pourrait être une formation de stagiaires PLC2. En effet, ce dispositif nous a éclairés sur la nature de nos plans de formation et nous a peut-être permis de mieux comprendre ce qui constituait les principales préoccupations d'un stagiaire à un moment bien particulier de sa formation, celui concernant son entrée dans le métier.

En d'autres termes, il est apparu que nos modules de formation étaient encore trop fortement ancrés sur le versant didactique minorant du même coup les démarches pédagogiques visant à transmettre du savoir. De ce point de vue, cette expérience a focalisé les stagiaires sur l'importance des gestes professionnels en montrant notamment l'impact qu'ils pouvaient avoir sur l'activité de l'élève et plus généralement sur un contexte de classe : la manière de créer les conditions susceptibles de favoriser l'apprentissage des élèves leur a semblé tout aussi importante que le contenu en lui-même. L'activité pédagogique de l'enseignant reste donc un pan de la formation qu'il s'agit non seulement d'approfondir mais aussi d'articuler avec le contenu disciplinaire.

Enfin il est à considérer que le stagiaire est aussi un enseignant en devenir et qu'à ce titre il s'agit de l'appréhender à un moment donné de son cursus avec ses atouts et ses difficultés. Il est donc peut-être temps de faire le deuil du conseil pédagogique en référence au modèle de l'enseignant chevronné dont l'expertise est souvent très éloignée de ce qu'un stagiaire est capable de produire dans l'instant. La façon d'observer un professeur en situation montre bien à cet égard une forme d'immaturité à analyser une pratique enseignante constituant du même coup le principal obstacle à l'évolution de son style d'intervention pédagogique. De ce point de vue, les activités d'observation menées en formation devraient valoriser des champs d'une autre nature pour mieux comprendre les effets de l'activité enseignante. C'est certainement un des moyens pour rendre une formation plus crédible (voir attractive) aux yeux des stagiaires et pour les investir dans des projets de transformations relativement individualisés.