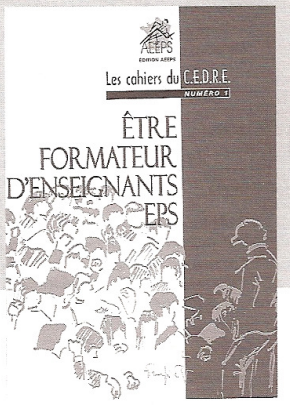

Etre formateur d'enseignants EPS

L'AEEPS, éditeur de cet ouvrage, se félicite de présenter ce cahier n°1 du CEDRE (Collectif d'Etude Disciplinaire et de Réflexion sur l'Enseignement). Fidèle à ses statuts, l'AEEPS est l'écho de la diversité des points de vue liés à la discipline.

La lettre ministérielle du 12 mars 1998, relative à l'"évolution du dispositif de formation continue des enseignants du premier et du second degré et des conseillers principaux d'éducation" ouvre peut-être une ère nouvelle pour l'organisation et la dynamique globale de la formation, tant initiale que continue, des enseignants.
A cette occasion, le Cèdre a pris l'initiative de constituer un cahier sur le thème "Etre formateur d'enseignants d'EPS"
Il devrait intéresser tous ceux qui, à titre divers –enseignants en UFRSTAPS, enseignants en IUFM, conseillers pédagogiques, tuteurs de PLC2, intervenants en FPC, etc.- ont en charge une partie de la formation des professeurs de écoles et des professeurs d'EPS.
Nous en présentons ici quelques extraits.
Parmi les "obstacles à l'évolution des pratiques des enseignants", (page 12), Georges Bonnefoy note d'abord l'opposition ressentie entre visée d'éducation et visée d'enseignement…"
Cette tension entre les deux pôles peut alors, dit-il "alors se cristalliser autour de la problématique socialiser/enseigner plus particulièrement dans les établissements catégorisés "difficiles". L'EPS y est alors perçue comme permettant d'installer les conditions pour qu'il y ait enseignement, prenant ainsi progressivement le statut d'une discipline d'accompagnement. On peut ainsi voir émerger un ensemble d'interrogations qui ne sont vraiment pas nouvelles, mais qui nous paraissent fortement réactualisées par le contexte socioculturel et politique actuel".
Jacques Badreau, pour surmonter cette apparente (?) contradiction, propose "une approche didactique des classes difficiles".
"Nous tenterons d'en examiner trois aspects : les réponses en usage chez les enseignants du point de vue des contenus dans les classes difficiles, les apports des recherches d'ingénierie didactique en classe difficile, les conséquences pour la formation des enseignants.

L'ENTRÉE PAR LES APSA

Les équipes pédagogiques que nous rencontrons soit dans les groupes de formation en établissement (GFE académie de Lille) soit dans les stages de secteur sur le thème "enseigner en classe difficile" sont en difficulté lorsqu'elles ne veulent pas lâcher l'axe de l'enseignement, de la transmission de savoirs. Le contexte n'y est pourtant pas toujours favorable, et ceci pas seulement du fait des élèves, mais d'un contexte institutionnel qui ne tend à faire jouer à 'EPS qu'un rôle d'accompagnement, de régulation sociale, d'apprentissage du respect de la règle, de défoulement, comme Si tout cela était possible dans une pratique inconsistante des APSA, sans contenus et objets d'enseignement, sans construction active de la part des élèves.

Les équipes effectuent des choix plus ou moins réfléchis et coordonnés autour :
- du choix des APSA en rapport avec les élèves peuvent être privilégiées les activités les plus demandées par les élèves dans leur forme classique comme le football, soit dans des formes nouvelles (le street basket), soit dans l'air du temps (la musculation). Où bien est recherchée une rupture avec ce que les élèves connaissent pour provoquer chez eux une soif d'apprendre par rapport à la nouveauté : acrogym plutôt que gymnastique, hockey plutôt que football où les élèves estiment n'avoir rien à apprendre, VTT plutôt qu'endurance. Où encore le recours, quand les conditions le permettent, à des activités émotionnellement forte comme l'escalade, le cirque, les sports de combat peu connus (la savate, la canne).
- du choix des APS en rapport avec l'expertise estimée des enseignants : afin d'assurer la faisabilité de leur enseignement, les équipes mettent en place des configurations acceptables reliant le profil des élèves, le choix de l'APSA, l'expertise du professeur dans cette APSA. Cette expertise est constituée d'un ensemble plus ou moins systémique de voies d'entrée motivantes, permettant une réussite immédiate de tous les élèves moyennement des aménagements simples (voire le succès du badminton dans tous les établissements), des repères très macroscopiques des principaux problèmes à régler du point de vue de l'APSA, un emboîtement de tâches sous forme de situations contraignantes faisant apparaître des réponses nouvelles perçues comme un progrès par les élèves, une évaluation peu coûteuse pédagogiquement et appréciée comme juste par les élèves du point de vue de la comparaison entre eux. Quelques équipes procèdent à des échanges de classe en fonction de cette expertise estimée.
- du choix du temps consacré à une APSA : la caractéristique dominante reste des cycles courts et parfois dans les très petites équipes une remise en cause de la notion même de cycle, avec changement d'APSA à chaque séance

Cette première approche du type didactique, centrée sur le choix des APSA, est à l'origine de difficultés du point de vue de l'enseignement. J.LEMAIRE (3) en a dégagé un certain nombre revenant régulièrement. Leur ordre n'obéit qu'à un souci de présentation car elles cohabitent et s'articulent les unes avec les autres. Retenons brièvement
- La difficulté à maintenir une activité d'apprentissage tout au long de la séance alors que varient les dispositifs et les groupements d'élèves : dans le souci de maintenir soit la réussite, soit la motivation, les enseignants changent souvent les tâches proposées aux élèves. La part des communications didactiques est donc fortement diminuée au profit des communications de présentation, d'explication, de gestion. De leur coté, les élèves consacrent l'essentiel de leur activité à comprendre les dispositifs et leur fonctionnement n'accédant que difficilement au sens des transformations visées à court et moyen terme.

La difficulté à gérer un système de contraintes (de la tâche) / système de ressources (de l'élève) qui permette à ce dernier d'être réellement confronté au problème à traiter choisi par l'enseignant dans la relation à la tâche, soit le décalage avec l'activité fonctionnelle spontanée est trop important avec les ressources disponibles, soit les contraintes sont telles que l'élève ne se confronte plus au problème et les réponses qui apparaissent ne se retrouvent pas hors de la tâche d'apprentissage, soit la tâche est trop ouverte, les problèmes trop nombreux et l'élève peut y réussir de différentes façons ce qui ne permet plus à l'enseignant de savoir ce que les élèves sont effectivement en train d'apprendre.
La difficulté à organiser et à animer un dispositif didactique aidant l'élève à construire ses savoirs l'activité de l'enseignant est dominé par la mise en place de tâches et la gestion de leur fonctionnement. Le rôle motivationnel du résultat est privilégié ainsi que les critères de réussite au détriment des critères de réalisation. Il n'y a pas de dévolution aux élèves de variables (relatives à l'action et à leur propre corps, objet de l'action) pour évaluer l'effet de leurs décisions d'action sur les résultats.
- La difficulté à comprendre l'activité de l'élève le référentiel utilisé est construit en forme de réponses au problème de l'APSA (le problème fondamental !). Les repères utilisés sont externes à l'activité fonctionnelle de l'élève. Cette difficulté entraîne l'enseignant dans des stratégies de réduction d'écart par rapport à une norme qui déclenchent une batterie de tâches visant à atteindre des comportements significatifs d'un progrès dans l'APSA.
- La difficulté à gérer l'hétérogénéité dans le cadre d'un grand groupe : l'enseignant tente de gérer l'hétérogénéité en regroupant les élèves par niveau, en proposant des tâches et des contenus adaptés au niveau de chacun. Une telle gestion des groupes ne fait qu'accroître sa faible disponibilité pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Elle renforce la prégnance d'un milieu qui doit être bien conçu (magie de la tâche) et valorise l'apprentissage par auto-adaptation chez les élèves.
- La difficulté à prendre en prendre en compte le coût temporel de l'apprentissage : la multiplication des objectifs ne fait que diminuer le temps consacré à l'acquisition de chacun d'eux. Pour les atteindre dans un laps de temps limité, l'enseignant est tenté de donner lui-même la ou les réponses. De même est-il tenté de "fermer" le milieu pour favoriser l'apparition rapide de comportement. Cette crise de temps l'amène à s'intéresser davantage à l'apparition de réponses chez quelques élèves qu'aux problèmes rencontrés par la majorité des autres. L'apparition de ces réponses suffit souvent pour changer d'objectif. Ainsi il n'y a pour ainsi jamais de temps prévu pour la stabilisation des apprentissages.

Revue Hyper-EPS, 1999, 206, 34-36
Texte protégé par une licence créative commons
CERTAINS DROITS RESERVES
Association des Enseignants d'Education Physique et Sportive - www.aeeps.org

L'ENTRÉE PAR LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Pour tenter de répondre à ces difficultés, nous mettons au cours de notre approche l'activité de l'enseignant dans sa dimension didactique. Il s'agit de soumettre la dimension pédagogique de l'activité de l'enseignant aux nécessités de son efficacité didactique, le quoi enseigner précède le comment enseigner. Car l'accès au savoir, donc l'apprentissage qui socialise et non une socialisation sans objet qui permettrait ensuite d'apprendre.
L'approche didactique ne se limite à la modification des contenus d'enseignement pris au sens général : il s'agirait seulement d'enseigner d'autres contenus en classe difficile. En effet, l'évaluation des stages de secteurs de formation continue que nous avons menés pendant plusieurs années met en évidence plusieurs difficultés à provoquer un changement réel des pratiques d'enseignement dominantes pour différentes raisons, parmi lesquelles :

- la difficulté du formateur à transmettre son expertise de l'enseignement d'une APSA à des non experts,
- les limites des transformations de l'habitus de l'enseignant qui a tendance à sélectionner dans les propositions d'expert ce qui va conforter l'enseignement usuel plutôt que le rénové,
- les effets notables sur la phase de planification de l'enseignement (projet EPS, projet de cycle, projet de séances) mais faibles dans le déroulement même des séances ("la rénovation s'arrête à la porte du gymnase" C.E.D.R.E. 8).

Les propositions de contenus d'enseignement rénovés, théoriquement fondées, faîtes par le département des didactiques des disciplines de l'INRP (4) dans le domaine de l'EPS, nous ont fourni des réponses, entre autres, sur la construction du sens pour les élèves, sur la construction de milieu de pratique pertinent, sur la compréhension de l'activité adaptative, sur les ruptures à faire avec la motricité spontanée, sur les indicateurs de progrès et sur l'évaluation.
Mais également ils mettent en évidence que ces contenus rénovés ne suffisent pas à eux seuls à provoquer l'apprentissage des élèves ("la magie des contenus") mais que leur enseignement nécessite une transformation de l'activité de l'enseignant. S'il y a pour l'élève à acquérir des savoirs faire et des savoirs pour faire, il y a pour l'enseignant à acquérir des savoirs à enseigner (les contenus rénovés) et des savoirs pour enseigner (non pas réduit à la pédagogie relationnelle et gestionnaire de la classe mais fondant l'activité de l'enseignant dans la phase interactive de la séance pour étayer l'apprentissage des élèves).
Une recherche sur les ruptures et continuités des enseignements en troisième et seconde, son développement sur l'élaboration de contenus de formation pour les enseignants (5), les données relatives à l'activité de l'enseignant figurant dans les ouvrages d'ingénierie didactique nous ont permis de dégager des caractéristiques de cette activité rénovée de l'enseignant :

- l'enseignant confronte l'élève à une situation de pratique stable, à la fois significative de l'APS pratiquée et des transformations de l'activité des élèves mises en perspectives. Cette situation vise la production d'un résultat, permet à l'élève et à l'enseignant l'appréciation initiale et des évaluations en cours de cycle, contient un problème moteur explicite nécessitant la construction de solutions motrices nouvelles, est porteuse de sens explicite pour passer du sens social de l'APS au sens fonctionnel (ce que je fais dans l'APS).

L'enseignant propose un milieu "ouvert" qui permet à l'élève de jouer avec des variables pour expérimenter. L'élève peut réussir en utilisant différentes procédures relatives à son organisation motrice, il choisit le compromis optimum lui permettant d'atteindre le meilleur résultat, il passe d'une régulation de variables sur le dispositif à des variables sur le fonctionnement corporel (comment j'organise mon action ?)

- L'enseignant fournit des repères quantitatifs et qualitatifs pour que l'élève mette en relation résultats et procédures de réalisations. Ces repères sont relatifs à l'organisation motrice qui a produit le résultat, ils sont constitués d'indices que l'élève peut relever, ils portent sur les propriétés de l'action, ils mettent en évidence les variables mises en tension dans la réalisation (pour passer d'une relation causale à une relation conditionnelle).
- L'enseignant organise un travail intra et inter séries de prestations motrices pour solliciter des projets de réalisation chez l'élève. L'élève répète des séquences d'activité sur une même tâche, il y expérimente de façon explicite des projets de transformations.
- L'enseignant organise la mise à distance de l'action pour que les élèves prennent conscience des différences entre les réalisations. La comparaison entre les résultats et les procédures gestuelles qui s'y réfèrent vise à dégager la plus efficace et les sensations nouvelles qui s'y rattachent (perception d'indices nouveaux).
- L'enseignant fait formuler, à partir des réussites, quelques principes que les élèves valident dans des situations proches du contexte initial. Ces principes ne sont pas liés à une forme gestuelle mais à une organisation motrice (si je veux... je dois...) relative au corps.

La question de la validité des apports des recherches dans les situations concrètes d'enseignement fait régulièrement l'objet de discussions voire de polémiques mettant en cause leur intérêt et leur manque de réalisme en dehors du "laboratoire" où elles ont été menées. Nous avons étudié, pendant trois ans, dans une recherche dite EDIFICE (6) les effets de l'introduction des contenus rénovés proposés par les travaux précédemment cités et l'activité de l'enseignant pour les enseigner dans des classes difficiles. Quatre enseignants, en établissements dit difficiles, ont proposé à deux classes de cinquième les contenus rénovés : l'une de ces classes était facile, l'autre difficile. Nous avons mené une observation sur le progrès des élèves, le climat d'apprentissage et sur une analyse des modifications de l'activité de l'enseignant (le même dans les deux classes) en fonction du public facile et difficile.
Les résultats de recherche ont permis de mettre en évidence

- le progrès des élèves quelle que soit la classe. Tous les élèves ont progressé, ce progrès dépendant évidemment de leur niveau de départ.
- l'apparition d'un climat de classe favorable aux apprentissages : diminution des périodes de "déviance", investissement des élèves dans l'apprentissage.
- les adaptations de l'activité de l'enseignant en classe difficile comme
- La gestion du temps didactique : allongement du temps de rappel de ce qui a été institutionnalisé la séance précédente, augmentation du temps de pratique motrice consacré à l'émergence du problème à traiter, gestion souple du temps de pratique des élèves fondée sur les caractéristiques de leurs réponses motrices.
- Les communications didactiques : le renforcement du rôle du résultat de l'action, le découpage en unité de sens plus petites des communications de compréhension, leur renforcement au cours des réalisations des élèves, une transmission des consignes plus dispersées, un chevauchement des objets d'enseignement étudiés.
- La régulation de l'activité motrice des élèves : la valorisation du résultat de l'action avant les phases de mise à distance, la diminution de l'utilisation d'image ou de métaphore, la démonstration plus fréquente et plus longue, les communications d'incitation nombreuses après chaque phase de transmission ou de compréhension, l'incitation questionnante avant chaque phase de pratique afin de mobiliser l'attention des élèves sur les informations à prendre pendant la réalisation.

Cette recherche confirme les liaisons fondamentales entre l'acquisition des savoirs et leur mode d'acquisition du point de vue de l'apprenant d'une part, les savoirs à enseigner et les contenus pour enseigner du point de vue de l'enseignant d'autre part. En quoi cette question interroge les formations d'enseignants ?"
Plus loin (page 13), Georges Bonnefoy évoque "la difficulté persistante des enseignants à lire la motricité en acte des élèves, difficulté liée, en particulier à l'absence d'un cadre de lecture adapté à la complexité des situations auxquelles sont confrontés les élèves à l'occasion des pratiques proposées en EPS".
Jacques Metzler traite de cette difficulté et propose un questionnement allant au delà de l'interrogation exclusive de l'enseignant en formation : "sont ils tous en activité ?"
"Comment les élèves s'engagent ils dans la tâche ?
Le *"savoir-observer"* l'activité de l'élève n'est pas un savoir aisé à acquérir dans la mesure où cette dernière "est *d'emblée opaque, qu'elle ne se donne pas à voir"* (14). Cela veut dire que l'activité de l'élève ne peut être réduite à ses manifestations observables, c'est à dire aux gestes exécutés, mais doit être étendue aux motifs et aux mobiles qui donnent du sens à la conduite du sujet.
En effet, comme l'exprime A.Davisse, certains élèves sont des spécialistes du simulacre (15). Extérieurement, on peut avoir l'impression qu'ils jouent effectivement au volley-ball, c'est à dire à un jeu d'opposition contre des adversaires, en fait, ils jouent à un jeu d'échange de balle avec des partenaires placés de l'autre côté du filet...
Certaines de nos stratégies didactiques et pédagogiques aident parfois les élèves à exercer cette pseudo-activité, notamment le découpage de tâches en sous-tâches éloignées de l'essentiel de l'activité, ici pour les sports collectifs, la gestion collective d'un rapport de forces entre deux groupes antagonistes. Ne perdons jamais de vue à ce propos, que tout effort de didactisation pour isoler à travers une tâche d'apprentissage un problème particulier à résoudre, doit s'associer simultanément à un souci de *finalisation* (16) afin de ne pas fonctionner à côté des élèves en tentant de leur faire acquérir des savoirs non utiles, en les confrontant à des tâches non significatives car très éloignées des problèmes effectifs qu'ils rencontrent et du contexte habituel de jeu qui est le leur.
La première interrogation, et en même temps la première inquiétude, de l'enseignant en formation se rapporte tout d'abord au fonctionnement concret des élèves dans la tâche et se résume souvent à l'interrogation *"sont-ils tous en activité"* ? Dans l'affirmative, on peut s'interroger sur la qualité de l'activité manifestée.
Sont-ils dans une activité fonctionnelle?
Au cas où l'élève s'implique librement, affectivement et effectivement dans la tâche sans interventions ni rappels à l'ordre de l'enseignant, il manifeste alors une *"activité fonctionnelle"* (17). Les situations les plus propices à ce type d'activité sont bien évidemment les situations proches du jeu global où l'élève interagit avec un milieu spécifique régi par un certain nombre de règles de fonctionnement. En sollicitant au plus haut point une *activité ludique,* elles permettent au sujet de libérer des quantités beaucoup plus considérables d'énergie que ne pourrait le faire une tâche perçue comme obligatoire et contraignante, et d'y développer des apprentissages incidents suite à la quantité et à l'intensité des actions déployées.
Sont-ils dans une activité de performance?
Au-delà de cette activité fonctionnelle, on peut encore repérer Si les élèves visent ou non, une optimalisation de leurs ressources initiales et entrent délibérément dans une *"activité de performance"* ? Si oui, calés sur le but et les critères de réussite de la tâche, ils cherchent à reproduire plusieurs fois de suite des réponses identiques considérées comme efficaces. A la fin de la situation, les élèves sont alors en mesure d'énoncer leur score réalisé dans la situation, de situer un seuil de performance maximal qui peut très rapidement stagner faute de réorganisations motrices ou sociales recherchées ou guidées. A ce niveau d'activité, les élèves évaluent principalement le succès/l'échec à partir d'un processus de comparaison sociale générateur soit d'excès de confiance, soit de doute et d'anxiété.
Sont-ils dans une activité technique?
Afin de surmonter les problèmes occasionnés par la définition de "buts compétitifs", il convient de faire construire des "buts de maîtrise" (18), c'est à dire, *"de considérer le succès en terme de dépassement de standards personnels de performance plutôt qu'en termes de supériorité sociale"*. Dès lors, l'élève peut accéder à une "activité technique " qui traduit justement cette volonté d'agir sur un certain nombre de facteurs intervenant dans la réussite et favorisant un progrès personnel.
Subordonnée à un projet de performance, la mise en jeu d'une démarche de rationalisation de son activité demande un faisceau de conditions difficiles à réunir, et en tout premier lieu *"la volonté de réussir dans son projet de performance, la conviction que le hasard ne suffira pas pour qu'apparaissent de nouvelles façons de faire plus efficaces au regard du projet de performance"* (19).
A ce stade, et sur la base d'outils de guidage mis à sa disposition par l'enseignant, l'élève entre dans un nouveau processus de mise en relation de certaines modalités d'actions et de résultats. Il régule explicitement son action à partir d'informations utiles et pertinentes concernant par exemple (20) :

- la gestion de la marque : *"qu'as-tu cherché à faire jusqu'à présent, cela a-t-il été efficace, que vas-tu chercher à faire à présent ?"*,
- l'organisation sociale: *"qui réceptionne les balles courtes ?"*,
- l'espace d'intervention et le temps : *"où es-tu placé au moment où le passeur touche le ballon ?"*,
- l'organisation motrice : *"comment finis-tu ton geste "?*

Revue Hyper-EPS, 1999, 206, 34-36
Texte protégé par une licence créative commons
CERTAINS DROITS RESERVES
Association des Enseignants d'Education Physique et Sportive - www.aeeps.org

Mireille Duirat-Elia ("L'intervention formative sur la discipline en établissement : l'exemple de l'EPS") et Marc Durand ("Analyse des pratiques et formation continue des enseignants d'EPS") présentent et analysent deux modes de "formation de proximité".
Nous reproduisons ci-dessous leurs conclusions.

Mireille Duirat-Elia :

"Ainsi, face aux aspects "systémiques" du changement, entre la fuite et l'affrontement volontariste, (PERRENOUD. P dit: "entre l'idéalisme béat et le réalisme conservateur") on peut tenter de concevoir des stratégies de changement qui tiennent compte de la spécificité des contextes et des interdépendances.

D'après TOCHON J-F. (32) le rapport des enseignants au savoir est un rapport UTILITAIRE. Les recherches en psychologie cognitive sur la planification des enseignants montrent que les experts chevronnés fonctionnent sur la base de l'intériorisation des plans antécédents sous la forme de routines: ils filtrent les connaissances au travers d'une structure d'accueil qui transpose les informations. Le filtrage s'effectue en fonction d'une capacité à interpréter les faits et à être efficace. CLARK & LAMPERT (33), nous spécifient que les maîtres ont besoins de connaissances CONTEXTUALISEES.

Les difficultés aujourd'hui se trouvent dans le rapport des enseignants aux savoirs, issus de sources de plus en plus diverses, multiples. Aux "courants pédagogiques" qui produisaient une certaine cohérence, à succédé une situation d'incertitude, d'interrogation, sur la pertinence des savoirs, notamment pour traiter la question centrale posée actuellement : que doit - on enseigner aujourd'hui?

Ce qui paraît essentiel dans cette formation disciplinaire dite "de proximité",

c'est d'analyser les coûts des transformations des pratiques et de trouver les points d'appui qui permettront d'introduire un levier pour obtenir les bascules souhaitées. Bien souvent les productions obtenues semblent insignifiantes au regard de ce qu'il faudrait effectivement faire, mais l'essentiel, c'est qu'elles soient vraiment révélatrices de questionnements nouveaux des pratiques d'enseignement. Cette politique des "petits pas" est frustrante pour le formateur. Il faut souvent composer avec ses propres représentations de ce qui" devrait être". Accepter des compromis, des voies que l'on sait peu prometteuses, mais, qui constituent en elles-mêmes une avancée pour les collègues et un enrichissement des mises en oeuvres. Accepter la pauvreté des avancées plutôt que l'illusion d'une formation de surface, c'est une position peu valorisante, mais elle garde le mérite d'exprimer une réalité.

Le temps est ici, un facteur essentiel pour obtenir de véritables transformations.

C'est une des raisons pour lesquelles cette formation de proximité se construit sur trois années consécutives: quatre jours la première année, deux à trois journées la seconde, enfin, deux à trois demi-journées la troisième année.

Il nous faut jouer avec le temps de maturation, le temps d'expérimentation, pour transformer les routines de fonctionnement. Pour HUBERMAN (34) la durée nécessaire à la transformation réelle des pratiques se répartie sur une période de trois fois trois jours pendant trois ans. Soit vingt sept jours de formation. Même Si les moyens ne permettent pas un tel investissement nous avons tenté d'en préserver l'esprit. Les contraintes qui pèsent sur l'évolution d'un dispositif souple de formation sont multiples. A un moment donné, les moyens et les besoins en formation ont conduit les initiateurs du dispositif à un type, de fonctionnement satisfaisant pour quelque temps mais qui demande à être réactualisé aujourd'hui. Cette organisation initiale a pu admettre des évolutions ponctuelles pendant une période, montrant ainsi ses possibilités d'adaptation. Ce type d'ajustement (nous le qualifierons de réactif), trouve cependant rapidement ses limites lorsque l'écart entre l'existant et la pression des données nouvelles devient trop important.

Ces données nouvelles sont multiples

- Les exigences disciplinaires se sont transformées. L'Education Physique et Sportive, qu'on le souhaite ou non, est en phase de rénovation (réformes des examens, ouverture à de nouvelles pratiques, élargissement et précision de ses missions, nouveaux programmes d'enseignement...)
- Les ressources humaines locales en matière de formation ont évolué. Formés "sur le tas", à l'intervention de proximité auprès de leurs collègues, de nombreux collègues EPS ont construit un ensemble des compétences lesquelles, cumulées et diversifiées, permettent de penser "autrement" le réseau qui a permis leur développement. Des travaux de recherche sont actuellement menés dans le cadre de la DRD (direction de la recherche et du développement) de l'IUFM de Lille, sur la base d'entretiens d'explicitation pour capitaliser ces champs d'expériences spécifiques et réinterroger les contenus de formation.
- Le rapport aux connaissances spécifiques, notamment celles qui relèvent du champ de la formation des enseignants a profondément remanié les conceptions sur le changement des pratiques d'enseignement. On ne peut plus par exemple ignorer en EPS, les apports de R. PERRENOUD, sur le fonctionnement des pratiques. Dans le même registre, le recours aux données de recherches récentes concernant la didactique des APS, (INRP logo-1998) devrait renouveler les approches empiriques des formateurs.
- Le rapport des élèves à l'activité physique scolaire nous paraît avoir profondément évolué en rapport notamment avec la diversification des publics sco laires. Ainsi, il existe un réel télescopage entre les attentes des élèves en difficulté scolaire et les formes d'enseignement que supposent les textes officiels récents. Si une des missions de l'EPS est de favoriser l'intégration scolaire de tels publics, il est grand temps de concevoir des modalités d'enseignement adaptées qui n'abandonnent pas les contenus disciplinaires au profit du social. Comme l'indique JY. ROCHEIX, (35) *"Le clivage entre didactique et socialisation nous paraît ravageur"*

Ainsi, une question est posée aux formateurs actuellement : comment favoriser chez la majorité des enseignants, le développement d'une capacité à provoquer des apprentissages par adaptation ? Au coeur du processus didactique que suppose cette orientation, la nécessité de trouver les conditions qui *"permette de donner à l'élève, en tant que personne, la pleine responsabilité de ses actes et à l'impliquer totalement dans la construction du sens des savoirs et savoir-faire visés"* (36).

Il faut comprendre cette action de formation, comme un moyen de sortir d'une adaptation réactive du dispositif de formation. La restructuration envisagée par étapes ne devrait plus s'en tenir à des remaniements locaux. A présent, elle doit se "co-construire" dans une démarche dialoguée entre les diverses instances professionnelles en responsabilité à divers titres de la discipline. Elle doit pouvoir se concevoir dans des rapports de différenciation complémentaire avec les autres structures de formations académiques et nationales. Peut être ainsi envisagé, un dispositif qui anticipe les adaptations que suppose la nouvelle donne de la formation continuée en IUFM. Cette production se veut une contribution à cette construction qu'il faudra remettre en chantier dès quelle sera adaptée. Mais, plus que jamais la légitimité du formateur "FPC" auprès de ses collègues se fonde sur une expertise de terrain doublée d'un distance réflexive vis à vis de celle-ci.

Laissons à JY. PERRENOUD le mot de la fin, lorsqu'il caractérise ce type d'expertise

"Capacité globale d'intégrer toutes sortes de savoirs et de ressources dans des processus de décision qui ont toujours une dimension affective, relationnelle aussi bien que cognitive et didactique". Un beau programme pour chacun."

■ Marc Durand : "Cette formation engagée à titre expérimental n'a pas connu de suite à ce jour, non pas en raison d'une évaluation négative, mais en grande partie du fait des changements structurels en cours en matière de formation continue des enseignants.

Deux grands axes d'analyse paraissent s'imposer.

Le premier concerne la conception même de la formation. C'est devenu aujourd'hui une banalité que de mettre en place des formations par l'analyse des pratiques ou basées sur des pratiques réflexives. Il s'agit peut-être d'une mode, mais aussi sans doute d'un phénomène plus profond qui répond aux exigences suivantes

Prise au sérieux des acquis professionnels et expérientiels de enseignants.

Volonté de ne pas découper *a priori* dans l'acte d'enseignement des aspects conçus comme séparés ou séparables : pédagogie, didactique...

Souci d'adopter une attitude non prescriptive de la part des formateurs qui ont comme objectifs principaux d'aider à l'auto-analyse, à la formalisation et à l'explicitation des gestes professionnels propres.

Intérêt pour une approche collective du travail individuel, à partir de la constitution de petites communautés de pratiques basées sur le volontariat et la confiance, qui finissent par construire des outils spécifiques d'observation et d'analyse, voire à jeter les bases d'une micro-culture professionnelle.

Ces quelques points fondamentaux et fondateurs correspondent à une valorisation des acquis professionnels des enseignants et à l'idée que ce travail complexe et exigeant doit être envisagé comme une action humaine irréductible à des conceptions *a priori*, normatives et le plus souvent irréalistes. Au contraire en prenant comme point de départ et point d'achèvement de ce travail formateur, les situations locales d'enseignement, cette approche illustre l'idée que les pratiques ne sont pas des formes dégradées des conceptions et théories décontextualisées, mais à l'inverse la réalité et l'essence même de ce travail dont les modèles devraient mieux rendre compte.

Le deuxième aspect concerne l'impact de cette formation. Son effet le plus net ne se mesure pas dans les procédures d'enseignement en elles-mêmes, mais au niveau de la capacité à lire et analyser les pratiques. Ces analyses sont, après deux années d'auto-observation et d'observation d'autrui, beaucoup mieux armées et systématiques, et moins basées *a priori* sur des convictions pédagogiques voire idéologiques (ceci vaut aussi pour les formateurs). Si l'on admet l'idée que la capacité à s'autoévaluer est une composante importante de l'apprentissage et du développement professionnel, on peut considérer que c'est là un des leviers importants de ce type de formation.

L'autre effet massif réside dans l'attitude réflexive induite par cette formation. Sans en avoir de preuves irréfutables, les formateurs ont eu l'impression que ce travail systématique d'analyse est désormais fréquemment repris par les enseignants de façon individuelle et intime (ce dont ils témoignent volontiers), au point que certains décrivent cela comme dérangeant et perturbant (de façon positive) au plan personnel.

Par ailleurs, l'accent mis par les enseignants qui ont fait l'effort de modifier leurs modes d'action en fonction des analyses faites en groupe, sur le caractère épuisant, voire douloureux des changements de procédures pédagogiques ou didactiques routinières (effort difficile à maintenir au-delà d'une certaine durée, et nécessitant un investissement cognitif intense) est de nature à questionner l'efficacité de cette formation en particulier, et des formations continues en général. Il se pose un problème coûteux et difficile à résoudre d'accompagnement du changement sur le terrain. Ce problème a été pointé dans le cadre de cette formation et parfois pris en compte. Nul doute cependant que cette question ne se pose pour tous les dispositifs de formation quelles qu'en soient les modalités.

Enfin ce qui me paraît la question la plus difficile à évoquer, concerne l'adoption d'une attitude non prescriptive en formation. Les formateurs ont joué les rôles d'aides, d'accompagnateurs, de révélateurs, mais jamais d'experts détenteurs d'un savoir supérieur à (ou en surplomb de) celui des professeurs. Cette posture est difficile à tenir, à faire admettre, elle n'est pas facile à justifier. Elle est difficile à tenir parce qu'un passé de formateur incitait à chaque instant les intervenants à proposer des solutions originales dans les situations observées, à énoncer des principes pédagogiques ou didactiques alternatifs, à évaluer et juger ce qu'ils avaient à décrire et comprendre ou expliquer. Elle est difficile à faire admettre par les formés eux-mêmes, qui sont parfois dans des états de désarroi et de perplexité élevés (quand leur doute n'est pas plus grand) et ne comprennent pas, à ces moments-là que des formateurs institutionnels et appointés ne se posent pas en donneurs de réponses ou pourvoyeurs de solutions. Elle n'est pas facile à justifier enfin car il faut faire accepter l'idée qu'un apprentissage (et le développement professionnel est fondamentalement un apprentissage) n'est pas la correction d'une action personnelle par rapport à des écarts à une norme, mais la construction (éventuellement guidée et aidée) d'une action singulière, efficiente et conforme à des valeurs. L'efficacité et le justesse de cette conception de la formation continue des enseignants demandent encore à être démontrées avec netteté et sans dogme. Il faudrait pour ce faire étendre et diversifier de telles expériences et multiplier les dispositifs et modalités d'analyse des pratiques."

Vous pouvez vous procurer ce Cahier (60 francs) auprès des auteurs, des régionaux, de René Fourdan (responsable des publications) ou à l'adresse de l'AEEPS (11, square des Saules 92350 Le Plessis Robinson)

Revue Hyper-EPS, 1999, 206, 34-36
Texte protégé par une licence créative commons
CERTAINS DROITS RESERVES
Association des Enseignants d'Education Physique et Sportive - www.aeeps.org