

UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE D'UN PROCÈS DE FORMATION

LA FORMATION DES MAÎTRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE À BESANÇON ET DIJON

NATHALIE MAHUT, JEAN-FRANÇOIS GRÉHAIGNE,
ROGER GUILLON*

Résumé

L'objet de cet article est de proposer un point de vue sur l'état d'avancée de la formation des étudiants en EPS de Besançon et Dijon. En soi, il ne constitue pas une recherche, mais une réflexion critique sur le fonctionnement de l'équipe des formateurs en 1^{re} et 2^e année d'IUFM. Le questionnement central sera de savoir « comment favoriser l'aide à la décision du jeune enseignant d'EPS ? »

Une formation qui va du compagnonnage vers une ingénierie didactique représente l'originalité majeure de cette démarche.

Summary

The aim of this paper is to offer a point of view on the inventory of fixtures about the vocational training of Physical Education' students from Besançon and Dijon. It is not constituting a research, but a critical thought about the functioning of the group of teachers of the first and second year of the "Institut Universitaire de Formation des Maîtres". The central questioning will be to identify "how to favour the helping decision to the young teacher of physical education".

A training which is going from the companionship to a didactic engineering represents the main originality of this process.

67

* N. Mahut, J.-F. Gréhaigne, R. Guillon, Groupe « Éducation et Motricité ». Université de Franche-Comté - Université de Bourgogne.

La création en 1991 des Instituts universitaires de formation des maîtres a pour vocation à la fois l'harmonisation d'une « formation commune » des Professeurs des Écoles, des Collèges et des Lycées, mais aussi la réflexion sur l'émergence d'une « didactique des disciplines ». Alors même que cette réforme bouleverse dans certaines disciplines des formations hautement – et exclusivement – universitaires aux épreuves du CAPEPS, elle ne fait, pour ce qui concerne l'Éducation physique et sportive, qu'entériner des pratiques déjà en cours (cf. Amade-Escot, 1991). Ainsi, le cas des académies de Besançon et de Dijon illustre bien ce mouvement institutionnel venant *a posteriori* valider des pratiques : la valence pré-professionnelle de la formation initiale des professeurs d'EPS est le produit original de l'histoire de cette profession et de la politique de formation locale des Ufr-Staps. En effet, la préformation pédagogique y fait l'objet d'attentions particulières dès la 2^e année de DEUG, et se prolonge en Licence.

L'objet de cet article est de proposer un point de vue sur l'état d'avancée de la formation des étudiants en EPS de Besançon et Dijon. En soi, il ne constitue pas une recherche, mais une réflexion critique sur le fonctionnement de l'équipe des formateurs en 1^{re} et 2^e année d'IUFM (1). Le questionnement central qui s'offre à nous est de savoir « *comment favoriser l'aide à la décision du jeune enseignant d'EPS ?* » L'observation de celui-ci a en effet fréquemment montré qu'en l'absence d'une théorie de l'action pédagogique, son efficacité auprès des élèves demeurerait limitée. C'est à partir de ce constat que nous nous sommes interrogés sur les caractéristiques du dispositif de formation, pour ensuite nous demander quels peuvent être les cadres théoriques permettant de formaliser cette démarche expérimentale d'aide à la décision. L'étude du plan de formation établissant une continuité de DEUG II à la 2^e année d'IUFM permettra la mise en évidence du référentiel des compétences recherchées. Le passage d'une formation par compagnonnage vers une ingénierie didactique représente à ce titre l'articulation majeure et l'originalité de cette démarche locale.

CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF DE FORMATION

Ce dispositif est fondé à la fois sur des principes de continuité et d'alternance. En effet, si la formation initiale professionnelle débute dès DEUG II pour s'achever en 2^e année d'IUFM, elle présente les caractéristiques suivantes :

- **une articulation disciplinaire entre l'École, le Collège et le Lycée** est réalisée à travers des stages à ces niveaux d'enseignement. L'animation et l'enseignement de l'EPS aux Premier et Second degrés favorise ainsi la connaissance de l'élève tout au long du cursus scolaire ;

1 - Pour une revue de questions complémentaires sur ces questions, consulter Bourdoncle (1993).

- **une transversalité méthodologique et didactique**, quelles que soient les activités physiques et sportives-support, fait l'objet d'une réflexion théorique et pratique. La rénovation de la Licence STAPS a été, à cet effet, l'occasion de mettre en place des enseignements modulaires en didactique de l'EPS ;
- **une pluralité des enseignants-formateurs** est recherchée avec la création d'un « réservoir académique » de personnes – ressources issues de l'enseignement du Premier et Second degré. Par ailleurs, la complémentarité des compétences universitaires et professionnelles est recherchée. Dans ces conditions, et à partir de l'observation par l'équipe des formateurs du fonctionnement du jeune enseignant, quel est le cheminement envisageable pour accéder à des niveaux d'expertise croissants ? (Voir tableau I, page suivante.)

Si l'on voulait résumer le chemin à parcourir, l'objectif est de faire passer le formé d'un ajustement au coup par coup, dans l'urgence et forcément centré sur les contenus à enseigner, vers une gestion précise et pertinente de la variété des élèves. Ainsi, deux attitudes sont fréquemment enregistrées par les jeunes enseignants :

- **le rejet** en bloc des données théoriques suite à un constat de non adéquation parfaite entre celles-ci et les expériences pratiques vécues en situation d'enseignement ;
- **l'enfermement** dans une doctrine sclérosante s'appuyant sur des illusions théoriques, et entraînant le refus de toute remise en cause de sa pratique face aux dysfonctionnements et aux échecs.

Ces attitudes s'expliquent par le fait que le jeune enseignant dispose d'une faible variabilité de son répertoire, et fonctionne par conséquent plus sur des croyances que sur une véritable expérience critique ; tout se passe comme si la remise en cause, même mineure, de ces modèles implicites provoquait une réaction de défense, dont le rejet ou l'enfermement sont une manifestation. La réduction de la tension liée au dysfonctionnement repose sur une conception erronée de la nature des liaisons pratique/théorie et de l'acte éducatif. En effet, la pratique ne peut être directement déduite de principes théoriques empruntés aux données des sciences d'appui... De la même façon, toute tentative de figer des expériences de terrain positives dans une école pédagogique, aboutit souvent à la définition d'un modèle sclérosant rapidement inadapté. Dans ce cas, « *les enfants deviennent des êtres abstraits semblant n'exister que dans le cadre et pour la méthode qui convient de leur appliquer* » (Malglaive, 1975).

Dans ces conditions, et à partir de ce constat, quelles approches théoriques proposer ? Les données actuelles, et en particulier celles de l'**analyse systémique**, permettent de dépasser de telles conceptions et d'envisager l'acte éducatif non plus en terme de causalité simple, linéaire et directe, mais en terme d'échanges complexes (2)

2 - La **complexité** sera définie comme à l'interface de la variété, de la redondance, du sens et de la signification des informations. Atlan (1979) l'a définie de façon paradoxale comme étant « *l'information que l'on ne possède pas sur l'état d'un système* ». La **complication** n'exprime qu'un grand nombre d'étapes ou d'instructions pour décrire, spécifier ou construire un système à partir de ses constituants.

Tableau I. La formation professionnelle des enseignants d'EPS

	ANIMER, COMMUNIQUER	CONDUIRE DES APPRENTISSAGES	OBSERVER, RÉGULER	PLANIFIER SON ACTION	ÊTRE UN ENSEIGNANT
D E U G	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser le travail de la classe (temps, espace, formes de groupements...) - Répartir les tâches, les rôles, - Transmettre une information et s'assurer qu'elle est comprise. - Animer des groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les procédures d'apprentissage. - Identifier les variables situationnelles. - Définir le cadre et les acquis visés a priori. - Prévoir des comportements attendus. - Repérer la nécessité d'utiliser des règles simples liées à la logique interne de l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à observer. - Obtenir des indicateurs d'observation. - Identifier les réactions des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les outils qui permettent la liaison entre une logique des APS et la conduite des interventions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les exigences institutionnelles (IO, BO, notes, examens...) - Connaître le rôle et la responsabilité de l'enseignant d'EPS. - Connaître la place de l'EPS à l'école.
I L I C E N C E	<ul style="list-style-type: none"> - Faire participer et faciliter les interactions. - Rendre l'élève acteur des apprentissages. - Faire connaître des résultats et les utiliser. - Faire le point. 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir et construire des situations d'apprentissage. - Connaître les logiques des APS. - Définir sa propre conception des APS. - Agir sur les variables de complexification/simplification de la tâche. - Construire une dynamique d'évolution des conduites (niveau de jeu, modification...). - Connaître les conduites typiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire et utiliser des grilles d'observation. - Prévoir les comportements des élèves. - Assurer la régulation par rapport aux comportements attendus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Établir un profil de classe. - Lier les trois axes : <ul style="list-style-type: none"> • logique de l'activité • support ; • logique de l'enseignement ; • logique de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les modalités des différents établissements d'enseignement. - Participer à la certification en EPS. - Établir des relations avec la vie scolaire. - Vérifier la présence des élèves, tenir le cahier de notes. - Participer à l'AS.
1^{re} année	<ul style="list-style-type: none"> - Construire des situations problèmes. - Gérer un profil de classe. - Rendre l'élève acteur d'un projet. - Clarifier démarches et contenus pour les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer et noter les acquis. - Établir une cohérence entre la situation de référence / situation d'apprentissage ; l'évolution / la notation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le feed-back collectif aux productions de classe - Assurer une régulation a posteriori (bilan, séance suivante, les comportements attendus/non attendus). 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser la progressivité des contenus d'enseignement (vers un projet d'EPS). - Élaborer un projet de cycle en rapport avec les IO, la certification, le programme. - Établir des bilans par comparaison du réel/prévu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualiser les cycles/projets d'EPS et d'établissement. - Connaître les différences filiales et niveaux. - Participer à la vie associative (AS ; FSE...).
2^e année	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser motivations et représentations du groupe, de l'élève pour enrichir les productions. - Mettre une classe en projet. - Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages. - Traiter les cas atypiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire une approche transversale entre APS. - Identifier, différencier et/ou individualiser les procédures d'apprentissage. - Diversifier les modes d'évaluation et de notation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le feed-back individuel. - Assurer la régulation immédiate. - Permettre l'autoévaluation et l'autoévaluation individuelle ou en groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et construire une transversalité des contenus d'enseignement. - Partir des savoirs des élèves, de l'environnement et construire un projet EPS. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'intégrer dans un projet et dans la vie de l'établissement (CA ; CE ; CD ; PAE...). - Connaître les modalités de fonctionnement de l'EPS (critères ; relations au dehors...). - Connaître la vie scolaire des élèves.

entre des systèmes auto-régulés et auto-organisés. Cette approche renouvelée impose une réflexion critique sur la formation professionnelle habituelle des enseignants qui se caractérise le plus souvent par deux phases distinctes et consécutives :

- une phase d'acquisition au cours de laquelle les formateurs tentent d'apporter des réponses à de grandes catégories de problèmes (didactique de la discipline, évaluation, motivation, pédagogie différenciée, etc.) sous forme d'exposés théoriques, de solutions modèles ou de principes généraux ;
- une phase d'application pendant laquelle l'enseignant en situation tente d'appliquer ou au mieux de transposer ces données dans sa classe (cf. Champagnol, 1974).

L'acte éducatif, sa complexité

Dans une perspective systémique, l'acte éducatif est un ensemble ordonné selon un principe de cohérence pédagogique et didactique. C'est un système complexe, « un ensemble organisé ayant des échanges avec l'environnement, où les éléments se tiennent entre eux à chaque instant, et dont l'évolution se rapporte à l'organisation générale, même si celle-ci s'opère dans le sens de sous-organisations différenciées » (Lerbet, 1981, 1984). Une théorie de la complexité permet d'envisager l'enseignement comme un système évolutif dans lequel la phase de mise en œuvre est source de dissonances et de dysfonctionnements ; c'est là que le passage d'une démarche algorithmique à une « logique floue » permet à l'enseignant de décider en régulant son intervention. Celui-ci est donc amené à établir et à organiser des relations entre différents sous-systèmes constitués d'éléments en interaction : le savoir, l'élève, l'institution et lui-même (Guillon *et al.*, 1990).

Par exemple, l'élève en situation d'apprentissage à un instant donné est le résultat de son développement biologique et psychologique ainsi que de ses motivations, de ses savoirs, de ses pouvoirs moteurs et de ses représentations, etc. Chacun de ces éléments constitue au niveau de l'acte pédagogique une variable. Les choix effectués par l'enseignant, qu'ils soient conscients et explicites ou non, privilégient certaines interrelations et sont significatifs de son éventuelle centration sur un sous-système ou un autre. D'autre part, l'articulation des rapports entre ces différents sous-systèmes peut être organisée d'une façon plus ou moins complexe. Ainsi, les échanges limités consécutifs à une pédagogie impositive, causale et collective (Meirieu, 1985) n'ont rien de commun avec ceux générés par une pédagogie basée sur les méthodes actives. Dans une telle perspective, former un enseignant c'est lui permettre :

- **de gérer un nombre croissant de variables** (aspect quantitatif), et ce dans un temps toujours plus restreint : ceci lui permet, à l'aide d'automatismes, de réduire le coût décisionnel ;
- **d'organiser des relations entre éléments** de plus en plus complexes, en établissant des significations pertinentes entre faits observés et décisions d'intervention ;

- **de construire des outils et démarches de régulation** permettant de rendre compte d'une variété croissante et évolutive du fonctionnement des élèves.

Cette conception de l'apprentissage du métier d'enseignant, qui s'appuie sur une théorie systémique, tente de rendre compte d'un modèle de fonctionnement des enseignants.

Quel modèle pour la formation des enseignants ?

(Voir tableau II, page suivante.)

La pédagogie est avant tout une pratique : « *travail concret sur un objet concret* » et unique (cf. Malglaive, 1975, 1982) qui nécessite l'élaboration d'un projet pédagogique, sa mise en œuvre, son passage à l'épreuve des faits et éventuellement sa modification. Notre démarche de projet est organisée autour de thèmes d'étude qui s'intéressent à la cohérence et l'efficacité de l'enseignement. Afin que les professeurs stagiaires commencent à tendre vers une attitude de type expérimental, nous construisons avec eux un ensemble ordonné de questionnements à propos des faits éducatifs :

- *Quel modèle prévisionnel de référence (structurel et fonctionnel) ?*
- *Quel(s) constat(s) des faits ? Quelle(s) hypothèse(s) explicatives(s) ?*
- *Quel degré de variété/adéquation tolérée ? Quelle gestion de l'aléatoire/atypique ?*
- *Quels niveaux et quelles modalités de régulations ?*

Dans cette perspective, le modèle actuel qui nous sert de guide peut être organisé autour de quatre grands thèmes.

72

■ L'enseignant concepteur

Nous ne reviendrons pas sur les éléments définis dans le paragraphe précédent, mais nous ajouterons simplement qu'un jeune enseignant planifie ses actions, le plus souvent en concevant un projet qui articule de façon directe des objectifs et des moyens (Malglaive, *ibid.*). En EPS, cette articulation se situe au point de rencontre de plusieurs logiques : celles de l'APS, de l'enseignant, de l'institution, de l'élève. La mise en œuvre pédagogique, à ce niveau, permet de juger de la faisabilité du projet et d'orienter les modifications à y apporter.

■ L'enseignant praticien

Nous entendons par « praticien » le pédagogue capable d'animer des leçons, mais également capable d'adapter, de réguler et d'évaluer ses actions face à des situations changeantes et évolutives. Cette notion de régulation nous semble essentielle. Elle comprend deux formes principales : l'une, immédiate, qui consiste à ajuster ses actions pédagogiques. La régulation en cours de leçon constitue, pour nous, un élément-clef du dispositif, car elle assure une adéquation permanente entre le système

Tableau II. L'enseignant d'EPS : le modèle en perspective

UN PRATICIEN	UN CONCEPTEUR DE SA PRATIQUE	UN AGENT DE SA PROPRE FORMATION	UN FONCTIONNAIRE, ACTEUR SOCIAL DU SERVICE PUBLIC
<p>Animer, réguler, communiquer</p> <p>Qui enseigne l'EPS en cohérence avec ses conceptions, dans le respect de la spécificité de l'EPS et de l'intégrité de l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en s'appuyant sur des APS ; - en utilisant des situations pédagogiques pertinentes par rapport au public concerné (représentations, motivations, niveaux d'efficacité, développement cognitif et moteur, profils pédagogiques, etc.) <p>Gérer la problématique de l'acquisition et de la régulation des savoirs de l'EPS.</p> <p>Répondre efficacement à l'urgence du faire, de l'immédiateté.</p> <p>Observer et analyser le sens que les élèves donnent aux situations.</p>	<p>Concevoir, construire, évaluer</p> <p>Qui structure le champ disciplinaire : Construire un projet pédagogique, une programmation d'APS en rapport avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un plan local, - un projet d'établissement ; - le projet d'AS. <p>au plan des textes officiels, les objectifs spécifiques de l'EPS (I.O., programmes...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - au plan de la discipline, - la logique interne des APS ; - prendre en compte le sens que les élèves donnent aux APS. <p>Choisir des procédures d'apprentissage différenciées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - renvoie à la problématique transversalité/progressivité au plan des contenus d'enseignement ; - renvoie à la détermination puis aux choix des savoirs de l'EPS dans le contexte de l'école. <p>Des APS au projet d'EPS dans un établissement scolaire donné.</p>	<p>Réguler, se transformer, adapter</p> <p>Qui problématisé sa pratique, c'est-à-dire dépasse le descriptif, le normatif, pour appréhender la compréhension et pour agir sur les interrelations des composantes de l'acte éducatif.</p> <p>Définir des hypothèses d'action pédagogique, pour réarticuler les différents éléments de l'acte pédagogique, voire en changer l'organisation.</p> <p>Éclairer, analyser sa pratique à partir des données théoriques, donc incorporer des connaissances.</p> <p>Définir des besoins de formation, s'engager à long terme dans une formation professionnelle continue.</p> <p>Dans le domaine de la formation : passer d'une problématique du désir à une problématique du besoin, clairement identifiée.</p> <p>D'un enseignant objet de la formation à un enseignant acteur de sa formation.</p>	<p>Être responsable, s'impliquer</p> <p>Qui s'implique dans la vie de l'établissement (coordination, conseil d'enseignement, AS, conseil d'administration, UNSS, PAE, foyer socio-éducatif...).</p> <p>S'inscrire et contribuer à une dynamique de projet.</p> <p>Se regrouper et coopérer avec les partenaires éducatifs (vie scolaire, les autres disciplines, les parents...).</p> <p>Remplir les exigences administratives (bulletin, horaire, absence, règle d'usage, matériel...).</p> <p>D'un enseignant présent à un enseignant acteur du système éducatif.</p>

de contraintes/ressources dont dispose l'élève. C'est à travers cette mise en relation que s'expriment véritablement les présupposés de l'apprentissage qui sont les nôtres. La seconde forme de régulation s'opère *a posteriori*. Elle vise, à partir des éléments relevés sur la leçon, à en tirer les conséquences pour définir les leçons ultérieures.

Dans cette optique, un « enseignant concepteur et praticien », capable d'analyser, de réguler sa pratique et de reformuler son projet pédagogique devient, de ce fait, « agent de ses propres transformations » (Lesnes, 1977).

■ L'enseignant agent de sa formation

Permettre au professeur stagiaire d'établir lui-même une démarche de régulation pratique par ce système d'alternance, c'est lui offrir l'occasion et le temps de gérer ses transformations en développant ses capacités d'observation et d'analyse. Ainsi, l'enseignant peut construire des règles de gestion de son comportement qui lui permettront éventuellement de poursuivre sa formation tout au long de sa carrière. « Système intelligent susceptible de modifier son modèle de l'enseignement en fonction de son expérience » (Fayol, 1981), le futur enseignant devient capable de s'auto-former et s'insérer dans une formation continue nécessaire et fructueuse.

■ L'enseignant acteur social

Il s'agit d'un adulte qui s'implique réellement dans la vie de l'établissement (coordination, conseil d'enseignement, association sportive, conseil d'administration, projet d'action éducative, foyer socio-éducatif...), qui coopère avec les partenaires éducatifs au travers de la vie scolaire (enseignants des autres disciplines, parents...). Le processus consiste à passer d'un enseignant « présent » à un enseignant « acteur du système éducatif ». De ce point de vue, les cours communs prévus dans les IUFM nous semblent un des supports intéressants pour cet objectif de formation. La condition à remplir pour le succès de cette entreprise suppose qu'on laisse à l'équipe de formateurs le temps de construire un *curriculum* original pour ce type de cours. On éviterait ainsi les caricatures s'attaquant à la formation commune pour cause de « didactisme » ou d'absence de contenus disciplinaires. Ici, dix années de recul nous paraissent être l'unité minimale pour effectuer une évaluation critique et constructive.

Notre conception de l'apprentissage du métier d'enseignant ainsi que l'analyse de l'acte pédagogique nous ont permis de définir un cadre théorique pour la formation de l'enseignant. Celui-ci se construit dans et par l'adaptation à un milieu contraignant et variable. Quel type de dispositif peut concourir à l'atteinte de ces objectifs ?

LA FORMATION PAR ALTERNANCE

Régularité et succession...

Alterner ne signifie pas « juxtaposer », mais suppose l'établissement de rapports entre les différents temps de la formation en vue d'un enrichissement mutuel. On obtient ainsi une succession régulière entre des temps de formation et des temps de pratique concrète.

Abordons ici les rapports entre la pratique et la théorie. Lorsque l'enseignant débutant commence son stage professionnel, ses séquences pédagogiques sont conçues et réalisées à partir de « savoirs spontanés », issues d'expériences diverses d'encadrement d'élèves et de connaissances théoriques. Le premier système de fonctionnement mis en place est constitué par ses pratiques antérieures. Ce système s'enrichit progressivement grâce à des apports tels que de simples « recettes » qui feront place progressivement à des connaissances plus objectivées.

Dans un premier temps, le jeune professeur en situation d'enseignement constate des imperfections auxquelles des pairs, c'est-à-dire des personnes confrontées aux mêmes types de situations que lui mais plus anciens dans le métier, peuvent apporter des réponses sous forme de solutions toutes prêtes. Ce « prêt à porter » didactique, véritables règles d'action professionnelles, constitue une masse de savoirs pratiques qui permettent notamment de résoudre des problèmes d'animation et qui sont directement utilisables à l'issue de ces entretiens-bilans. Un premier type d'ajustement s'établit ainsi par expérimentation de solutions en réponse à des problèmes ponctuels et factuels posés par la pratique.

Dans un deuxième temps, ces difficultés et ces questionnements permettent de dégager les difficultés les plus souvent rencontrées dans la pratique (3). Celles-ci, organisées en problématiques, font l'objet d'un traitement lors des stages de formation complémentaire sur la didactique et la pédagogie des APS. À ce niveau, l'alternance est un moyen contribuant à résoudre à la demande des problèmes particuliers, mais concourt également à la formulation des besoins de formation.

Dans la perspective d'une véritable alternance, les données nouvelles, les concepts et les démarches proposés dans ces stages ne sont pas livrés uniquement sous forme d'informations, mais sont aussi construits par les professeurs stagiaires lors de situations simulées d'enseignement. En d'autres termes, il s'agit de permettre à des informations de devenir des connaissances réellement intégrées par l'enseignant (cf. Monteil, 1985 et sa distinction entre informations, connaissances et savoirs). Nous retrouvons cette même démarche d'appropriation active des savoirs lors des travaux

3 - Pour des développements sur ce thème, on peut consulter également Huberman (1986), Cotin-Martinez (1993) et Pieron (1993).

pratiques dans les journées de formation. À cette occasion, les jeunes professeurs élaborent collectivement un cycle de travail, proposent des tâches d'apprentissage où l'analyse de la situation de départ est constituée par des observations effectuées en situation difficile. Ensuite, ces situations sont mises en œuvre, effectivement, sur le terrain. Ce travail pratique, exploitant concrètement les notions de modèles de l'activité, critères de réussite, règles et principes d'action, variables... permet de montrer les utilisations possibles de ces outils et leurs limites (cf. Gréhaigne, Cadopi, 1990 ; Gréhaigne, Guillon, 1991).

En résumé, les apports théoriques viennent en réponse à des questions soulevées par la pratique professionnelle, mais ne constituent, en aucun cas, un temps séparé d'où l'on va déduire des préceptes théoriques et des solutions pratiques. Pas de formation *a priori*, mais une « approche situationnelle » fondée sur la relation du sujet aux situations éducatives dans lesquelles il est engagé (cf. Ferry, 1983) et aux niveaux décisionnels qu'il est amené à prendre lorsqu'il tente d'adapter son enseignement. Mais tout ne fonctionne pas toujours de cette manière.

LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT

Les professeurs stagiaires succombent fréquemment au mythe de « la bonne leçon », à l'illusion de la séance réussie. Bien souvent l'essentiel de leur cadre d'analyse est constitué par des souvenirs et de conceptions latentes peu définies. À un instant donné, cet ensemble très complexe constitue une représentation que nous nous risquerons à qualifier de conjoncturelle. Dans ce cas, cette « représentation conjoncturelle » est composée par ce qu'il y a de résiduel et de résistant dans les pratiques d'un sujet. Elle se caractérise par une mise en relation d'une représentation au sens de Richard (1990) (4) et de connaissances qui se trouvent dans la mémoire à long terme. Bien souvent ces connaissances ont été construites en dehors de toute volonté d'apprendre (par « apprentissage fortuit ») et fonctionnent implicitement chez le sujet. Elles sont donc extrêmement difficiles à faire émerger, et donc à faire évoluer car leur principale caractéristique est la résistance aux changements.

Comment caractériser ce *sens* que les jeunes professeurs attribuent aux tâches d'enseignement ? Cette notion pourrait être définie de la façon suivante : c'est une « évocation particulière de la situation par le sujet », en partie liée à des marqueurs socio-culturels, et en rapport avec une conception/représentation de la logique de l'élève, de l'apprentissage, et de la discipline d'enseignement. Les ressources affectives du maître débutant sont également importantes à prendre en compte dans ce domaine.

4 - « Les représentations sont des constructions circonstancielle faites dans un contexte particulier à des fins spécifiques dans une situation donnée et pour faire face aux exigences de la tâche en cours », (Richard, 1990). Sur ce thème, on peut consulter également David (1993).

En un mot, c'est la mise en relation de cet ensemble qui organise la finalité des actions de l'enseignant, et risque par ailleurs de le désorienter en le détournant de son objet.

La notion de « sens que le professeur accorde aux situations » devient alors centrale. Elle renvoie à la formalisation implicite ou explicite que le sujet se donne des observations et des consignes de la tâche (Houdé, 1992). À ce propos, Gréco (1988) distingue le « calcul » et le « sens ». Le calcul renvoie aux opérations cognitives, qu'il s'agisse d'opérations définies en référence au **contexte normatif** (typologie des opérations logico-mathématiques piagésiennes) ou au **contexte pragmatique** (typologie des calculs symboliques du néostructuralisme). Quant au sens, il renvoie au mode personnel d'appréhension et d'appropriation implicite ou explicite que le sujet assigne aux observables avant de les traiter. Ceci postule l'existence d'une typologie des modes d'organisation des connaissances et nous amène à proposer un mode de formation original à l'interface du compagnonnage et de l'ingénierie didactique.

DU COMPAGNONNAGE À L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE

L'objectif fondamental consiste à faire passer la formation des enseignants de la tradition orale, et/ou de « l'apprentissage sur le tas » comme moyen de formation, à un véritable **compagnonnage** et à l'**ingénierie didactique**.

Pourquoi l'idée de « compagnonnage » ? Il nous semble que cette forme d'organisation de la formation présente de multiples avantages. En premier lieu elle vise l'excellence. Le fait de mettre en relation un expert et un novice pendant un temps assez long n'est pas fortuit, mais au contraire procède d'une volonté de tirer le meilleur parti du débutant en exploitant les ressources de l'expert. C'est une école de la volonté et de la réussite, pas de la facilité. Enfin, c'est une formation au plein sens du terme, avec une transmission de valeurs du travail bien fait, de la solidarité et de l'entraide. Cette démarche correspond bien à celle de l'École actuelle qui se doit de mettre à la disposition des élèves des normes et des valeurs de la Société française. Après une décennie « d'ère du vide » (Lipovetsky, 1983) ou d'éloge de l'individualisme contemporain, un retour sur les valeurs de l'École nous paraît s'imposer avec l'aide de ce « creuset du compagnonnage ».

Pourquoi alors parler de « ingénierie didactique » ? Ce pâle nous semble représenter l'autre élément équilibrateur du système de formation. En effet, le travail d'ingénierie consiste à engager sa responsabilité dans l'étude d'un projet, et nécessite un travail de synthèse et d'équipe. Il coordonne les apports des technologies et de différents champs scientifiques, et tente de répondre par des innovations contrôlées à des réalisations pratiques. Dans cette perspective, la didactique se présente alors comme une « science s'intéressant à la production de connaissances » ou encore comme « la théorie des conditions de commande que l'on peut volontairement organiser pour

provoquer les apprentissages de connaissances constituées » (Brousseau, 1978, 1988).

Le mémoire professionnel de 2^e année d'IUFM, le système de questionnement mis en place, le modèle en perspective... sont autant d'occasions d'innovation contrôlée. Elles permettent d'envisager de déboucher ensuite sur une attitude expérimentale, ou tout au moins un « *empirisme objectif vis à vis des faits pédagogiques* » (Fabre, 1972).

Enseigner c'est gérer, c'est-à-dire concevoir, construire puis animer, réguler, évaluer ; l'enseignant est tour à tour concepteur et praticien. Mais c'est aussi gérer le singulier et le collectif, ainsi que les différences interindividuelles selon leurs degrés de variété, en relation avec la nécessaire différenciation des pédagogies. Enfin, c'est tenir compte des rythmes d'apprentissage pour que chacun puisse s'adapter et se transformer.

Le lot quotidien du formateur repose dès lors sur un travail d'aide à la décision, de conseil, de régulation de projets qui sont si caractéristiques de l'ingénieur et du maître-artisan. Dans la plupart des cas, les modifications des comportements spécifiques d'enseignement fondées sur ce type de travail se sont avérées fructueuses. La variabilité interindividuelle des formés, ainsi que leurs réactions particulières aux divers moyens de modification employés, montrent la nécessité d'un traitement souple et personnalisé. Toutefois, il apparaît que tous les comportements, toutes les attitudes nouvelles, ne se maintiennent pas nécessairement au niveau atteint pendant la période de stage : ils ne sont pas automatiquement réutilisables dans d'autres situations. Il en découle l'obligation, inhérente à la condition d'enseignant, d'un perfectionnement et d'une formation continue (Pieron, 1989, 1993). Voilà pourquoi, tout cet ensemble complexe forme une réalité mouvante, évolutive et dialectique, qui ne donnera sa pleine mesure que dans la durée et au hasard des équipes pédagogiques et des élèves rencontrés.

78

CONCLUSION

L'objectif de ce travail était d'exposer la logique de formation des jeunes enseignants d'Éducation physique et sportive. Les principales conclusions que nous pouvons tirer à l'issue de trois ans de fonctionnement sont à relativiser en raison du faible recul que nous avons par rapport à ce type de formation. De nombreux problèmes restent posés, notamment l'évaluation à moyen terme de l'impact réel de cette expérience. Le temps de formation est en effet relativement court, et les stagiaires ont quelques difficultés pour s'approprier les démarches d'analyse et de transformation, et pour stabiliser de nouveaux comportements. Néanmoins, c'est à cette condition que l'on peut espérer tendre vers un enseignant qui se construit et devient l'agent de ses propres transformations, sans perdre de vue une exigence d'efficacité !

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOT C. (1991). – « Caractérisation de la formation initiale des enseignants d'EPS et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles », Thèse (nouveau régime), Université Paul Sabatier de Toulouse III.
- ATLAN H. (1979). – *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, 105, pp. 83-119.
- BROUSSEAU G. (1978). – « L'observation des activités didactiques », *Revue Française de Pédagogie*, 45, pp. 130-139.
- BROUSSEAU G., GRESLARD D. (1988). – « La régulation d'un curriculum : problèmes pratiques et théoriques », IREM de Bordeaux.
- COTIN-MARTINEZ C. (1993). – « Microgénése de la compétence pédagogique chez les étudiants en STAPS », Thèse (nouveau régime), Université de Montpellier I.
- CHAMPAGNOL M. (1974). – « Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes », *Revue Française de Pédagogie*, 28, pp. 21-27.
- DAVID B. (1993). – « Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby », Thèse (nouveau régime), Université Paris-Sud.
- FABRE A. (1972). – *L'école active expérimentale*, Paris, PUF.
- FAYOL M. (1981). – « Former des maîtres. Proposition pour une stratégie », *Revue Française de Pédagogie*, 55, pp. 7-12.
- FERRY G. (1983). – *Le trajet de la Formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod.
- GRECO P. (1988). Préface. In J. BIDEAUD, *Logique et bricolage chez l'enfant*, Lille, PUL.
- GREHAIGNE J.F., CADOPPI M. (1990). – « Apprendre en éducation physique », in AEEPS (Éds), *Éducation physique et didactique des APS*, Paris, pp. 18-24.
- GREHAIGNE J.F., GUILLON R. (1991). – « Du bon usage des règles d'action », *Échanges et controverses*, Paris.
- GUILLON R., GREHAIGNE J.F., ROCHE, J. (1990). – Centre pédagogique régional et formation en alternance. Actes du Colloque de Grenoble *Liaison Formation-Recherche*, Grenoble, IFM, pp. 96-109.
- HOUDE O. (1992). – *Catégorisation et développement cognitif*, Paris, PUF.
- HUBERMAN M. (1986). – « Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp. 5-15.
- LEON A. (1975). – « Les grilles d'observation des situations pédagogiques : moyen de formation ou instrument de formation des maîtres », *Revue Française de pédagogie*, 30, pp. 5-13.
- LERBET G. (1981). – « Système - alternance et formation d'adultes », *Mésosance*, 4, III.
- LERBET G. (1984). – « Approche systémique et sciences de l'Éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 67, pp. 29-36.
- LESNES M. (1977). – *Travail pédagogique et formation d'adulte : éléments d'analyse*, Paris, PUF.

- LIPOVETSKY G. (1983). – *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.
- MAHUT N. (1994). – « Discours et pratiques ludiques en éducation physique sous la IV^e République », Thèse (nouveau régime), Université de Strasbourg II.
- MALGLAIVE G. (1975). – « La formation alternée des formateurs », *Revue Française de Pédagogie*, 30, pp. 34-48.
- MALGLAIVE G., WEBER A. (1982). – « Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, 61, pp. 17-27.
- MEIRIEU Ph. (1985). – *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF.
- MONTEIL J.M. (1987). – *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Paris, Éditions Universitaires, UNMFREO.
- PIERON M. (1989). – « Pédagogie des activités physiques : acquisition des habiletés d'enseignement », *Science et motricité*, 8, pp. 38-46.
- PIERON M. (1993). – « Éducation physique et sport. Analyser l'enseignement pour mieux enseigner », Dossier 16, Paris, EPS.
- POSTIC M. (1977). – *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.
- RICHARD J.F. (1990). – *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin.