

PRATIQUES DE FORMATION

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'expérience de formation, de pratiques innovantes, voire provocantes ;*
- des analyses et des évaluations, individuelles ou collectives, de processus de formation ;*
- des bilans portant sur des fonctionnements d'équipes ou d'institutions ;*
- des présentations critiques de politiques ou de stratégies de formation.*

LA FORMATION DES PROFESSEURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE SPORTIVE PAR LA RECHERCHE : VERS L'ÉLABORATION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

**C. AMADE-ESCOT, J.-P. BARRUE,
M. DUGRAND, A. TERRISSE**

Résumé. L'objet de la formation est de permettre au professeur-stagiaire d'analyser ses pratiques d'enseignement de l'EPS du point de vue didactique, à partir d'une activité de recherche. La production du rapport de Centre Pédagogique Régional (CPR) constitue le prétexte d'une mise en situation de formation alternée par la recherche. Chaque professeur-stagiaire s'engage à mettre en œuvre une expérimentation à partir de l'identification d'une hypothèse de recherche liée à un problème professionnel.

L'évaluation met en évidence qu'une initiation à la recherche peut apporter des solutions aux problèmes concrets d'enseignement par la production de connaissances praxéologiques contrôlées.

Elle rend nécessaire une théorisation de ce type de formation.

Abstract. This training aims at making the trainee capable of analysing his PE teaching methods from a didactic viewpoint through a research activity. The writing of the teacher training report affords an opportunity of training alternating with

research. Each trainee has to carry out an experiment starting from the identification of a research hypothesis connected with a professional problem. Evaluation reveals that an initiation into research can bring solutions to concrete teaching problems through controlled praxeological knowledge. It requires a theorization of this type of training.

La formation proposée dans le cadre du Centre Pédagogique Régional (CPR) tente d'articuler formation et recherche, comme système de formation centré sur l'acquisition de savoirs pratiques d'ordre didactique. Cette formation se situe à la fois en continuité et en rupture avec la formation initiale universitaire, au cours de laquelle la formation didactique reste très académique malgré des mises en situation pratique au cours de stages dans les établissements du second degré. Lors de cette cinquième année la formation didactique vise l'optimisation du processus enseignement-apprentissage des contenus spécifiques de l'Éducation Physique et Sportive (EPS).

1. CONTEXTE DE L'INNOVATION INTRODUITE EN FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS D'EPS

La mise en place à la rentrée 1986 d'une cinquième année de formation initiale des professeurs d'EPS (formation essentiellement professionnelle, sanctionnée par les épreuves du CAPEPS pratique) a créé les conditions d'une innovation dans l'académie de Toulouse. Durant cette année de formation, les stagiaires ont un emploi du temps organisé de la façon suivante :

- une pratique professionnelle sous forme d'intervention ou d'observation dans les établissements scolaires,
- une formation générale commune à toutes les disciplines,
- une formation spécifique en EPS.

Dans le cadre de cette dernière, l'innovation introduite, en accord avec les différentes institutions concernées (CPR ; Inspection Pédagogique Régionale et UFRSTAPS) se caractérise par la mise en situation de recherche du professeur-stagiaire.

Le dispositif formatif retenu articule sur des durées égales :

- des séquences de formation relatives à l'enseignement de l'EPS (pédagogie du projet, gestion de l'hétérogénéité...) ainsi que l'actualisation de la maîtrise de certains outils (vidéo, musique, ...);

- un atelier de didactique des APS (Activités Physiques et Sportives) dont la particularité est de répondre aux besoins identifiés par les professeurs-stagiaires ;
- des séminaires dits de « recherche ».

C'est sur ce dernier point que portera notre analyse en vue d'en présenter les options formatives.

Ces trois moments de formation sont organisés sur le principe de « l'alternance formative » (1) avec des différences suivant la nature ou le sujet du thème traité. L'activité d'expérimentation (2) menée par le professeur-stagiaire dans une de ses classes en situation réelle d'enseignement, et dont il doit rendre compte sous forme d'un mémoire lors de la certification (rapport de stage de l'épreuve d'entretien), constitue le pivot de la formation spécifique.

L'hypothèse formative est que la mise en situation de recherche, mieux que tout autre stratégie, permet au formé de construire des savoirs professionnels parce qu'elle permet d'articuler les « composantes académique, personnelle et professionnelle de la formation » (3). Cette innovation peut donc être caractérisée comme l'introduction, en rupture avec les formations antérieures, d'une formation alternée PAR la recherche étayée aux conceptions constructivistes en formation d'adulte (4). Le principe « d'isomorphisme des actions de formation » (5) qui fonde en partie le choix de la mise en situation de recherche, tente de rendre compte de ces options théoriques sur les apprentissages. (Ceci aux deux niveaux de formation que constituent celui des maîtres et celui des élèves.)

La formation du professeur-stagiaire vise donc trois objectifs.

- D'ordre praxéologique : résoudre des problèmes professionnels identifiés en situation d'enseignement, à travers leur analyse théorique.

(1) MALGLAIVE (G.), WEBER (A.). — Théorie et Pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie. — *Revue française de pédagogie*, n° 61, oct.-nov.-déc. 1982, pp. 17-27 et n° 62, janv.-fév.-mars 1983, pp. 51-64.

(2) Notion ici prise dans le sens commun et non dans le sens méthodologique de protocole expérimental.

(3) ZAY (D.). — Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs. — *Revue française de pédagogie*, n° 74, janv.-fév.-mars 1986, pp. 99-115.

(4) VERMERSCH (P.). — « Une problématique théorique en psychologie du travail : essai d'application des théories de J. PIAGET à l'analyse du fonctionnement cognitif de l'adulte », in *Le travail humain*, t. 41, n° 2, 1978, pp. 265-278.

(5) MIALARET (G.). — In *Traité des sciences pédagogiques*. T. 7, Paris, 1978, pp. 271-292.

- D'ordre personnel : développer une attitude prospective vis-à-vis des questions professionnelles.
- D'ordre méthodologique : se préparer à initier et à gérer des innovations.

Cette formation par la recherche se réfère à l'option qui consiste à attribuer au formé la responsabilité du choix de l'objet de recherche et au formateur celle de l'étayage méthodologique.

2. ÉVALUATION DE L'INNOVATION INTRODUITE PAR LA MISE EN SITUATION DE RECHERCHE

2.1. Remarques préliminaires

En 1988, à l'issue de deux années de mise en œuvre de l'innovation, l'équipe des formateurs a évalué la stratégie qui présidait à ce projet de formation par la recherche. Cette évaluation visait à identifier les écarts aux objectifs de formation annoncés dans le projet initial.

Dans le cadre des contraintes de faisabilité, l'opération d'évaluation a consisté à comparer des éléments recueillis dans les mémoires de recherche produits par les professeurs-stagiaires en 1987 et 1988, avec des éléments du projet de formation rédigé lors de la première année. (Projet qui constituait le contrat de formation liant formateurs et professeurs-stagiaires.) L'objectif était de saisir le sens des écarts entre les intentions annoncées et les caractéristiques des seuls produits stabilisés de la formation disponibles: les mémoires de recherche rédigés pour la certification. Le choix effectué d'analyser les mémoires soulève la question de la validité d'une opération qui, voulant tester un processus, en observe un élément du produit. La méthodologie utilisée pour cette évaluation a tenté de contrôler partiellement ce biais.

2.2. Méthodologie d'évaluation des mémoires

Trois étapes ont permis l'évaluation des mémoires :

- le retour au texte du projet initial de formation,
- la recherche dans le texte des mots-clés rendant compte des orientations théoriques de la formation,
- l'identification des indicateurs contenus dans les mémoires relatifs à ces mots-clés.

Le cadre de référence de l'évaluation est donc constitué par les critères que constituent les « mots-clés » :

— *Pour la visée formative* : Rupture, Alternance, Isomorphisme, Production d'outils et de savoirs professionnels, Écriture. (Voir tableau I en annexe.)

— *Pour la recherche* : Champ, Objet, Méthodologie, Validité, Nature de la recherche, Bibliographie. (Voir tableau II en annexe.)

Les mémoires (constituant le référé) ont été étudiés sur la base d'une méthodologie proche de l'analyse de contenus. L'ensemble des indicateurs ont été recherchés dans chacun des 13 mémoires, pour identifier leur présence ou leur absence, ainsi que le degré d'achèvement atteint.

2.3. Résumé des résultats

a) *Concernant la visée formative* :

— Hétérogénéité des mémoires, les objectifs de formation semblent avoir été mieux ciblés en 1988. Cette tendance est repérable lorsqu'on effectue l'analyse différentielle selon les deux années étudiées (analyse non présentée dans les tableaux compte tenu des faibles effectifs).

— Deux des trois principes à la base du projet (rupture et alternance) trouvent dans les mémoires des contreparties empiriques susceptibles d'autoriser la formule suivante : la formation par la recherche est une stratégie de formation prometteuse parce que, en rupture avec les formations antérieures, elle s'initie à partir d'un problème professionnel, dont elle permet l'analyse et indique des possibilités de dépassement. Il s'agit donc d'une stratégie de résolution de problème professionnel.

— La question de l'isomorphisme reste posée. Sans doute les retombées des stratégies formatives sur les pratiques d'enseignement ne sont pas mécaniques et nécessitent de la durée. Cette option formative reste à approfondir.

b) *Concernant la production d'un mémoire de recherche* :

— Du point de vue des critères concernant la recherche, on observe ainsi une évolution positive de 1987 à 1988.

La question de la « signification et de la faisabilité », plutôt que la recherche de la preuve (1) nous apparaît, à l'issue de cette évaluation, comme mettant en jeu des paradigmes de recherche plus en cohérence avec notre projet.

(1) ASTOLFI (J.-P.), 1978 cité par MERAND (R.). — In « Éducation à la santé, endurance aérobie : contribution de l'EPS », Paris, INRP, 1988.

En conclusion, nous pouvons dire que la mise en situation de recherche constitue une stratégie de formation initiale qui semble permettre d'atteindre les objectifs annoncés. L'analyse de contenu faite lors de l'étude de 13 cas montre, malgré des nuances, que les professeurs-stagiaires ont théorisé leur pratique d'enseignement en intégrant à la fois une problématique de recherche et des contenus disciplinaires. Il y a un pas vers la construction de savoirs professionnels. Ce savoir, qui n'est qu'un savoir intermédiaire, nécessiterait une approche plus fondamentale pour qu'il devienne une connaissance scientifique.

Une question reste cependant à approfondir : Quel est ce savoir professionnel que l'on veut que les stagiaires se construisent ? Répondre à cette question suppose que l'on envisage d'identifier les rapports qui existent entre « objet de recherche » et « savoir professionnel ».

3. PROPOSITION D'ÉLÉMENTS DE THÉORISATION

3.1. Vers une modélisation

Le protocole retenu pour effectuer l'évaluation ci-dessus présentée, se caractérise par le fait que nous nous sommes placés tour à tour, et avec des critères différents, du point de vue de la formation, puis du point de vue de la recherche pour rendre compte d'une seule et même stratégie de formation, traduite par le mot « PAR ». Ceci peut sembler contradictoire. Nous faisons l'hypothèse que pour rendre compte de ce qu'est la formation PAR la recherche, nous pouvons utiliser le cadre théorique élaboré par M. Bataille (1). Selon cet auteur, le principal problème de la recherche-action apparaît comme celui de « l'articulation des différents sites d'implication des acteurs dans un dispositif stratégique complexe ».

Cette complexité est liée à l'existence de deux sites d'observation, celui de l'action et celui de la recherche. Dans la recherche-action il y a, selon Bataille, une impossible réunion des éléments, et l'on ne peut rendre compte de la liaison (donc du trait d'union) que par les points de vue pris à partir de chacun des « éléments disjoints » qui constituent les sites d'implication : « Il est impossible de tenir à la fois l'une

(1) BATAILLE (M.). — Thèse de doctorat d'État sur travaux. — Université Toulouse-Le-Mirail, 19 octobre 1984.

et l'autre position mais il est possible de circuler de l'une à l'autre » (1). Les changements de sites permettent une observation de chacun des deux éléments à partir de laquelle on peut les « distinguer et les associer » (2).

Nous faisons l'hypothèse qu'une complexité de même nature est au fondement de la « formation par la recherche ». Ainsi le « PAR » ne pourrait être saisi comme objet de connaissance, comme l'est le « TRAIT D'UNION » que si l'on se place tour à tour sur les sites d'observation qu'il tente de relier.

3.2. Éléments de théorisation d'une formation par la recherche

La question est de savoir à quelles conditions s'effectue la transformation attendue par la formation.

3.2.1. Sens de la conjonction « par »

Il s'agit de comprendre ce « PAR » qui sert de liaison entre deux éléments-clés du système. Cette préposition a deux synonymes :

- l'un d'ordre spatial : « à travers » ;
- l'autre temporel : « pendant » ou « durant ».

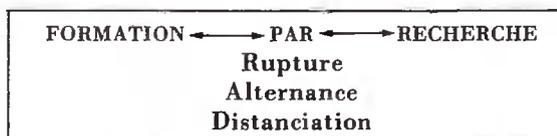
Il est alors possible d'analyser les relations sur ces deux axes. La recherche est un temps et un espace de formation.

Cette proposition exprime d'autre part une relation de cause à effet. Il y aurait formation du fait, à cause de la recherche. Elle indique aussi un moyen, elle exprime une manière. La recherche serait alors moyen de la formation.

Quels sont les principes qui en rendent compte ?

3.2.2. Analyse des principes de formation par la recherche

L'analyse sémantique met en évidence les liens de dépendance des deux termes « formation » et « recherche » comme à la fois espace et temps de formation. Quels sont les éléments constitutifs de ces liens ? Nous en avons identifié trois : Rupture, Alternance, Distanciation.



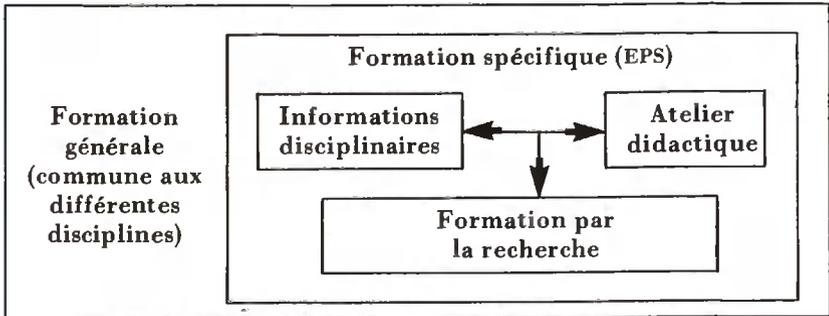
(1) BATAILLE (M.). — « Problématique de la complexité dans la recherche-action ». — *Les dossiers de l'Éducation*, n° 3. Août 1983.

(2) MORIN (E.). — *Pour une réforme de la pensée. Les cahiers pédagogiques. Approche de l'analyse systémique*. N° 268, novembre 1988.

A/ Analyse du principe de rupture

- Au plan spatial.

La formation peut être schématisée de la façon suivante :



Ce schéma met en évidence la position relative de chacun des modules de formation. L'hypothèse est que la dynamique du projet se réalise à partir de la mise en situation de recherche. C'est elle qui crée les conditions de l'intégration des connaissances proposées dans les autres modules, et qui en assure les relations. L'espace de formation est alors celui qui se déploie « à travers » la recherche.

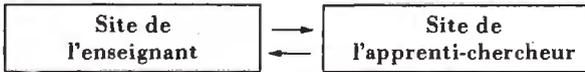
- Temporellement. La rupture signale un arrêt, non comme une annulation de ce qui a été fait auparavant (en particulier dans les formations antérieures, soit en DEUG, soit en Licence) mais comme la cessation d'une formation orientée vers la réussite du CAPEPS. Cette rupture est corrélative du changement même de statut du formé, qui passe de celui d'étudiant à celui de professeur-stagiaire.

Elle marque surtout une modification du rapport au savoir. Dans les formations antérieures, tout autant que dans les autres instances de formation, le savoir est à acquérir. Alors que dans la mise en situation de recherche le savoir est à produire comme savoir professionnel personnel.

B/ Analyse du principe d'alternance

- Au plan spatial, l'alternance nécessite un « changement de site » (1) que l'on peut représenter ainsi :

(1) Cf. M. BATAILLE.



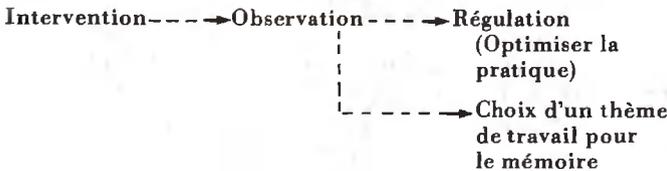
Ce passage d'un site à un autre nécessite une transformation de statut, de rôle et d'attitude ce qui est certes formateur, mais difficile à obtenir et à gérer... et malgré tout indispensable.

• L'analyse temporelle fait apparaître qu'en réalité les transformations sont plus complexes.

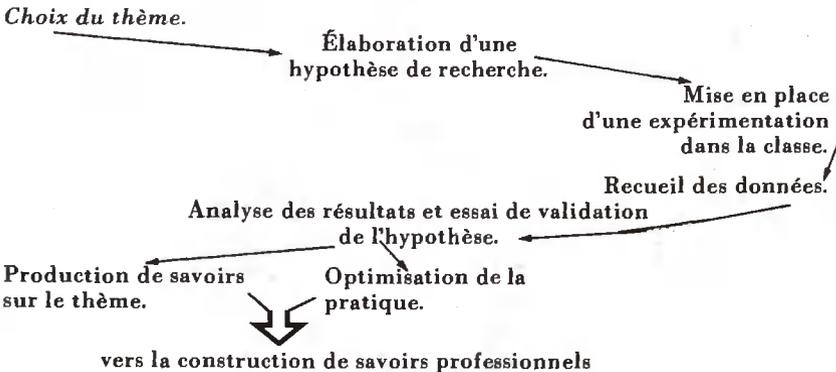
En effet le professeur-stagiaire, lorsqu'il intervient, est bien un enseignant qui observe les réactions de ses élèves pour réguler son action pédagogique. L'observation au début de la recherche, se double d'un autre objectif, qui est de recueillir des informations lui permettant de choisir le thème de travail qu'il proposera comme hypothèse de recherche. Aidé de son directeur de mémoire, il transformera donc une « insatisfaction professionnelle » en orientation de recherche. Il y a donc déjà passage d'une position d'enseignant à celle de chercheur, même s'il n'évalue pas encore le temps et le travail qu'il lui faudra pour assurer cette position.

Trois temps forts de l'alternance sont identifiables :

a. Une dérive est mise en évidence :



b. Dans le temps de la recherche, le professeur-stagiaire devra opérer d'autres déplacements sur l'un ou l'autre des sites de l'action et de la recherche :



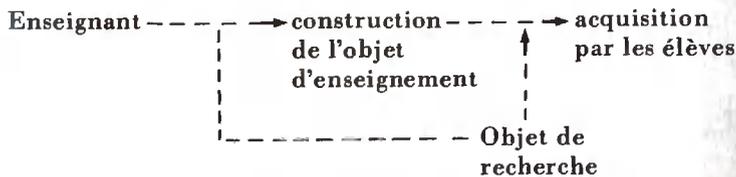
c. Enfin un troisième moment de l'alternance correspond à la phase d'écriture du rapport de recherche.

C/ Analyse du principe de distanciation

• Sur le plan spatial, la distanciation est opérée lorsque le sujet en formation effectue un éloignement de l'objet d'enseignement, afin de le transformer en savoir à acquérir par les élèves. Ce premier détachement s'effectue, même et surtout si le professeur-stagiaire s'implique dans la situation d'enseignement.

Mais un autre effort de distanciation est à faire dans le cadre d'une formation par la recherche, car l'objet de recherche n'est pas l'objet d'enseignement. Il est le regard critique porté justement sur le savoir enseigné, à travers le protocole de recherche.

Le processus suppose encore une dérivation :



La distanciation est au prix d'un effort de construction d'une problématique de recherche associée à une rigueur méthodologique relative plus aux problèmes de signification et de faisabilité qu'aux démarches de preuve.

• Au plan temporel, l'effort de distanciation s'effectue dans une durée institutionnelle, celle de l'année scolaire prévue pour la formation en CPR. Les conditions qui rendent possible cette prise de distance sont au nombre de trois :

— L'écriture. Le seul fait d'être contraint de décrire son expérimentation concourt à détacher le sujet (« enseignant-chercheur ») de son objet (« d'enseignement » et « de recherche »).

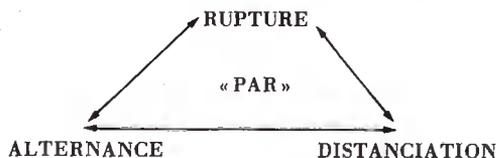
— La confrontation à autrui. Expliquer et faire comprendre au directeur de recherche et aux autres stagiaires, à la fois le but, les méthodes, les résultats, etc., constitue une contrainte cyclique (lors des séminaires de recherche) qui permet une prise de distance propre à la situation de recherche.

— La négociation. La transformation d'un problème pratique (insatisfaction professionnelle ou intuition didactique) en une hypothèse de recherche, impose une négociation avec le tuteur de mémoire, qui concourt à la prise de distance recherchée.

La prise de distance du professeur stagiaire a pour fonction d'induire le passage du professeur (sujet qui enseigne) au « professeur-chercheur » objectivant les modalités de son enseignement par le biais de la recherche pour éventuellement les transformer.

4. POUR CONCLURE

a/ La tentative de théorisation de ce qu'est une formation des enseignants d'EPS « PAR » la recherche, met en évidence qu'une approche à la fois spatiale et temporelle permet de saisir ce qui relie « formation » et « recherche ». Ces deux « éléments disjoints », par analogie à la formule de M. Bataille, forment cependant un système dont la complexité ne semble pouvoir être élucidée qu'à partir des éléments qui en assurent la liaison, c'est-à-dire des trois principes de formation que nous avons analysés et qui sont en étroite interdépendance. Rupture, alternance et distanciation, sont en fait les éléments indissociables du système de formation par la recherche. C'est parce que l'activité de recherche provoque chez le professeur stagiaire une transformation induite par ces trois éléments, qu'elle est une véritable formation.



Système de la formation par la recherche.

Chaque élément du système qui relie « formation » et « recherche » entretient d'étroites relations avec les deux autres.

— La rupture se comprend par rapport aux formations antérieures, mais elle intervient aussi dans le passage du site de l'enseignant à celui de l'apprenti-chercheur comme dans l'effort de séparation entre l'objet d'enseignement et l'objet de recherche.

— La distanciation s'effectue sur la base d'une rupture avec les modes antérieurs d'acquisition du savoir mais intervient aussi pour rendre possibles les changements de sites.

— Enfin les différents aspects de l'alternance (pratique théorisation ; acteur/chercheur ; intervenant/observateur) ne peuvent être mis en jeu que dans des lieux et des temps de distanciation, et parce que la rupture qu'ils suscitent est vécue comme possible.

L'efficacité (1) du système de formation par la recherche repose-rait donc sur la diversité, les contradictions et les complémentarités des éléments qui le composent.

b/ Il reste que certaines difficultés de mise en œuvre de ce système de formation doivent être évoquées :

— La maîtrise de différents outils (concernant à la fois l'enseignement et la recherche) constitue une contrainte importante pour les stagiaires. Le passage du site de l'enseignant au site du chercheur n'est pas toujours négocié de façon optimale ce qui explique l'hétérogénéité des mémoires.

— Le temps nécessaire à la définition des hypothèses et à leur mise en œuvre occupe une part considérable du processus de formation et limite d'autant les possibilités de prise de distance par rapport aux réalités professionnelles pour certains professeurs-stagiaires.

— Enfin la question des motivations des formés pour entrer dans une activité de recherche est essentielle dans le cadre d'un projet de formation dont la caractéristique est d'être très exigeant.

*

* *

Former des professeurs d'EPS par la recherche constitue selon nous et au terme d'une expérience de deux années une voie prometteuse puisqu'elle semble permettre aux formés d'élaborer et d'optimiser leurs savoir-faire professionnels. Quel est donc le savoir professionnel visé par cette formation ?

Rappelons que la visée formative recherchée consiste en la construction par le formé d'une compétence professionnelle nouvelle centrée sur le processus enseignement-apprentissage d'un contenu spécifique de l'EPS. Les arguments avancés ont tenté de montrer que la mise en situation de recherche constitue une stratégie de formation prometteuse parce qu'elle :

— réalise les conditions de production de savoir-faire localisés, relatifs à la situation d'enseignement dans laquelle ils ont été produits et donc susceptibles d'être réfutés. La stratégie serait d'éduquer

(1) Efficacité qui pourrait être vérifiée dans le cadre d'une recherche longitudinale.

et d'exercer « le regard critique » porté tant sur l'objet d'enseignement que sur les conditions d'élaboration des savoirs qui lui sont relatifs. À cet objectif d'attitude correspond un contenu de formation (1) de nature épistémologique. C'est-à-dire relatif à « l'étude (critique) de la constitution et du fonctionnement des savoirs » G. Vigarello (2);

— permet l'acquisition d'une méthodologie du détour qui donne à l'intervenant les moyens d'élucider son action. À cet objectif de méthode correspond un contenu de formation de nature praxéologique. C'est-à-dire relatif à « l'optimisation des pratiques » J. Ardoino (3).

L'évaluation de l'innovation introduite en cinquième année de formation initiale des professeurs d'EPS, ainsi que la modélisation des problématiques théoriques qui la sous-tendent, nous amènent aujourd'hui à formuler l'hypothèse selon laquelle la formation par la recherche serait une formation à l'auto-évaluation formative des processus d'enseignement-apprentissage que l'enseignant met en œuvre et à leur théorisation critique.

C. AMADE-ESCOT, J.-P. BARRUE,
M. DUGRAND, A. TERRISSE
Université Paul Sabatier, Toulouse-III

(1) Défini comme les conditions à intérioriser qui permettent la mise en œuvre des transformations de la pratique d'enseignement de l'EPS.

(2) VIGARELLO (G.). — Une épistémologie c'est-à-dire... réflexion sur les problèmes de la science en EPS. — *Revue EPS*, supplément n° 151, mai-juin 1978.

(3) ARDOINO (J.). — *Éducation et relations*. Gauthier-Villars. UNESCO, Paris, 1980.

ÉVALUATION DE LA FACETTE FORMATION
TABLEAU I

		RÉSULTATS 13 MÉMOIRES ANALYSÉS		
CRITÈRES	INDICATEURS	Présence d'éléments permettant de valider complètement le critère	Présence d'élément permettant une validation approximative	Absence d'élément permettant de valider le critère
RUPTURES AVEC LES FORMATIONS ANTÉRIEURES	NÉGOCIATION Négociation du thème du mémoire; présence d'un point de départ praxéologique	— 8 mémoires ont une articulation forte avec une expérience pratique précédente — 2 mémoires sont initiés à partir des textes officiels sur l'évaluation — 5 mémoires s'engagent dans une analyse des pratiques		— 3 mémoires ne satisfont pas à ce critère
	DISTANCIATION Présence d'une analyse des pratiques d'enseignement		— 1 mémoire est à la frontière	— 7 mémoires sont en deçà de cette exigence
ALTERNANCE FORMATIVE	SITE-ACTEUR - SITE-CHERCHEUR Passage d'un problème praxéologique à une hypothèse de recherche	— 7 mémoires précisent quel a été le cheminement		— 6 mémoires restent non argumentés
	THÉORIE - PRATIQUE	— 5 mémoires articulent cadre théorique et thème de recherche	— 5 mémoires restent très allusifs	— 3 mémoires n'ont pas de cadre théorique
	INTERVENTION - OBSERVATION Quelles méthodologies ?	— 9 mémoires présentent les méthodologies — 1 mémoire signale l'aide d'une aide extérieure	— 1 mémoire ne rend pas compte de la méthodologie utilisée pour observer les élèves	— 2 mémoires ne répondent pas au critère

<p>ISOMORPHISMES (entre les modalités d'apprentissage proposées aux élèves et les principes de la formation)</p>	<p>NATURE DES CONTENUS ENSEIGNÉS Analyses des situations didactiques proposées aux élèves lors de l'expérimentation</p>	<p>— 2 mémoires proposent des situations de résolution de problème — 3 mémoires portent sur des mises en situation</p>	<p>— 8 mémoires sont sur l'apport de solutions : * 3 modèles gestuels * 2 éléments mixtes * 3 solutions fonctionnelles</p>
<p>PRODUCTION D'OUTILS ET DE SAVOIRS POUR LA CLASSE</p>	<p>OUTILS D'APPRENTISSAGE — D'OBSERVATION — D'ÉVALUATION</p> <p>SAVOIRS - PRATIQUES UTILISABLES PAR D'AUTRES ENSEIGNANTS</p>	<p>— 10 mémoires présentent des outils originaux</p>	<p>— 3 mémoires utilisent des outils déjà existants en terme de « recettes »</p>
<p>ÉCRITURE Communicabilité du travail d'expérimentation dans la classe</p>	<p>sous forme — EXPLICATIVE — DESCRIPTIVE — NARRATIVE réf.: VEZIN, PUF</p>	<p>— 1 mémoire est sur le pôle de l'explication — 7 mémoires oscillent entre description et explication</p>	<p>— 10 mémoires indiquent une orientation vers la définition de savoirs pratiques</p> <p>— 3 mémoires sont sur des positions dogmatiques</p>
			<p>— 2 mémoires sont plutôt narratifs et anecdotiques</p>

**ÉVALUATION DE LA FACETTE RECHERCHE
TABLEAU II**

CRITÈRES	INDICATEURS	RÉSULTATS SUR TREIZE MÉMOIRES ANALYSÉS : TENDANCES OBSERVÉES		
CHAMP	PÉDAGOGIQUE (« gestion du groupe classe ») DIDACTIQUE (« études des phénomènes enseignés spécifiques à la discipline »)	— 1 mémoire de pédagogie. — 12 mémoires de didactique Sur les préoccupations de la gestion de la classe laissent la place à la centration sur les contenus à enseigner (appropriation du savoir par les élèves dans un objectif d'optimisation de l'enseignement)		
OBJET	a) adéquation des contenus en rapport avec les compétences des élèves b) adéquation des contenus en rapport avec leurs modes d'appropriation c) régulation entre procédures projetées et procédures mises en œuvre d) élaboration d'un modèle de didactisation.	— 4 mémoires de type A ; — 7 de type B ; — 0 de type C ; — 2 de type D. 1. Les professeurs stagiaires ne sont pas centrés sur l'autoanalyse de leur situation d'enseignement. 2. Ils sont préoccupés par l'élaboration des contenus en rapport avec les capacités et les modes d'appropriation des élèves (a et b étant difficilement dissociables). 3. Deux mémoires abordent la question des contenus en rapport avec la logique de l'activité.		
a) <i>Présence de cadre de référence</i> <i>c'est-à-dire :</i> — énoncé de la question praxéologique — référence aux travaux antérieurs	Présence d'éléments permettant de valider complètement ce critère 4 mémoires avec un cadre	Présence d'éléments permettant une validation approximative 6 avec un cadre flou ou succinct	Absence d'éléments permettant de valider ce critère 3 mémoires sans cadre	

MÉTHODOLOGIE	<p>— traduction en hypothèse de travail d'une prise de position dans le champ de la question.</p> <p>b) mesure des effets de la variable « manipulée » (ou indépendante)</p> <p>c) identification des variables du contexte</p>	8 mémoires les évaluent		5 ne les mesurent pas. La non définition d'un cadre de référence en est souvent la cause
	d) caractère de la méthodologie	quatre qualifient le contexte dans lequel se situe l'unité d'observation qui fait l'objet de l'analyse	10 de type expérimental 1 de type clinique	la complexité du fait éducatif et l'inexpérience des stagiaires ne permettent pas à 9 mémoires de les identifier
VALIDITÉ	<p>EXTERNE ou « scientifique »</p> <p>INTERNE</p> <p>PROTOCOLAIRE</p>	<p>Onze mémoires valident l'hypothèse choisie</p> <p>Huit expérimentations ont tendance à « éprouver l'hypothèse en fonction de laquelle elles ont été construites »</p>	<p>Trois mémoires dénotent peu de rigueur dans le contrôle des variables</p>	<p>2 sont difficiles à préciser: le caractère « pur » de la méthodologie s'efface au bénéfice de sa pertinence</p> <p>Aucun mémoire ne répond à cette exigence</p> <p>Deux hypothèses sont « polysémiques »</p> <p>Deux n'y répondent pas dans la mesure où la méthodologie ne la réclame pas</p>
de la RECHERCHE (Réf.: CARDINET)	<p>— PREUVE = 7 à caractère expérimental</p> <p>— SIGNIFICATION = 2 de type plutôt clinique</p> <p>— FAISABILITÉ = 3 mémoires sont de type « innovation didactique » et sont centrés sur la reproductibilité.</p>	et sont centrés sur la		
BIBLIOGRAPHIE	IMPORTANCE et PRÉCISION	Importante, elle permet de mieux situer le sujet		Succincte elle est plutôt praxéologique