

## OBSERVATION DES SITUATIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUE RÉFLEXIVE EN FORMATION INITIALE

CHANTAL AMADE-ESCOT\*

### Résumé

L'article présente et discute un dispositif de formation initiale développé à l'IUFM de Toulouse en direction des professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive (EPS). Cette formation a pour objectif d'initier une pratique réflexive à partir de l'observation de l'activité didactique d'un enseignant d'expérience. La particularité du dispositif est de transposer à des fins de formation une méthode d'observation des interactions didactiques utilisée lors d'une recherche descriptive. L'intérêt d'une formation réflexive dans le domaine didactique est brièvement discuté en introduction. Trois points sont ensuite successivement abordés : 1. la présentation des recherches à l'origine de la formation; 2. la description du dispositif de formation; 3. la discussion de sa pertinence dans une optique de professionnalisation. Le propos est de situer les enjeux de la formation didactique vis-à-vis de l'expérience professionnelle, sa réflexivité et son rapport aux discours et recherches dont elle est l'objet.

47

### Abstract

This paper describes and discusses a system of preservice training developed at the Toulouse IUFM for the physical training trainee teachers. This training aims at initiating a reflexive practice based on the observation of the didactic activity of an experienced teacher. The distinctive feature of this system is to transpose the methods of observation of the didactic interactions used in a descriptive research, to training purposes. The interest of a reflexive training in the didactic field is briefly discussed in the introduction. Three points are then successively tackled: 1. a description of the research on which this

\* - Chantal Amade-Escot, IUFM Toulouse, Groupe de recherche en didactique des APS (LEMME), Université Paul Sabatier, Toulouse III.

*training is based; 2. a description of the training system; 3. a discussion on its relevance in a perspective of professionalization. The author's purpose is to situate the stakes of this didactic training as regards professional training, its reflexivity and its link with the texts and research which deal with it.*

## **Intérêt et difficulté d'une formation à la pratique réflexive dans le domaine didactique**

Selon différents auteurs (Schön, 1983 ; Calderhead, 1989 ; Zeichner et Tabachnick, 1991 ; Perrenoud, 1994) la professionnalisation des enseignants gagnerait à être conçue comme un moyen de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur la pratique à l'aide de cadres théoriques diversifiés afin de la transformer. Dans la lignée des travaux sur « l'enseignement réfléchi » des recherches ont été développées en éducation physique afin d'identifier l'intérêt d'une stratégie de formation suscitant la réflexion sur et dans l'action (Paré, 1995 ; Tsangaridou et Siedentop, 1995 ; Sebren, 1995 ; Tsangaridou et O'Sullivan, 1997). Les études se sont, jusqu'ici, focalisées sur les effets de la pratique réflexive sur différents éléments de l'activité professionnelle des enseignants d'EPS :

1. l'évolution des représentations du métier ;
2. la mise en forme des valeurs et des pratiques ;
3. l'appropriation de nouveaux curriculum ;
4. l'amélioration du management pédagogique ;
5. les perceptions relatives au climat de la classe.

48

L'effet de la pratique réflexive sur l'évolution des conceptions didactiques des enseignants débutants ou des professeurs stagiaires reste très peu exploré (à notre connaissance, seules les recherches de Tsangaridou et Sebren évoquent marginalement cette question).

Nous faisons l'hypothèse qu'une approche réflexive portant sur la gestion des situations didactiques est de nature à transformer les conceptions des stagiaires à propos de la didactique de leur discipline. En effet, nous pensons que le rapport des professeurs stagiaires à la didactique de leur discipline est souvent normatif ce qui limite leur développement professionnel (Perrenoud, 1994, 1997). De plus, il existe des difficultés, en formation initiale, pour susciter et développer une pratique réflexive consistante à propos de l'activité didactique. Les tentatives butent, selon nous, sur le fait que les premières expériences professionnelles restent très syncrétiques. Il est ainsi difficile, pour un stagiaire, de démêler dans la complexité des événements auxquels il est confronté, ce qui relève d'une analyse portant sur le contenu tel qu'il a été enseigné. Cette difficulté nous semble pouvoir être partiellement levée, sous réserve d'un détour par l'observation d'un enseignant d'expérience, en permettant

au professeur en formation de s'approprier les outils nécessaires à l'analyse didactique de sa pratique.

## Un dispositif de formation enraciné dans des recherches en didactique de l'EPS

La formation s'inspire largement des procédures d'observation didactique mises en œuvre lors de recherches que nous avons menées. Ces recherches étudient plus particulièrement le rôle de l'enseignant dans les interactions didactiques et mettent en évidence quelles sont les régularités de l'activité didactique quotidienne des enseignants d'EPS.

Une première recherche a permis d'appréhender quels sont les effets de la formation sur les compétences didactiques développées par les professeurs d'EPS débutant dans le métier (Amade-Escot, 1991). Nous entendons par « compétences didactiques » le domaine des savoirs professionnels qui permet aux enseignants de traiter les contenus afin de les mettre en scène dans des situations favorisant l'apprentissage des élèves. Les conclusions soulignent – malgré quelques innovations – que la formation didactique reste marquée par une *tradition empirique et transmissive d'un « prêt à porter didactique »*. L'étude des situations didactiques élaborées par les enseignants au sortir de la formation initiale révèle que :

1. 65 % d'entre elles relèvent d'un enseignement formel de modèles gestuels ;
2. 35 % renvoient à une pédagogie des situations ;
3. parmi ces dernières, 9 % suggèrent une compétence didactique affirmée.

Ces résultats sont sensiblement identiques à ceux mis en évidence chez les enseignants d'EPS plus expérimentés (Marsenach et Mérand, 1987). Apparaît ainsi une relative stabilité des modes d'intervention didactique chez les enseignants d'EPS.

49

Une deuxième recherche (Amade-Escot et Léziart, 1996) a analysé quels sont les effets d'une ingénierie didactique (Marsenach, 1994) sur la transformation des pratiques et des conceptions de l'enseignement du volley-boll au collège. Quatre professeurs d'EPS volontaires, ayant suivi une formation relative à l'ingénierie, ont été observés. Nous pensions que cette situation entraînerait des déséquilibres de leur activité professionnelle usuelle et aurait pour conséquence des processus complexes d'adaptation, permettant de comprendre et de décrire les effets de la formation didactique. L'étude a été faite à partir d'entretiens et d'observations en situation naturelle dans les classes. Les résultats montrent que :

1. les modes d'intervention didactique semblent fortement dépendants des usages construits au fil de l'expérience professionnelle ;
2. les conceptions sur les contenus à enseigner évoluent selon des modalités très différenciées : soit à partir d'une remise en cause théorique, soit à partir de l'expérimentation de nouvelles situations ;

3. il existe des régularités dans la gestion des situations didactiques. Ces régularités, non prévues par l'ingénierie, se retrouvent quel que soit l'enseignant observé, et ne sont pas sans rappeler les conclusions des recherches citées précédemment.

D'une façon générale, ces études confirment que le savoir professionnel des enseignants est très composite. Il est fait d'habitudes, d'usages acquis au fil de l'expérience, d'options personnelles sur l'enseignement et sur l'apprentissage, mais aussi sur les contenus. Leurs conclusions permettent de comprendre les difficultés de diffusion des produits de la recherche auprès des enseignants. Elles soulignent l'irréductibilité des savoirs pratiques en grande partie « tacites » ou « cachés » (Polanyi, 1967 ; Schön, 1983) tout en pointant des régularités dans le fonctionnement didactique quotidien de l'enseignant d'EPS.

Ces deux recherches pointent donc les permanences, les avancées, les tensions et les contradictions qui traversent aujourd'hui l'enseignement de l'EPS. Si la formation semble n'avoir que peu d'impact sur le changement des pratiques, si beaucoup de professeurs d'EPS débutants ou expérimentés enseignent d'une façon relativement semblable, si l'on observe des régularités dans la mise en scène et la gestion des contenus enseignés, ce ne peut être expliqué uniquement en terme de dysfonctionnements ou d'incompétence professionnelle... Une posture plus judicieuse consiste à tenter de comprendre les raisons de ces phénomènes plutôt que de les dénoncer. En fait, les recherches didactiques soulignent combien il est illusoire d'envisager les changements dans le système éducatif à l'aune des injonctions officielles ou des publications les mieux intentionnées ou les plus fondées. La conséquence majeure à tirer de ces études est la confirmation de l'existence de contraintes inhérentes au système didactique qui limitent les marges de manœuvre des acteurs, même les plus innovants. Les conclusions invitent à reconsidérer les questions de formation à la didactique. À la lumière des différents travaux nous pensons que la formation des maîtres « entre théorie et pratique » consiste à *transformer les représentations et les compétences des enseignants à propos du fonctionnement du système didactique dans lequel ils sont impliqués, non pour les rendre applicateurs de procédures élaborées en dehors d'eux mais pour les amener vers plus de lucidité sur les déterminations à l'origine de leurs actes*. Ceci nous amène à reconsidérer les dispositifs de formation afin d'intégrer ce que les modalités prescriptives ne permettent pas d'aborder, c'est-à-dire la prise en compte des contraintes inhérentes au système didactique.

## Description du dispositif de formation

L'objectif est d'amener les professeurs stagiaires à regarder autrement ce qui se passe en classe. L'observation et l'analyse de séquences d'enseignement constituent le cœur du dispositif de formation. L'objet d'étude concerne les interactions didactiques dans la classe d'EPS. Nous les définissons comme *des relations évolutives* (et

*non toujours contrôlées) qui s'organisent, se développent et/ou se clôturent entre l'enseignant et l'entité {élève(s) ↔ milieu didactique} à propos d'un contenu d'enseignement.*

Le dispositif de formation à l'observation didactique est organisé sur la base de deux journées séparées de trois semaines. Un petit groupe d'étudiants (une dizaine) va observer une leçon d'éducation physique d'un enseignant d'expérience. Il ne s'agit en aucun cas d'une leçon modèle, même si nous attachons de l'importance à ce que le collègue qui accepte de nous recevoir soit suffisamment chevronné pour que les questions de gestion pédagogique soient réglées. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion. Le séminaire de formation comporte :

- une séquence méthodologique afin de préparer l'observation de la classe ;
- un temps d'observation en situation réelle ;
- un travail personnel des professeurs stagiaires qui doivent dépouiller les données recueillies (observations au vol des élèves, bande vidéo, enregistrement audio des consignes et échanges) selon un cadre qui leur est fourni ;
- une exploitation des données dans une perspective interprétative afin d'initier à une pratique réflexive.

La perspective formatrice nous a amené à simplifier le protocole extrait de la recherche. Des questions guidant l'analyse sont proposées aux stagiaires afin de focaliser leur attention sur trois éléments déterminants de l'évolution des interactions didactiques en éducation physique :

1. l'évolution des dispositifs matériels (au cours des exercices) ;
2. l'activité adaptative déployée par les élèves (comportements observés en relation avec le contenu prévu ; comportements inattendus) ;
3. l'activité médiatrice du professeur (consignes, échanges, modifications ou non des dispositifs, interventions diverses, à l'exception des régulations disciplinaires ou pédagogiques).

51

La transcription des observations est réalisée pendant l'intersession. Les stagiaires ont accès à une salle vidéo leur permettant de visionner l'enregistrement. Ils sont invités dans ce premier temps à répartir les informations recueillies dans un tableau mettant en relation les actions des différents protagonistes.

Une seconde étape de traitement est effectuée sous le contrôle du formateur. Sont mis en relation les éléments de construction utilisés par le professeur (consignes, déroulement, interventions, mise en commun, reprises) et le découpage des séquences en unités de sens à partir d'une analyse didactique. Ce premier repérage permet aux professeurs stagiaires d'identifier les interactions qui se rapportent à un même contenu (qui peut réunir plusieurs tâches, ou en éclater une en plusieurs séquences). Un second repérage concerne les événements qui font irruption dans le déroulement de la leçon et qui en modifie les contenus. Une certaine expertise didactique est indispensable pour accompagner l'interprétation effectuée par les professeurs



stagiaires. Le recours à la bande vidéo et à la bande son est nécessaire afin de contextualiser les constats et de nuancer les propos souvent critiques des enseignants novices. Pour ce faire, il est nécessaire de se doter d'*outils théoriques et méthodologiques*. Le cadre d'interprétation est celui du contrat didactique. L'observation systématique montre, en effet, que des ruptures inévitables scandent les rapports aux savoirs des différents protagonistes dans une leçon d'éducation physique. Ces aléas de la relation didactique restent opaques à l'observateur naïf. Parfois initiés par l'enseignant, parfois provoqués par les élèves, ces événements viennent perturber le déroulement bien huilé de la séance et échappent à l'attention. Leur effet est de changer l'objet ou l'enjeu de l'apprentissage visé. Chacun des acteurs semble y trouver son compte à son insu : l'élève en contournant le coût de l'apprentissage ; l'enseignant en évitant de reconnaître l'échec de sa tentative d'enseignement. Ces constats, que tout maître-formateur effectue, sont interprétés habituellement comme des travers à corriger alors que, selon *la théorie qui les fonde, les ruptures du contrat sont inévitables* (Brousseau, 1986). Elles procèdent du didactique et viennent faire irruption dans la leçon d'EPS à l'insu des acteurs rationnels décrits par les théories de l'apprentissage ou de l'enseignement. C'est au travers de l'analyse de ces ruptures que l'on peut débusquer, derrière le donné immédiat, les ratés inhérents au fonctionnement du système et donc comprendre et expliciter les phénomènes didactiques.

La troisième étape consiste à faire appel à la propre expérience des stagiaires afin que la pratique réflexive puisse être amorcée. Nous pensons que la mise en tension des interprétations relatives à la leçon observée avec les pratiques personnelles réactives lors des discussions est déterminante pour que les outils d'analyse puissent être réinvestis par la suite. Elle n'est cependant pas facile. D'abord parce que la leçon observée reste le point d'ancrage à partir desquels les échanges se développent lors du séminaire. Ensuite, parce que les stagiaires n'ont pas toujours un vécu suffisant pour que cette mise en relation soit passible. Enfin, pour certains stagiaires, les connaissances didactiques sont parfois trop lacunaires pour qu'un niveau de réflexivité didactique puisse spontanément être initié. Pour dépasser cette difficulté, nous avons opté pour des analyses de cas rapportés par des stagiaires volontaires. Malgré ces précautions, nous pensons que c'est à cette étape que se situent les limites de la formation envisagée. On ne devient pas un praticien réfléchi en quelques heures. La reprise, dans d'autres instances de formation, de la dynamique initiée lors de ce séminaire pourrait être une voie de dépassement de ces difficultés.

## Discussion dans la perspective de la professionnalisation

Nous pensons que le dispositif de formation expérimenté à l'IUFM de Toulouse depuis trois ans permet d'atteindre des visées de professionnalisation dans trois secteurs utiles au développement des compétences didactiques :

1. l'acquisition d'outils d'observation et d'interprétation de l'activité des élèves ;
2. la sensibilisation aux aléas de la relation didactique ;
3. le repérage de la structure du temps didactique.

Une véritable formation à l'observation des élèves devient nécessaire dès lors que l'on souhaite dépasser l'application de recettes ou de leçons modèles. Le séminaire s'attache plus particulièrement à caractériser les stratégies mises en œuvre par les élèves, à les situer par rapport aux conduites motrices efficaces, à identifier celles qui les conduisent à contourner les apprentissages. L'interprétation de ces phénomènes – non comme des conduites déviantes, mais en terme d'éléments du fonctionnement scolaire – a pour objectif jeter un regard nouveau sur l'activité de l'élève apprenant.

Sensibiliser les stagiaires aux aléas de la relation didactique a pour fonction de rompre avec une approche idyllique de l'enseignement comme mise en œuvre d'une planification et d'une régulation maîtrisées. C'est parce que les ruptures du contrat didactique sont inévitables que leur observation a de l'intérêt. Les faire repérer chez un enseignant d'expérience, les relativiser, pointer leur régularité et les formes usuelles d'apparition constituent le deuxième enjeu de la formation. L'objectif reste que le professeur stagiaire puisse attribuer du sens à ce à quoi il sera inévitablement confronté.

Enfin, la structure temporelle immédiatement perçue qui organise l'activité du professeur (faite d'une succession de dispositifs, de consignes, de signaux de début et de fin d'exercice, de rassemblements d'élèves) ne rend pas compte du processus didactique de transmission-appropriation des contenus. L'observation didactique y substitue une autre temporalité. Cette dernière n'est plus construite sur la durée classique de la « tâche prescrite ». D'autres descripteurs relatifs à la gestion des contenus enseignés sont à prendre en considération. Ils font « éclater » le découpage usuel de séance, celui des objectifs et des tâches. De ce point de vue le séminaire vise à instaurer une certaine distanciation vis-à-vis la temporalité de la séance d'EPS. L'observation permet de montrer ce que Chevillard (1991) appelle « la structure du temps didactique », ce temps auquel ne peut se soustraire l'enseignant et qui ne correspond pas au temps d'apprentissage de l'élève, ou plutôt qui lui échappe. Pointer avec les professeurs stagiaires les effets de cette « fiction » permet de rompre avec les leçons fourre-tout, et amènent les formés à réfléchir sur la réduction du nombre d'objets d'enseignement à planifier dans un cycle et une leçon.

## CONCLUSION

### En quoi le dispositif décrit permet-il d'enclencher une « pratique réflexive » ?

Nous pensons que le dispositif mis en place oriente – paradoxalement – vers une pratique réflexive « armée ». Paradoxalement, car il concerne l'analyse de la pratique d'autrui – en l'occurrence celle d'un enseignant d'expérience – ce qui peut apparaître antinomique avec les principes mêmes d'une formation réflexive dont le support est la propre pratique du formé. Plusieurs raisons fondent ce choix :

- Nous considérons que la pratique d'un enseignant débutant, en raison de son syncrétisme, rend difficile la mise en place d'une observation didactique systématique, tant sont contingents les problèmes d'animation et de gestion pédagogique de la classe. Ce qui ne veut pas dire que ce type d'observation ne soit pas utile en formation ! Ce sont les objectifs du séminaire centrés sur l'acquisition d'outils qui nous ont amené à choisir une situation d'observation plus épurée : l'activité didactique d'un praticien chevronné.

- D'autre part l'observation d'un enseignant ayant une longue expérience permet aux stagiaires de prendre la mesure des inévitables aléas qui émaillent la pratique. Les incidents didactiques, les ruptures du contrat appartiennent au processus même d'enseignement-apprentissage. Cette découverte rompt avec le sens commun qui définit le métier comme pure transmission de connaissances, qui ignore (ou fait semblant d'ignorer) l'incertitude et opère par jugements sur le bon ou le mauvais enseignement.

- L'option formative est donc sous-tendue par l'idée que la leçon modèle, parfaite, n'existe pas. Une telle approche permet de rompre avec l'illusion de maîtrise de l'enseignement. Mais aussi peut-être de rompre avec l'illusion de maîtrise de la formation, notamment didactique !

- Enfin, si réfléchir sur sa pratique est considéré par beaucoup d'auteurs comme une dynamique fondamentale de la formation des enseignants, il reste que « devenir un praticien réfléchi » ne s'improvise pas. Il faut construire les objets et les cadres d'analyse sur lesquels exercer la réflexion. Nous émettons l'hypothèse que le dispositif de formation en dotant les futurs enseignants d'outils d'interprétation à propos d'un objet bien circonscrit (l'étude des interactions didactiques) ouvre la voie à une pratique réflexive armée.

La caractéristique de l'innovation introduite dans la formation des professeurs stagiaires d'EPS est de viser un registre de compétences professionnelles de nature didactique concernant l'observation de l'activité des élèves et les médiations du professeur. Son originalité est d'avoir été construit à partir d'un remaniement et d'un aménagement à des fins de formation d'un protocole de recherche. L'objectif de la formation vise à aiguïser le regard du futur enseignant afin qu'il puisse décoder les événements, leur donner un sens afin d'analyser sa pratique et s'en distancier. Au-delà de ces objectifs, les options formatives retenues suggèrent les pistes de réflexion suivantes :



- Nous avançons l'idée qu'une formation à la didactique peut renouveler la réflexion sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Elle le peut en rappelant les déterminations didactiques qui pèsent sur l'accomplissement des actes professionnels à « ceux qui les posent en méconnaissance des causes – ce qui les expose à atteindre des résultats opposés à ceux qu'ils croient poursuivre » comme le signale Bourdieu (1993) à propos de la sociologie. Nous avons tenté de montrer qu'une des conditions pour que la formation didactique ne soit pas seulement transmission de recettes, consiste à opérer une rupture avec *la fausse familiarité de l'objet*. La recherche didactique met en évidence une opacité fondamentale dont il convient de prendre la mesure. En introduisant une prise de distance avec le donné immédiat, l'option compréhensive qui sous-tend ces travaux contribue à éclairer la formation d'un jour moins normatif.
- La problématique sous-jacente suggère qu'entre formation des maîtres et recherches en didactique existent des relations non encore explorées qu'ils conviendrait de mieux élucider, voire de développer. Les pratiques de formation en deuxième année d'IUFM restent souvent trop coupées des problématiques de recherches. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer : le primat de l'empirisme qui préside aux formations didactiques normatives, le refus justifié des praticiens vis-à-vis d'un certain ésotérisme théorique, la difficulté réelle des chercheurs à penser les questions d'enseignement selon un mode accessible par les praticiens sans galvauder les cadres théoriques sous-jacents.

Pour notre part, nous considérons qu'il s'agit de défis à relever dans le cadre des institutions universitaires de formation professionnelle que sont les IUFM. La thématique de cet article « entre recherche et formation » visait à en présenter quelques conditions de possibilité.

## Bibliographie

- AMADE-ESCOT C. (1991). – *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'EPS et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*, Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université Toulouse III.
- AMADE-ESCOT C., LEZIART Y. (1996). – *Contribution à l'étude de la diffusion des produits d'ingénierie didactique auprès des praticiens : analyse de cas chez des enseignants d'éducation physique volontaires*, Rapport scientifique n° 30506, Paris, INRP.
- BOURDIEU P. (1993). – Allocution lors de la cérémonie de remise de la médaille d'or du Centre national de la recherche scientifique, parue dans le journal *L'humanité* du 8 décembre 1993.
- BROUSSEAU G. (1978). – « L'observation des activités didactiques », *Revue française de pédagogie*, n° 45, pp. 130-139.
- BROUSSEAU G. (1986). – *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse de doctorat d'état non publiée, Université de Bordeaux I.

- CALDERHEAD J. (1989). – « Reflective teaching and teacher education », *Teaching and Teacher Education*, n° 5, pp. 43-51.
- CHEVALLARD Y. (1991). – *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage [2<sup>e</sup> édition augmentée].
- MARSENACH J., MERAND R. (1987). – *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*, Rapport scientifique, n° 2, Paris, INRP.
- MARSENACH J. (1994). – *EPS au collège et volley-ball*, Paris, INRP, collection didactique des disciplines.
- PARE C. (1995). – *Mieux enseigner l'éducation physique? Pensez-y!* Département des sciences de l'activité physique, Trois-Rivières, UQTR.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des maîtres entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD P. (1997). – *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- POLIANYI M. (1967). – *The tacit dimension*, New York, Doubleday and co.
- SCHÖN D.A. (1983). – *The reflective practionner. How professionals thinks in action*, New York, Basic Books.
- SEBREN A. (1995). – « Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field-based elementary physical education methods course », *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 14, pp. 262-283.
- TSANGARIDOU N., SIEDENTOP D. (1995). – « Reflective teaching : a literature review », *Quest*, n° 47, pp. 212-237.
- TSANGARIDOU N., O'SULLIVAN M. (1997). – « The rôle of reflexion in shaping physical education teachers' educational values et practices », *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 17/1, pp. 2-25
- ZEICHNER K.M., TABACHNICK B.R. (1991). – « Reflexions on reflective teaching », in B.R. Tabachnick, K.M. Zeichner (eds), *Issues and practice's in inquiry-orientated teacher education*, Philadelphia, Falmer Press, pp. 1-21.