

## ÉVALUER DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

### UNE QUESTION DE NORMES ET D'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLES

STÉPHANE BRAU-ANTONY\*

#### Résumé

*Les conceptions que l'on se fait des compétences requises par le métier d'enseignant d'éducation physique ne sont pas les mêmes selon que l'on occupe la position d'évaluateur (visiteur) ou d'évalués (stagiaires). Si des points communs apparaissent entre les deux populations interrogées (importance du travail de planification, maîtrise de routines professionnelles, implication dans les équipes pédagogiques), la différence porte plus sur des aspects ignorés par les stagiaires mais fortement valorisés par les visiteurs notamment le recul réflexif, la faculté d'adaptation dans l'urgence des situations de classe et la connaissance des évolutions du système éducatif.*

#### Abstract

*The conceptions which one forms of the skills required by the profession of Physical Training teacher are different according to whether one is in the position of the assessing visitor or the assessed trainee. If common points appear among the two groups – the importance of the task of planning, mastering professional routines, the involvement in the teaching teams – the difference lies more in the aspects ignored by the trainees but highly valued by the visitors, namely the reflexive distance, the ability to adapt in the emergency of teaching situations and the knowledge of the evolution of the educational system.*

181

\* - Stéphane Brau-Antony, IUFM Reims, AEP (Analyse et évaluation des professionnalisations).

## INTRODUCTION

L'évaluation des stagiaires professeurs de lycée et collège (PLC 2) en institut de formation des maîtres (IUFM) est assurée par un certain nombre d'agents de la fonction publique qui ont la charge de juger en leur âme et conscience si les enseignants qui débutent leur métier seront aptes à l'exercer tout au long de leur carrière. Si l'on admet que le métier d'enseignant est une affaire de professionnel (Bourdoncle, 1993), cela sous-entend, d'une part qu'il s'apprend et donc qu'il est possible de mettre en évidence les compétences qu'il requiert, et d'autre part, que toute formation initiale voire continue doit conduire les enseignants vers la maîtrise d'une polette de savoirs professionnels. À ce titre le texte sur les missions du professeur exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (BO 1997) précise quelles sont les compétences souhaitées que la formation initiale doit s'attacher à construire afin d'instaurer « une dynamique de professionnalisation progressive » chez les enseignants. Ce texte officiel a pour but de fixer des références communes aux acteurs du système éducatif. Outil de travail privilégié pour les IUFM, il constitue le référent à partir duquel les PLC 2 seront évalués.

Cette évaluation des PLC 2 est tripartite, elle met en présence :

- un ou plusieurs formateurs de l'IUFM ou un enseignant en poste en établissement scolaire, que nous appellerons « visiteurs », qui assurent, sous la forme de visites sur le terrain, le suivi individuel des stagiaires voire l'encadrement du mémoire professionnel ;
- un conseiller pédagogique enseignant la plupart du temps dans le même établissement que le stagiaire qui assume lui aussi une fonction de conseil et d'aide pédagogique. Comme le souligne Baillat (1996), les fonctions de visiteur et de conseiller pédagogique peuvent se confondre et ne pas apparaître comme clairement identifiées par les PLC 2. Cependant la position de « collègue » occupée par le conseiller pédagogique lui octroie un statut différent du visiteur qui n'intervient que temporairement dans le suivi du stagiaire ;
- un chef d'établissement dont les prérogatives se limitent souvent au respect par le professeur d'un certain nombre de tâches administratives. Contrairement au visiteur et au conseiller pédagogique son évaluation ne porte pas sur des capacités strictement disciplinaires.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) qui comme les enseignants des autres disciplines sont soumis aux mêmes modalités d'évaluation. Celle évaluation prend en compte les stages effectués par les stagiaires, les différents modules de formation proposés par l'IUFM dans lesquels les intervenants sont multiples (universitaires extérieurs à l'IUFM, IPR, enseignants du secondaire, chefs d'établissement...) et le mémoire professionnel. Il a fallu cependant attendre 1986 pour que la formation initiale en EPS et notamment l'an-

née de stage qui fait suite à l'obtention du concours de recrutement soit instaurée pour les professeurs d'EPS. Jusqu'à cette date ils rejoignaient leur poste en effectuant un service à temps complet sans formation complémentaire ni l'appui d'un tuteur ou conseiller pédagogique. Cet alignement tardif sur les autres disciplines peut s'expliquer par le fait que l'EPS n'a intégré que très tardivement l'Éducation nationale (1981). Sa proximité avec le monde des « activités physique et sportives » (APS) et son ministère de tutelle (Jeunesse et Sports) l'ont plus ou moins positionnée en marge de l'école. La place des enseignants d'EPS dans l'institution scolaire ainsi que leur mode de recrutement fut même contestée dans les années 70, l'enseignement de l'éducation physique à l'école ne justifiant pas, selon le pouvoir politique de l'époque, un niveau de formation à bac + 4.

Par ailleurs l'EPS est depuis maintenant 50 ans une discipline dont l'identité se fonde sur « le pédagogique ». N'étant pas une science mais une pratique d'intervention et ne disposant pas de savoirs savants (Chevallard, 1985) comme d'autres disciplines scolaires (mathématiques, sciences physiques...), l'EPS entretient un rapport de voisinage très important avec le « terrain ». Ce point de vue est renforcé par Amade-Escot (1991) qui souligne que les profils de professionnalité des enseignants d'EPS ont toujours été marqués par des préoccupations de type organisationnel, pédagogique et didactique. Ce qui distingue ainsi la formation des enseignants d'EPS des autres disciplines c'est que le cursus suivi par les étudiants « reste dominé par le souci professionnel, il est profondément marqué par une culture technique, pratique et pédagogique » (Michon, 1996).

Ce préalable sur le statut de l'EPS montre bien que c'est une discipline à port entière mais également entièrement à part. Ce détour historique nous a semblé nécessaire pour saisir les dimensions de la professionnalité susceptibles d'être valorisées par ceux qui évaluent les PLC 2 d'autant plus que la visée pré-professionnalisante de la formation est présente dès le DEUG et ne fait que s'accroître en Licence et en PLC 1. Le cursus des futurs professeurs d'EPS est donc à rapprocher de celui des étudiants d'IUT ou, contrairement au champ universitaire, on ne cherche pas à résister à la professionnalisation.

## OBJET D'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La recherche consiste à faire une étude comparative entre les PLC 2 et les visiteurs à propos de leurs représentations du métier d'enseignant d'EPS. Cette confrontation de points de vue devrait nous aider à repérer si évaluateurs et évalués privilégient les mêmes aspects du métier. Notre étude devrait ainsi nous permettre de répondre aux questions suivantes : le référent des personnes évaluées et de celles qui évaluent véhicule-t-il des conceptions semblables voire divergentes de la profession ? Si des

différences de points de vue apparaissent entre les évaluateurs d'une part et les évalués d'autre part, ne sont-elles pas porteuses d'incompréhensions voire de tensions entre stagiaires et visiteurs ?

## Collecte des données

Quatre formateurs de l'IUFM chargés à la fois des visites des stagiaires et de l'encadrement de leur mémoire professionnel ont été soumis à un entretien. La population interrogée présente un caractère relativement homogène. Recrutés dans les années 80, les quatre enseignants sont approximativement de la même génération (33-41 ans). Leur parcours professionnel présente certaines similitudes ; ils sont impliqués dans la formation initiale et/ou continue depuis plusieurs années et ont eu au moins huit années d'expérience professionnelle. Ils exercent de plus des tâches de conseil pédagogique auprès de jeunes enseignants depuis au moins quatre ans. Ces enseignants ont été interrogés sur la base d'un entretien de type semi-directif au cours duquel il leur a été demandé d'énoncer les compétences requises par la profession d'enseignant d'EPS.

Vingt PLC 2 ont dû également répondre à la même question. Les réponses à cette question sont collectives. Elles ont été collectées lors de la première journée de formation disciplinaire où sont déterminés les contenus de formation sur l'année scolaire ainsi que les critères d'évaluation permettant d'apprécier les compétences professionnelles d'un enseignant d'EPS. Nous disposons donc de quatre documents de synthèse élaborés par des groupes de cinq stagiaires.

184

## Traitement des données

Les données à traiter sont donc de nature différente : entretiens pour les formateurs, traces écrites qui prennent la forme d'un listing de compétences pour les PLC 2. Nous nous sommes livrés à une analyse de contenu (Bardin, 1991) afin de dégager quelles sont les compétences mises en avant par les formateurs et les PLC 2. Nous avons opté pour une analyse catégorielle. Les textes ont été découpés en unité d'enregistrement (UE) puis rangés dans des catégories. Nous avons choisi comme UE le thème en ne retenant que les éléments des discours en rapport avec les compétences jugées indispensables pour enseigner (phase d'élagage du texte).

Le premier niveau d'analyse (procédure par boîtes) nous a permis de construire trois catégories macroscopiques. Il s'agit de thèmes pivots autour desquels s'organisent les énoncés. Ces thèmes permettent d'identifier les tendances centrales des opinions émises par les personnes interviewées. Les thèmes pivots sont les suivants :

- A) l'enseignant dans sa classe,
- B) l'enseignant dans l'équipe pédagogique EPS et dans l'établissement,
- C) l'enseignant dans le système éducatif.

Le thème (A) regroupe l'ensemble des décisions prises par le professeur dans l'enseignement de sa discipline alors que le thème (B) recouvre les UE non directement concernées par l'acte d'enseignement proprement dit. Le thème (C) concerne les droits et obligations de l'enseignant ainsi que la connaissance du système éducatif dans lequel il évolue. Chaque thème a ensuite donné lieu à une analyse en catégories : second niveau d'analyse ou procédures par tas. Pour chacun des thèmes, nous avons déterminé un certain nombre de rubriques et de sous-rubriques.

- Trois rubriques pour le thème l'enseignant dans sa classe (A), les rubriques se subdivisent parfois en sous-rubriques :
  - A 1 : *la phase de conception de l'enseignement* qui précède la prise en charge des élèves. Les compétences que mobilise cette phase sont relatives aux décisions de planification. Trois sous-rubriques ont été sélectionnées : la connaissance des textes, la connaissance des APS, le choix des contenus (objectifs) et des situations d'apprentissage ;
  - A 2 : *la phase d'interaction avec les élèves*. Elle suppose des compétences liées à la maîtrise de savoir-faire pédagogiques (gestion des groupes, présentation de consignes...) et de « qualités morales » (autorité, rayonnement, prestance...). Deux autres sous-rubriques ont également été déterminées, il s'agit de l'aptitude à réguler les apprentissages (renvoi de feed-back, construction de dispositifs pour favoriser les apprentissages...) et à s'adapter dans l'urgence pour faire face aux imprévus dans la gestion de la classe ;
  - A 3 : *le recul réflexif* ou attitude interrogative de l'enseignant par rapport à sa pratique.
- Deux rubriques pour l'enseignant dans l'équipe pédagogique et dans l'établissement (B) :
  - B1 : *l'implication dans l'équipe d'EPS* (élaboration du projet disciplinaire, gestion de tâches diverses...) ;
  - B 2 : *l'investissement dans la vie de l'établissement* (projet d'établissement, activité péri-éducatives...).
- Deux rubriques pour l'enseignant dans le système éducatif (C) :
  - C 1 : *le respect des tâches administratives* (conseil de classe, bulletins trimestriels...) ;
  - C 2 : *la connaissance des évolutions du système éducatif* (principales réformes, finalités de l'école...).

L'ensemble des thèmes, rubriques et sous-rubriques a été rassemblé dans le tableau qui suit. Il permet d'avoir une vue d'ensemble du codage effectué.

### Thèmes pivots et catégories d'analyse

THÈMES	RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES
<b>L'ENSEIGNANT DANS SA CLASSE (A)</b>	Phase de conception (A 1)	Connaissance des textes Connaissance des APS Choix des contenus (objectifs) et situations d'apprentissage
	Phase d'interaction (A 2)	Savoir-faire pédagogiques « Qualités morales » Régulation des apprentissages Adaptation dans l'urgence
	Recul réflexif (A 3)	
<b>L'ENSEIGNANT DANS L'ÉQUIPE D'EPS ET DANS L'ÉTABLISSEMENT (B)</b>	Implication dans l'équipe d'eps (B 1) Investissement dans l'établissement (B 2)	
<b>L'ENSEIGNANT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF (C)</b>	Tâches administratives (C 1) Connaissance des évolutions du système éducatif (C 2)	

Chacun des huit documents (scripts des entretiens-formateurs et documents de synthèse des PLC 2) a fait l'objet d'une analyse quantitative. Nous avons compté la fréquence d'apparition de chaque item (rubriques et sous-rubriques) pour tenter de pointer les compétences retenues par les formateurs et les PLC 2. Deux temps forts viendront ponctuer notre analyse ; dans un premier temps nous nous centrerons sur les entretiens des formateurs puis dans un second temps nous ferons de même pour les PLC 2 (analyse qualitative). Une analyse comparative des deux publics nous permettra de voir si formateurs et PLC 2 ont des représentations semblables voire divergentes du métier et des compétences qu'il induit.



## TYPES DE COMPÉTENCES PRIVILÉGIÉS PAR LES « FORMATEURS-VISITEURS »

Toutes les rubriques sont mentionnées et obtiennent des scores sensiblement homogènes (de 4 à 9 citations selon les items). L'ensemble des facettes de la professionnalité est couvert même si les visiteurs accordent plus d'importance à certaines dimensions de la compétence des enseignants. On peut à cet effet relever trois informations principales :

1. le travail de l'enseignant dans sa classe constitue une priorité avec une répartition sensiblement égale des phases de conception (15 items) et d'interaction (18 items),
2. la notion de recul réflexif est citée 7 fois mais seulement par 3 visiteurs,
3. l'exercice de la responsabilité du professeur dans l'établissement (13 items) et dans le système éducatif (9 items) est très présent, ce qui démontre que les compétences énoncées par les formateurs font une large part aux aspects qui ne sont pas strictement disciplinaires.

Chacune de ces informations sera analysée et interprétée afin de tenter de comprendre les raisons pour lesquelles on observe ces tendances générales.

### Un « concepteur-praticien »

Deux visions de la compétence de l'enseignant coexistent, celle de « l'enseignant concepteur » (Mahut, Grehaigne, Guillon, 1995) capable d'articuler différentes logiques : textes officiels, APS, caractéristiques des élèves pour planifier son enseignement et faire le choix des contenus, objectifs et situations d'apprentissage. Ce travail de conception de l'enseignement n'est pas sans rappeler les exigences de l'épreuve de didactique du concours de recrutement en PLC 1 voire des préceptes de la pédagogie de maîtrise où la réflexion en amont sur les objectifs constitue un principe organisateur des pratiques d'enseignement. Il semble que les visiteurs cèdent quelque peu à cette tentation rationaliste qui présuppose que bon nombre de décisions sont prises dans le travail de préparation de séances ou de cycles : un « bon » enseignant d'EPS « *c'est celui qui prépare ses cours* » (1) et qui est capable de justifier l'ensemble de ses choix pédagogiques et didactiques. Néanmoins ce modèle de l'enseignant concepteur est nuancé par 2 formateurs sur 4 qui considèrent qu'être compétent c'est faire la preuve qu'on est capable de s'adapter dans l'urgence des situations de classe pour faire face à l'imprévisibilité des événements. La métaphore de « *l'enseignant bricoleur* » est même utilisée par un des formateurs pour montrer le caractère nécessairement réactionnel de l'acte d'enseignement. Dans cette

1 - Les textes en italiques correspondent à des extraits d'entretien.

perspective l'activité d'enseignement nécessite un travail de planification suffisamment souple pour faire face à l'incertitude (Tochon, 1991).

L'autre vision considère l'enseignant comme un praticien qui doit disposer d'un ensemble de routines professionnelles pour « faire tourner sa classe ». Les savoir-faire pédagogiques, les capacités organisationnelles, les tours de main apparaissent indispensables pour mettre en œuvre les choix effectués dans la phase de préparation des séances. En outre, les visiteurs soulignent les qualités « morales » incontournables pour obtenir l'adhésion des élèves (« dynamisme », « qualités d'écoute et de dialogue », « clarté de la voix », « précision des consignes »...). Être compétent c'est donc quelque part faire preuve de charisme, d'enthousiasme, de prestance. Ces notions qui englobent le champ de l'animation ne sont toutefois pas déconnectées des compétences liées au choix des contenus. En effet, les formateurs accordent de l'importance à la régulation des apprentissages (5 citations) pour souligner l'intérêt de renvoyer sous forme de feed-back des informations aux élèves, étant entendu que ce retour d'informations peut comparer un message didactique favorisant l'apprentissage.

## Un praticien lucide et réflexif

Pour 3 visiteurs mais surtout pour l'un d'entre eux, on insiste sur ce que certains auteurs nomment le savoir-analyser (Ferry, 1983) ou la pratique réflexive (Schön, 1994). Le sujet prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux, comme objet de son observation et de son analyse. Perrenoud (1996) parle de « lucidité » pour exprimer cette compétence professionnelle. Faire preuve de recul réflexif et de lucidité c'est réaliser un travail sur soi par prise de conscience des effets de ses décisions sur ce qui s'est passé dans la classe. C'est aussi savoir mesurer les écarts entre ce qui est prévu et ce qu'ont réalisé les élèves afin d'en déterminer les causes (formulation d'hypothèses explicatives) pour pouvoir ensuite agir de manière plus efficace. Cette disposition ou cette posture qui pousse l'enseignant à analyser sa pratique à chaud ou à froid reste cependant peu développée par les visiteurs hormis pour l'un d'entre eux. Elle nous laisse penser que le modèle de la compétence qu'ils véhiculent est encore influencé, premièrement, par une vision partielle de l'acte d'enseignement (les choix didactiques semblent s'arrêter aux portes de la classe), et, deuxièmement, par une certaine méconnaissance des travaux contemporains sur le fonctionnement des enseignants particulièrement ceux concernant la pratique réflexive et ceux qui défendent l'idée d'une rationalité limitée des opérateurs (voir à ce sujet la revue de questions de Durand (1996), sur l'action située). Retenons tout de même que ces travaux sont contestés car ils évacuent la question des contenus à enseigner pour caractériser l'expertise de l'enseignant (Gauthier, 1997).



## Une culture professionnelle de la coopération

Les visiteurs signalent que l'action de l'enseignant d'EPS intègre des dimensions dépassant l'enseignement de leur discipline telle que l'aptitude à travailler en équipe. Acteurs sociaux engagés dans la communauté scolaire, les professeurs d'EPS se doivent ainsi d'adopter une attitude activiste voire critique afin de faire évoluer la vie de l'établissement mais aussi le projet pédagogique disciplinaire. Notons à cet égard que les enseignants d'EPS sont plus ou moins contraints de s'impliquer dans leur équipe pédagogique, la simple répartition des installations sportives obligeant ces derniers à fonctionner collectivement, même si, comme le souligne Perrenoud (1996) une équipe pédagogique peut prendre la forme d'une « pseudo-équipe » en réduisant les échanges entre collègues au partage des crédits ou des espaces de travail. Toutefois les prescriptions officielles du législateur incitent les enseignants d'EPS à dépasser cette conception étroite du travail en équipe. En effet, la réflexion collective sur le projet disciplinaire fait souvent office de programme d'EPS dans l'établissement. De plus, la coopération est d'autant plus nécessaire que les équipes pédagogiques disposent d'une certaine latitude dans l'organisation de l'évaluation dans les classes à examens. Si les visiteurs mettent tant l'accent sur l'investissement dans l'équipe d'EPS, c'est qu'historiquement cette discipline est peut-être influencée, plus qu'une autre, par une culture professionnelle de la coopération rejetant les comportements individualistes. Cette logique participative débouche parfois sur des attitudes qui confinent au militantisme, elle symbolise également une éthique professionnelle tout à fait particulière (sans travail d'équipe point de salut !). En tout cas elle peut expliquer pourquoi les enseignants d'EPS ont parfois eu un rôle moteur dans l'élaboration des projets d'établissement suite à la publication de la Loi d'Orientation en 1989.

## TYPES DE COMPÉTENCES PRIVILÉGIÉS PAR LES PLC 2

Contrairement aux formateurs, certaines rubriques sont sensiblement délaissées : deux rubriques sont citées deux fois (recul réflexif et tâches administratives) et deux autres ne sont mentionnées qu'une fois (connaissance des évolutions du système éducatif et adaptation dans l'urgence). On constate également que :

1. le choix des contenus et des situations d'apprentissage mais aussi les savoir-faire pédagogiques rassemblent 45, 6 % des items contre 21, 8 % chez les visiteurs,
2. les facteurs liés au fonctionnement de l'enseignant pendant la leçon (adaptation dans l'urgence) et après la leçon (recul réflexif) sont seulement évoqués par un groupe de stagiaires,
3. la connaissance des évolutions du système éducatif n'est pas réellement prise en compte.

Quelles conclusions peut-on tirer de ces informations ? Manifestent-elles des différences de conceptions entre les PLC 2 et les visiteurs sur la compétence de l'enseignant d'EPS ? Dans l'affirmative à quoi peut-on attribuer ces différences ?

## Savoir prévoir et savoir agir

Le travail de planification (« *préparer ses séances* ») organisé autour de la réflexion sur le quoi enseigner (« *le traitement didactique des APS* ») et l'ajustement des contenus aux possibilités des élèves (« *différencier la pédagogie* ») occupent une place prédominante. Les PLC 2 donnent ainsi un crédit non négligeable aux décisions pré-actives même s'il convient d'être nuancé puisque 2 documents sur 4 en font finalement assez peu état. Les traces laissées par la formation initiale expliquent, nous semble-t-il, le succès de cette rubrique. Comme nous l'avions dit plus haut les étudiants en EPS sont sensibilisés au fait que planifier un cycle et anticiper le contenu des séances c'est déjà prendre des décisions, la pré-professionnalisation ayant certainement eu un impact sur l'idée selon laquelle « *arriver en cours les mains dans les poches* » conduit le plus souvent à l'échec. Si l'aspect prévisionnel de l'acte d'enseignement est souligné, il n'en reste pas moins que la priorité porte aussi sur les savoir-faire pédagogiques alors que les formateurs y insistent peu. La prégnance de ces savoirs d'expérience qui sont relatifs à la dimension interactive de la pratique professionnelle donne une image du « bon » enseignant qui doit posséder des qualités d'animateur : faire des choix didactiques judicieux ne suffit pas à les mettre en scène de manière adéquate. On peut penser que ces compétences apparaissent avec force chez les PLC 2 dans la mesure où leur position d'enseignant novice les met en demeure de construire au plus vite un ensemble de routines professionnelles afin de « tenir leur classe ».

190

## Entre rationalisme et pragmatisme

L'adaptation dans l'urgence et le recul réflexif sont négligés par les PLC 2 contrairement aux visiteurs. Les PLC 2 font cohabiter ainsi deux modèles de la compétence de l'enseignant. Le premier concerne le modèle de l'enseignant rationnel qui repose sur l'hypothèse que les décisions des enseignants obéissent à une logique descendante qui va des programmes aux objectifs puis aux situations d'apprentissage. Omniprésent en EPS, ce modèle hérité de la pédagogie par objectifs est celui sur lequel s'appuie l'épreuve de didactique du concours de recrutement (Riff, Durand, 1993). Il n'est donc pas étonnant que les PLC 2 y souscrivent en accolant à ce modèle le terme didactique et son pendant, la théorie. Le second est centré sur le modèle de l'enseignant pragmatique qui part du principe qu'un « bon » enseignant doit disposer de savoirs pratiques qui se construisent par l'expérience et qui se situent plutôt sur le pôle pédagogique. À vouloir ainsi séparer la didactique (versant théorique) et la

pédagogie (versant pratique) et en assimilant la didactique aux décisions pré-actives et la pédagogie à l'interaction avec les élèves, les PLC 2 adhèrent à une conception qui nous semble réductrice du processus enseignement-apprentissage. Comme le souligne Astolfi (1997), « enseigner ne sera jamais une mise en musique seconde de ce qui aurait d'abord été conçu et organisé, [...], la relation entre les didactiques et la pédagogie ne relevant pas d'une délimitation de territoires mais d'une différenciation de postures ».

Nous avons abordé précédemment un modèle de l'enseignant privilégié par certains formateurs en rupture avec ces deux modèles en montrant, d'une part, que l'enseignant opère de manière stratégique en s'adaptant à un contexte fluctuant sur la base « d'une improvisation bien planifiée » (Tochon, 1993) et, d'autre part, que savoir analyser sa pratique a un impact important sur la construction de la compétence de l'enseignant.

On peut donc considérer que l'ensemble des savoirs qu'utilise l'enseignant dans la construction de sa professionnalité relève du champ des savoirs d'action (Barbier, 1996) qui renvoie dos à dos la distinction artificielle théorie-pratique et didactique-pédagogie. Gauthier (1997) plaide par exemple pour une conception de la professionnalisation qui récuse l'opposition savoir pédagogique/savoir savant en affirmant que professionnaliser c'est reconnaître l'existence d'une base de connaissances comprenant différents savoirs imbriqués les uns aux autres.

### « Un microcosme disciplinaire »

En localisant l'action de l'enseignant d'EPS à sa classe et à l'équipe pédagogique, les PLC 2 ne semblent pas considérer la connaissance des évolutions du système éducatif comme un élément à part entière de la professionnalité même si ces connaissances sont abordées en formation initiale. Cet aspect de la culture professionnelle laissé de côté par les PLC 2 suggère-t-il que l'EPS reste pour eux une discipline encore à part, peu touchée par les changements concernant l'organisation du service public d'éducation dans son ensemble ? Il n'est cependant pas surprenant que leurs préoccupations soient essentiellement disciplinaires. Quel enseignant, même chevronné, répond à une des exigences du texte sur les missions de l'enseignant visant à contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif ?

191

## CONCLUSION

Les représentations des visiteurs et stagiaires sur les compétences que nécessite la profession d'enseignant d'EPS ne sont pas fondamentalement divergentes, ce qui peut apparaître rassurant par rapport à nos interrogations de départ : nous nous

questionnions en effet sur les possibles écarts entre visiteurs et sur les tensions ou incompréhensions que pouvait provoquer l'évaluation des PLC 2 au cas où le cadre de référence des formateurs serait en contradiction avec celui des PLC 2. L'étude que nous avons menée a ainsi permis de montrer, en premier lieu, que les évaluateurs adoptent globalement un référent commun même si nous avons apporté quelques nuances selon les visiteurs ; en second lieu, que les PLC 2 ne sont pas franchement en décalage avec ce référent puisque de manière générale l'ensemble des facettes de la professionnalité est bien identifié et correspondent aux attendus des formateurs. Si ça et là des différences se font jour entre visiteurs et PLC 2, notamment au niveau des modèles professionnels que sous-tendent les discours des uns et des autres, elles nous semblent minimales et ne seront pas susceptibles de provoquer, pensons-nous, des conflits entre évaluateurs et évalués.

Plusieurs remarques viendront conclure cet article.

Il est possible que le référent des stagiaires évolue au cours de l'année de stage où l'enseignant est véritablement immergé dans un milieu qu'il ne connaît qu'imparfaitement. À ce titre, il serait intéressant de renouveler ce travail en fin d'année de formation pour voir si leurs représentations fluctuent et dans quel sens. En effet, l'habitus des enseignants est alimenté par un certain nombre de représentations qui peuvent se transformer sous l'effet de l'expérience, de la confrontation avec les formateurs et conseillers pédagogiques et des contenus de formation dispensés à l'IUFM.

192

Cette comparaison entre les points de vue exprimés par les visiteurs et les PLC 2 est utilisée lors de la première journée de formation. Plutôt que de présenter de manière péremptoire les normes qui permettent d'évaluer les stagiaires (explicitation de la grille d'évaluation) une mise à plat des référents est effectuée afin de rendre transparents les critères d'évaluation. Les formateurs tentent ainsi de mettre en place une véritable évaluation formatrice (Nunziati, 1990) en impliquant les PLC 2 dans l'élaboration de ces critères d'évaluation.

Les compétences identifiées par les PLC 2 et les visiteurs sont proches de la conception du « ban » enseignant d'EPS voire d'une conception idéale-typique telle qu'elle est détaillée dans le texte de 1997 sur les missions du professeur. Dès lors se pose, non seulement le problème du niveau d'exigence des visiteurs quand ils sont amenés à évaluer des enseignants novices, mais aussi celui des normes d'excellence qui fondent leur jugement : est-on en droit d'attendre d'un enseignant qui entre dans le métier les mêmes compétences qu'un enseignant expérimenté ou expert ? C'est toute la difficulté d'une évaluation qui doit se situer à l'interface de la certification (on juge l'enseignant apte à exercer son métier en le titularisant en tant qu'agent de la fonction publique) et de la régulation (on fait le pari que le PLC 2 est sur la « bonne

voie », c'est-à-dire qu'il a enclenché un processus de construction de sa professionnalité perçue comme prometteur).

Enfin cette étude n'est que très partielle. Il nous semblerait utile de la compléter par une analyse du référent des conseillers pédagogiques qui eux aussi sont associés à l'évaluation des stagiaires. Par ailleurs la confrontation avec les autres disciplines scolaires est une piste à envisager. Un ouvrage récent (Charles, Clément, 1997) a d'ailleurs indiqué que les PLC ne constituaient pas un corps homogène d'enseignants, en particulier les PLC EPS, qui sont largement plus réceptifs que leurs collègues aux aspects didactico-pédagogiques de la formation proposés par l'IUFM.

## BIBLIOGRAPHIE

AMADE-ESCOT C. (1991). – *Caractérisation de la formation initiale des enseignants d'éducation physique et évolution de ses retombées sur les compétences professionnelles*, thèse STAPS, Toulouse III.

ASTOLFI J.-P. (1997). – « Du "tout" didactique au "plus" didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, pp. 67-93.

BAILLAT G. (1996). – « Au centre ou sur le terrain. Deux modèles de tutorat en formation des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 21, pp. 141-153.

BARDIN L. (1991). – *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

BARBIER J.-M. (1996). – *Savoirs d'action, savoirs théoriques*, Paris, PUF.

BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre, pp. 83-114.

*Bulletin Officiel* n° 22 du 29 mai 1997, Circulaire n° 97-123. – « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. »

CHARLES F., CLEMENT J.-P. (1997). – *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses universitaires de Strasbourg.

CHEVALLARD Y. (1985). – *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.

FERRY G. (1983). – *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod.

GAUTHIER C. et al. (1997). – *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Les Presses de l'université de Laval.

MAHUT N., GREHAIGNE J.-F., GUILLON R. (1995). – « Une approche systémique du procès de formation. La formation des maîtres d'éducation physique à Besançon et Dijon », *Recherche et Formation*, n° 19, pp. 67-80.

MICHON B. (1998). – « Quelques enjeux de la construction des STAPS », in Klein G., *Quelles sciences pour le sport ?*, Toulouse, AFRAPS, LARAPS, pp. 113-128.

NUNZIATI G. (1990). – « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers Pédagogiques*, n° 280, janvier, pp. 47-64.

PERRENOUD P. (1996). – « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 181-207.

PERRENOUD P. (1996). – « Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux », in Perrenoud P., *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, pp. 109-127.

RIFF J., DURAND M. (1993). – « Planification et décision chez les enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin, pp. 81-107.

SCHÖN D.-A. (1994). – *Le praticien réflexif. À la recherche de savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

TOCHON F.-V. (1991). – *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance des enseignants*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud.

TOCHON F.-V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.