

eJRIEPS 33 juillet 2014

**Comprendre l'activité réflexive des stagiaires en éducation physique à travers leur rapport de stage : entre « théories subjectives » et « répertoire de savoirs professionnels »**

Ghislain Carlier <sup>1</sup>, Marie Clerx <sup>1</sup> & François Vandercléyen <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Faculté des sciences de la motricité, Université catholique de Louvain (UCL), Belgique

<sup>2</sup> Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke, Qc, Canada

*Résumé*

*Pour provoquer l'écriture réflexive de stagiaires en éducation physique (n=37), une liste de 39 concepts représentatifs des contenus théoriques et didactiques de leur formation initiale leur est présentée. A charge pour eux de commenter leur activité d'enseignement dans le dernier rapport de stage, à lumière de cinq concepts librement choisis. Le corpus de la présente recherche est constitué des 185 récits de cette cohorte. De nature descriptive et interprétative, son but est de répondre à la question : « Qu'écrivent les stagiaires de ce qu'ils font ? ». Les neuf concepts les plus utilisés sont analysés ci-après. Les récits consacrés à l'improvisation structurée, aux allants-de-soi et à l'impossible à supporter soulignent l'appartenance des stagiaires au genre débutant. Les écrits relatifs aux tâches gagnantes et à la relation montrent l'acquisition des compétences et la constitution progressive de leur identité professionnelle.*

Mots clés :

Rapport de stage réflexif ; étudiants stagiaires ; concepts d'intervention ; stage d'enseignement ; identité professionnelle.

**1. Introduction**

La formation initiale (FI) des enseignants en éducation physique (EP) dans notre faculté s'adresse à des étudiants qui, pour la plupart, sont déjà aguerris à la pratique des APS. Le degré de spécialisation des stagiaires dans une discipline sportive influe sur leur activité (Adé & coll., 2007). Au-delà de leur pratique personnelle, plus d'un sont rodés à l'animation de groupes d'enfants et d'adolescents dans le cadre de clubs sportifs, de mouvements de jeunesse ou de camps de vacances (de Kuyssche, 2007). Jellab (2006) souligne à ce sujet que « *la perception qu'ont les stagiaires des élèves est marquée par la*

*socialisation à des situations extrascolaires dans lesquelles ils ont eu à construire une posture éducative* » (p. 114). Par conséquent, les préconisations qui leur sont faites lors des cours de didactique, en prévision de leurs premiers pas en milieu scolaire, ne tombent pas toujours en terrain vierge. En réalité, contrairement à d'autres disciplines scolaires, les compétences d'intervention mobilisées à la fin du cursus de la FI – d'un très haut niveau chez certains stagiaires (ST) – proviennent de sources diverses (Bélaïr & coll., 2007). Dès lors, l'impact des recommandations dans l'acquisition des conceptions, attitudes et comportements d'enseignement mérite d'être questionné. Depuis plusieurs années, des initiatives importantes sont prises dans les universités pour tenter d'améliorer l'efficacité des formations professionnalisantes, y compris dans la préparation au métier d'enseignant (Maubant & coll., 2011 ; Paquay & coll., 2001). L'évaluation des acquis d'apprentissage au terme du cursus préoccupe fortement les responsables des programmes (Dierendonck & coll., 2014 ; Lafortune & coll., 2008). En EP, pour les raisons évoquées ci-dessus soulignant les multiples ancrages des trajectoires individuelles des formés, il est difficile d'établir un lien entre leurs compétences terminales et les apports de la FI.

## **2. Problématique**

Depuis l'introduction de l'approche par compétences, les dispositifs de formation à l'enseignement ont tendance à mettre l'emphase sur les « savoir-faire » et, dans une certaine mesure, sur les « savoir-être » (Tardif & Desbiens, 2014). La place des savoirs – en particulier les « savoirs professionnels » – constitue une préoccupation mineure, à tout le moins secondaire.

Une étude menée par Brau-Antony & Grosstephan (2012) s'est intéressée aux rapports de visite effectuée par les superviseurs de stage. Plus particulièrement, elle visait à rendre compte des compétences mobilisées par les stagiaires selon le point de vue des tuteurs, partant de l'hypothèse que ces rapports constituent des « traces » permettant d'accéder à la professionnalité des enseignants novices. Cette recherche confirme le caractère essentiellement contraint du discours relativement « stéréotypés » des superviseurs sur la professionnalité des stagiaires, avec certaines divergences quand même dans la façon dont ils font usage du référentiel de formation. Si cette recherche renseigne sur la mobilisation de compétences par les stagiaires perçue par les superviseurs à travers leur rapport, elle ne nous donne pas d'élément sur le développement effectif du savoir professionnel des stagiaires et leur rapport direct au savoir.

D'autres recherches se sont intéressées plus spécifiquement à la problématique du rapport au savoir des stagiaires (Blanchard-Laville, 2001 ; Charlot, 1997 ; Jourdan & Terrisse, 2005). A partir d'une adaptation de la classification de Altet (2000), les résultats de l'étude de Jourdan & Terrisse (2005) mettent en évidence une typologie de cinq rapports au savoir chez les stagiaires : utilitaire, professionnel, intellectuel, social et identitaire. Le rapport au savoir majoritaire est « utilitaire » : « *Les stagiaires sont avant tout dans le registre de l'avoir et du faire (...), perçoivent le savoir comme un savoir utile (...), demandeurs d'un « prêt-à-porter didactique » avec des situations « clés-en-main »* (Jourdan & Terrisse, 2005, p. 27). Dans le rapport « professionnel » au savoir, le savoir sert à analyser la pratique et permet de prendre du recul : « *les formés sont dans une dynamique de développement professionnel où théorie et pratique sont mis en dialectique ; le savoir permet la réflexion, la compréhension et la création de nouvelles actions* » (Jourdan & Terrisse, 2005, p. 28). C'est de ce rapport professionnel au savoir dont il est question dans le cadre de la présente recherche.

Afin d'appréhender les savoirs professionnels des stagiaires, l'analyse de leur rapport de stage apparaît comme une avenue intéressante. En effet, le processus d'écriture lui-même – à condition d'être suffisamment cadré – est connu pour participer au développement de la réflexivité des stagiaires (Cifali, 1996), que cela soit par l'intermédiaire de journaux de bords, de fiches d'incidents critiques, de rapports de séance ou de stage.

La présente recherche s'inscrit dans une perspective théorique constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel du stagiaire (Malo, 2008). Cette perspective repose sur le postulat qui consiste à considérer le stagiaire comme un praticien capable de réflexivité et à s'intéresser aux logiques d'action qui lui sont propres ainsi qu'à sa façon singulière de formaliser ses savoirs d'expériences. Certaines recherches mettent en avant les déficits des stagiaires (ce qu'ils ne savent pas – encore – faire). Cette vision déficitaire suppose que le stagiaire, n'ayant pas encore de répertoire de savoirs, n'est pas capable de réfléchir sur sa pratique. A contrario, « s'intéresser aux raisons d'agir du novice permet de le regarder dans ce qu'il est, ce qu'il pense et ce qu'il fait pour s'adapter et pour apprendre le métier ». L'intention de la recherche est de témoigner de ce que les stagiaires sont capables de dire de ce qu'ils font, à partir d'une situation critique suscitant leur réflexivité. En ce sens, notre recherche tente de comprendre ce que le stagiaire apprend après une expérience de stage et comment il apprend. Comment le stagiaire développe-t-il son savoir professionnel ?

La perspective théorique « constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel du stagiaire », proposée par Malo (2008), s'appuie elle-même sur un concept fort permettant d'aborder cette question. Il renvoie à la notion de « répertoire » du praticien, tiré de la théorie de l'agir professionnel (Schön, 1994). Dans cette perspective, le concept de savoir professionnel est défini comme « *un répertoire constitué dans l'action, mobilisé par un praticien au moment d'interpréter et de résoudre des problèmes pratiques* » (Malo, 2008, p. 117). L'apprentissage, quant à lui, est défini en termes de transformations apportées au répertoire lors des tentatives d'adaptation au contexte. Selon Schön (1994), un praticien appliquerait rarement une solution toute faite à un problème donné, comme le supposerait la rationalité technique. L'agir du stagiaire consisterait plutôt à bricoler une solution au fur et à mesure qu'il interprète la situation problématique (et non pas à appliquer une solution générique à un problème typique). Le processus de réflexion sur l'action, mis en lumière par Schön (1994), permet de rendre compte, en partie, de ce « bricolage ». Il permet de conceptualiser la mobilisation du savoir professionnel. C'est en effet au cours du processus de réflexion sur l'action que le praticien mobilise son répertoire. Le concept de répertoire peut être défini comme une construction, ancrée dans l'action, d'un ensemble de référents propres au contexte de la pratique, qui permettent d'analyser l'expérience vécue et de l'intégrer. Le répertoire, constitué des expériences passées, est mobilisé dans l'action pour interpréter l'expérience actuelle. Cette dernière, en retour, influence, constitue et/ou restructure le répertoire.

Selon cette conception, le répertoire est en quelque sorte le produit de l'adaptation du stagiaire aux différentes situations rencontrées en contexte de stage.

Mais de quel répertoire dispose-t-il en fin de formation ? Comme le souligne Malo (2008), Schön (1994) a tendance à restreindre le répertoire aux référents qui sont propres au contexte de la pratique. Nous faisons l'hypothèse que les concepts enseignés en formation initiale constituent une inspiration venant enrichir le répertoire de connaissances du stagiaire.

### **3. Question de recherche**

La question posée est la suivante : « comment les stagiaires exploitent-ils les concepts appris en formation, en écho à leur expérience de stage, à travers la rédaction de leur rapport de stage pour enrichir leur répertoire de connaissances ? »

#### 4. Méthode

Puisque l'objectif de la recherche est de comprendre la logique intrinsèque du stagiaire dans le développement de son savoir professionnel, il convient de prendre en compte son point de vue. Le corpus de la recherche est constitué des rapports de stage d'étudiants finissants en formation initiale à l'enseignement de l'EP. La méthodologie est de type qualitatif, empruntant une démarche de nature heuristique, située du côté de la découverte (Van der Maren, 1995). De nature descriptive et interprétative, elle poursuit une visée épistémique.

##### 4.1. Contexte de l'étude

En Belgique francophone, la formation spécifique à l'enseignement débouche sur l'obtention du diplôme « d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur » (AESS) délivré par les universités. C'est la clé d'accès à l'emploi. Son volume est restreint à 30 crédits (300 heures), incluant la formation théorique, les stages en milieu scolaire (60 périodes) et des séminaires d'intégration des stages. A la Faculté des Sciences de la Motricité de l'UCL, les stages en EP scolaire sont répartis en trois cycles accompagnés par un maître de stage (MS). L'institution de formation assure deux supervisions formatives par ST. A l'issue de chaque cycle, l'étudiant rédige un rapport adressé aux superviseurs et au responsable des stages. Ces écrits sont pris en compte dans l'attribution de la note finale certificative.

##### 4.2. A propos du corpus de recherche

Les trois rapports de stage se situent au terme des cinq années de la formation universitaire, laquelle regorge de sollicitations à rédiger des travaux dans de multiples disciplines. Leur redondance induit un effet non négligeable de banalisation. Dans le cas des stages en EP scolaire, rendre compte de l'acquisition des compétences d'enseignement, évoquer les difficultés rencontrées et les échecs... égratigne parfois l'estime de soi des novices lorsqu'ils sont préoccupés par la recherche de sécurité. Dès lors, le dilemme à rendre compte de leur activité de façon sincère et pertinente, en vue de l'évaluation certificative, est aisément compréhensible.

Le rapport du dernier cycle de stage constitue le corpus de la présente étude. En décrivant et en interprétant les caractéristiques des rapports, il s'agit d'analyser ce qu'écrivent les stagiaires de ce qu'ils font.

Soucieux de trouver le meilleur moyen d'activer la réflexivité authentique des ST, le responsable de la FI a dressé une liste de 39 concepts représentatifs du cours d'« intervention en EP » et du « séminaire d'intégration des stages » de l'année 2011-2012.

## eJRIEPS 33 juillet 2014

Ces concepts brassent l'orientation résolument éclectique des savoirs enseignés aux étudiants. Ils sont notamment inspirés des travaux d'Amade-Escot (2007), Brunelle & Brunelle (2012), Durand (2001), Loizon (2006), Saujat (2007) et Terrisse (2009), etc. Un tel éclectisme avéré vise à offrir à chaque étudiant la possibilité de trouver l'entrée la plus singulière pour relater son intervention au plus près de sa sensibilité. Cette option accorde une attention bienveillante, sans à priori doctrinaire, aux courants théoriques susceptibles d'inspirer de façon composite une EP humaniste, centrée sur les besoins des élèves, en accord avec la personnalité des enseignants. C'est l'orientation de l'école de Louvain en formation initiale et continue (Florence, Brunelle & Carlier, 1998).

Le glossaire comporte une définition volontairement succincte de chaque concept (cf. annexe). Voici, en guise d'exemple, le premier concept de la série : « Allant-de-soi. Savoir, savoir-faire ou savoir-être considéré par l'enseignant comme (devant être) normal chez les élèves. Ou inversement par les élèves chez le professeur. »

Cette liste est exposée aux étudiants avant le dernier cycle de stages. La consigne de rédaction du rapport impose de sélectionner cinq concepts parmi les 39 et de les commenter à la lumière du vécu en stage.

Le responsable des stages a lu et annoté chaque rapport. Il a fourni un commentaire personnalisé à chaque étudiant lors de sa dernière prestation certificative.

La cohorte des ST comprend 37 étudiants. Chacun commente cinq concepts, au choix. Le corpus de l'étude est donc constitué de 185 récits portant le titre du concept concerné.

### 4.3. L'analyse des données

Ces 185 récits sont importés dans le logiciel Nvivo 9 et classés en nœuds selon le titre du concept. La fréquence des nœuds est calculée. Le chercheur repère les unités de sens constitutives des nœuds. L'analyse qui suit en donne des exemples. Les unités de sens sont classées puis discutées à la lumière de la littérature.

## 5. Résultats

Trente-cinq concepts (90%) sont mobilisés au moins une fois par les ST. Seuls quatre concepts n'ont pas été choisis : « empirie », « référence-cible », « rupture de contrat didactique » et « théorie subjective ». Les neuf concepts choisis par dix étudiants au moins, font l'objet de la présente analyse. Il s'agit de : « improvisation structurée » (n = 22), « tâche gagnante » (n = 15), « échange » (n = 14), « langage » (n = 13), « tâche fétiche » (n = 11), « blanc de savoir » (n = 11), « allant-de-soi » (n = 11), « impossible à supporter » (n = 10) et « routine » (n = 10).

### 5.1. Improvisation structurée (d'après Tochon, 1993)

La définition fournie aux ST est la suivante : « Adaptation de l'enseignant aux imprévus, sur la base de ses compétences, de ses routines, de son expérience et de sa préparation. » Ce concept est commenté par 22 ST, soit 59 % des étudiants.

La forte incertitude associée aux événements de la classe, contraignant l'enseignant à user fréquemment de l'improvisation structurée, est bien identifiée dans la littérature (Durand, 2010 ; Vanderclayen & coll., 2008). Cette réalité est corroborée par plusieurs ST qui, en écrivant à la troisième personne, font de leur expérience une théorie subjective. « *A mon sens, l'une des plus grandes qualités que peut avoir un enseignant, c'est sa capacité à s'adapter aux imprévus qui peuvent lui faire face.* » (C.N.). D'entrée de jeu, cet étudiant cerne le cœur du métier, aboutissement d'un subtil processus de développement professionnel que vise aussi J.P. : « *Si l'on improvise, c'est dans le but d'améliorer ce que l'on avait prévu... et donc notre pédagogie progresse.* » Par contre, la marge d'erreur est faible d'après J.R. : « *Si les exercices prévus ne tournent pas et que l'enseignant ne peut pas réagir car il n'avait rien prévu d'autre dans sa préparation, cela pose problème.* »

Les ST se situent de deux manières par rapport à l'improvisation vécue. Les uns, comme J.V.E., reconnaissent qu' « *aucune séance ne s'est passée comme prévu* ». Qu'importe, après tout, puisque « *c'est ça qui fait la beauté du métier* » (M.P.H.). En revanche, d'autres à l'instar de R.P., donnent à penser qu'ils ont été relativement épargnés par l'improvisation : « *J'ai dû improviser et sortir de mes préparations à deux reprises.* »

Une première série de propos amènent les ST à parler d'eux-mêmes.

#### 5.1.1. Des stagiaires mis en scène

Lucidement, les ST éprouvent dans leur quotidien que le monde ne s'est pas fait en un jour : « *L'expérience joue un rôle important dans la gestion de l'inattendu car le vécu d'une situation permet de mieux retomber sur ses pattes la fois suivante.* » (S.B.). Avant de devenir un enseignant expérimenté, l'incontournable improvisation est associée au statut peu enviable de ST : « *En tant que ST, c'est aussi assez frustrant de ne pas pouvoir donner la séance qui a été préparée.* » (D.D.). L'inexpérience contraint l'intervenant novice à subir la situation, comme par fatalité, en étant réduit à constater son incapacité à trouver sur le champ le remède au problème. Ainsi J.P. : « *Au début, je laissais se dérouler les exercices ne fonctionnant pas très bien. Mais petit à petit, j'ai appris à corriger ou modifier certains d'entre eux pendant la séance elle-même.* » Quoi qu'il en soit, « *L'improvisation est quelque chose de très difficile et de risqué à faire en stage, et nécessite une compétence très élevée dans la discipline enseignée* », avoue A.L.

## eJRIEPS 33 juillet 2014

En relatant leur pratique, les ST ne font pas explicitement la distinction entre l'adaptation aux imprévus (météo, occupation des gymnases, nombre d'élèves fluctuant, matériel indisponible ) et l'improvisation sur les contenus d'enseignement. Dans leur récit, ils n'apportent pas les nuances indispensables pour éviter le glissement sémantique entre les contraintes incontournables et le choix pédagogique ou didactique délibéré. En somme, ils se situent, consciemment ou non, à des étapes différentes du curriculum conatif (Bui-Xúan, 2011). Dans la majorité des cas, l'émotion prime sur la réflexion (étape émotionnelle), privilégiant la sécurité et les solutions « sauve-qui-peut ». Puis apparaît une lueur d'amélioration : « que faire et comment faire pour que cela marche ? ». C'est l'étape fonctionnelle.

Pour pallier aux difficultés imprévues, plusieurs ST se sécurisent par une préparation minutieuse. Celle-ci est appréhendée, soit dans l'ouverture : « *Selon moi, pour prévenir et "guérir" les moments inattendus, il est important de bien préparer sa leçon, de bien la connaître et surtout de pouvoir sortir facilement de celle-ci.* » (M.P.H.), soit avec une volonté affirmée et généralisée de ne rien laisser au hasard : « *De manière générale, on peut dire que je suis une personne méthodique et organisée. J'aime tout programmer à l'avance et je laisse souvent peu de place à l'imprévu.* » (M.T.) Puisque l'enseignant n'échappe pas aux adaptations, autant «... *prévoir au mieux de quoi faire face à celles-ci, afin d'être le plus serein et le plus préparé possible* » (B.L.), car il en va de la manière de gérer la classe : « *L'enseignant doit aussi apprendre à improviser en restant calme et agir de manière efficace afin de bien garder le contrôle du cours et ne pas perdre trop de temps.* » (B.L.). Voilà deux ST qui aspirent presque au « grand style » dont parlent Brunelle et Brunelle (2012).

Improviser c'est aussi relever un défi, avec un haut degré d'exigence, comme lors du changement inopiné de gymnase, et donc d'APS : « *Ce changement était un véritable défi pour une ST, mais je l'ai relevé. J'ai donc dû improviser, mais je voulais que cette improvisation soit la plus structurée possible afin que le cours se passe de façon optimale.* » (H.D.). Le résultat apporte une estime de soi renforcée.

La conception personnelle de l'improvisation, ancrée sur le vécu, n'exclut pas le raffinement : « *Je dirais qu'il y a deux formes d'improvisation. Une que j'appelle improvisation directe, et l'autre, improvisation préalable. La première, c'est lorsqu'un exercice ne fonctionne pas comme on le désire, on change des règles ou des consignes directement pendant la pratique des élèves. La deuxième est pour moi déjà une forme plus professionnelle de l'improvisation. Elle a lieu quand on s'aperçoit, en fonction du*



eJRIEPS 33 juillet 2014

début de séance, de la motivation, du niveau de pratique des élèves, que l'exercice suivant ne conviendra pas et que dès lors, on le modifie à l'avance. J'ai eu à réaliser ces deux formes lors de mes stages, avec une utilisation croissante de la seconde au fil du temps. » (J.P.)

Très prosaïquement, un ST a intérêt à disposer d'« une roue de secours, d'un plan B » (S.B.), à pouvoir puiser dans « des exercices de réserve » (M.B.) et même, plus généralement « avoir plus d'un tour dans son sac » (C.T.).

Le défi de réussir l'improvisation est majeur. L'enjeu agit comme un garde-fou pour V.S. : « un bon enseignant doit être capable de proposer une didactique adéquate et de ne pas se laisser tenter de devenir, à ce moment-là, un "prof de gym" en se contentant de donner un ballon de football et de faire jouer ses élèves. »

Une seconde série de propos met les élèves en scène.

#### 5.1.2. Des élèves mis en scène

Les élèves occupent une place déterminante dans les évocations des ST. Centrer l'enseignement sur les besoins réels des élèves est une compétence-clé dans le processus de développement professionnel. Elle implique une décentration par rapport à soi. Elle s'apprend par essais et erreurs, conclut J.P. : « Il est très difficile de préparer des exercices ou des jeux qui puissent faire plaisir à chacun. Donc, partir de moi fut ma première erreur, car certains exercices que je pensais idéaux en référence à ma propre pratique n'étaient pas motivants pour les élèves. Il a donc fallu corriger cela. »

L'improvisation structurée fait d'autant plus sens chez les ST que le choc de la réalité scolaire est significatif pour eux. Ce qui, dans l'amphithéâtre, leur semblait un discours théorique empreint de préconisations, devient, au cœur des stages, une évidence qu'ils acceptent et s'approprient, ainsi qu'une compétence en construction.

#### 5.2. Tâche gagnante

Ce concept est présenté comme suit aux ST : « Tâche que l'on aime enseigner, que les élèves aiment pratiquer, qui réussit à chaque fois. (d'après Brunelle & Brunelle, 2012) » Il inspire 15 ST sur 37, soit 40 %.

Depuis les travaux d'Erbani (1983), on sait que les croyances et comportements des étudiants en EP, acquis dans leur pratique sportive personnelle, traversent l'influence de la FI. Malgré tout, les ST sont capables d'en identifier les apports précis, qu'ils réinvestissent dans leur enseignement. « Durant mes études, j'ai pu observer des exercices qui pourraient être classés dans des tâches simples et stimulantes mais gagnantes à la fois. » (N.C.). Dans notre propre conception de la formation à l'intervention,

## eJRIEPS 33 juillet 2014

les tâches simples, stimulantes et évolutives (TSS) issues des travaux de Florence, Brunelle et Carlier (1998), occupent une place majeure au début des stages. Elles sont définies en regard de cinq critères qualitatifs : dynamisme, originalité, charge émotionnelle, ouverture et sens. Rien d'étonnant à ce que les ST relient le concept de tâche gagnante et celui de TSS. « *Pour ma part, il s'agit de TSS, essentiellement réalisées lors des échauffements. Ce sont des exercices dynamiques et originaux que je connais depuis toujours et qui ont été enrichis pendant ma formation universitaire et pendant mes stages (acquisition d'expérience). Avec ces tâches, je suis sûre que ma séance va bien débiter. De plus, je sais facilement les adapter ou les modifier.* » (M.P.H.). Cette ST exprime son appropriation progressive et personnelle d'un répertoire de tâches qui font partie de son « cœur de métier ».

Le sens que les répondants attribuent aux tâches gagnantes est pluriel : plaisir procuré, glissement vers une autre discipline, fonctionnement réussi dans plusieurs classes, etc. « *Lors de mes cours d'APS à la Faculté, j'ai pu constater que certains exercices que j'ai réalisés sont de véritables "pépites d'or"* (H.D.). Il arrive qu'une tâche gagnante soit validée grâce au plaisir qu'elle a procuré : « *J'ai enseigné à plusieurs reprises un exercice que j'ai repris du cours de handball et dont la réalisation m'avait procuré beaucoup de plaisir.* » (N.C.). Une tâche gagnante est d'autant plus intéressante qu'elle peut glisser d'une discipline à l'autre. (C.B.). « *Ces tâches sont systématiquement gagnantes car elles sont simples, stimulantes et sont parfaites pour motiver les élèves en début de séance. L'avantage est qu'elles peuvent être appliquées à n'importe quel sport (tchoukball, kinball, basket, unihockey...)* » (G.L.). Pour valider une tâche gagnante, C.M. vérifie qu'elle fonctionne dans plusieurs classes. « *Du coup, avec deux autres classes, j'ai refait cet exercice et j'en conclus que c'est une vraie tâche gagnante. J'ai veillé à donner un nom à ces tâches pour que les élèves les identifient et les retiennent.* » et même « *... qu'ils puissent en reparler par après !* ». (P.N.)

La compétence sportive personnelle facilite à coup sûr la maîtrise des contenus. Transposées au cours d'EP, les tâches issues du monde sportif demandent cependant à être confirmées : « *C'est dans les différents cycles de judo scolaires que j'ai pu expérimenter la plupart de ces tâches qui sont maintenant devenues "gagnantes". Je les ai testées lors de mon premier cycle. Lorsque j'ai vu l'engouement qu'elles suscitaient auprès des élèves, je n'ai pas hésité à les réutiliser dans les autres classes auxquelles j'enseignais* ». (V.S.)

## eJRIEPS 33 juillet 2014

Effectivement, une tâche n'est pas gagnante en soi ; elle le devient lorsqu'elle est passée au crible de l'expérience du ST et de sa réceptivité par les élèves, pour autant que l'enseignant se l'approprie, au point d'éprouver du plaisir à l'enseigner ! *« J'ai constaté que cette tâche était gagnante car, non seulement j'éprouvais beaucoup de plaisir et de motivation à donner cet échauffement qui sort de l'ordinaire, mais les élèves aussi éprouvaient beaucoup de plaisir à chaque fois : je les voyais s'encourager, les visages s'illuminaient et ils y mettaient toute leur énergie ».* (H.D.)

Un grand pas didactico-pédagogique est franchi lorsque, grâce au choix des contenus d'apprentissage, les ST sont en mesure d'identifier l'engouement de leurs élèves. Le plaisir éprouvé par tous les partenaires – MS y compris – n'exclut pas l'exigence d'aider les élèves à progresser. *« Mon maitre de stage a remarqué ma passion pour ce sport lors de mes différentes séances, à travers une volonté d'enseigner quelque chose aux élèves. Il parait que lorsque j'aime une discipline, cela se voit car j'explique le pourquoi des exercices et j'ai tendance à vouloir aller jusqu'au bout de ceux-ci. J'attends des élèves une progression, une amélioration ».* (G.R.)

Le climat de la classe compte pour beaucoup dans les gains des élèves en apprentissages (Piéron, 1997) : *« Mes tâches gagnantes me permettent d'instaurer une bonne ambiance dans la classe, ou encore de donner la soif pour la leçon suivante. Elles servent aussi parfois à reprendre le groupe en main lorsque je sens qu'il perd de son entrain et de sa motivation. Cela fonctionne la plupart du temps ! »* (A.L.). La gestion du temps imparti aux tâches est un indicateur d'une animation déjà experte : *« Je veillais à terminer l'exercice juste avant que les élèves ne s'en lassent et lorsqu'ils étaient encore en pleine motivation. La fois suivante, ils étaient souvent demandeurs pour refaire l'exercice gagnant. »* (C.M.). Les stages sont l'occasion de se forger une opinion personnelle, voire une théorie subjective (Donnay & Charliez, 2006) *« Maintenant, après avoir connu différentes expériences en stage, face à différents groupes, dans différentes écoles, je pense que les tâches simples "coopération-opposition" (style TSS) sont la meilleure solution pour réaliser une tâche gagnante. »* (T.W.). Il s'agit bien là de théorie subjective, qui peut prendre l'allure d'une définition toute personnelle : *« Je définis une tâche gagnante dans mon enseignement, lorsque les élèves ont écouté et appris une tâche demandée et qu'ils se sont amusés à l'effectuer, de sorte qu'ils puissent la refaire avec plaisir à chaque instant. Il est important de mettre ces tâches gagnantes dans une séance car c'est à ces moments-là que les élèves éprouvent également énormément de plaisir et de motivation. »* (C.B.).

## eJRIEPS 33 juillet 2014

Quelle reconnaissance pour un novice lorsque des collègues lui demandent de l'initier à une pratique inconnue ! « *A l'issue de la séquence avec ces trois groupes, je peux affirmer que le "grappling" est une tâche gagnante. Mes collègues m'ont d'ailleurs demandé une mini-formation afin qu'ils puissent agir de même...* » (P.P.)

Enfin, ce concept stimule la réflexivité de H.D. à propos de son style personnel : « *ce concept m'a permis de comprendre ma manière d'enseigner. Car ces tâches gagnantes, lorsqu'on les trouve, sont une véritable richesse en permettant aux élèves et au professeur de prendre du plaisir.* »

## 5.3. Echange

Dans le glossaire, l'échange est défini de la sorte : « Donner, recevoir, rendre. (concept anthropologique) ». Il inspire 14 ST sur 37, soit 38 %.

Tout débute par une lumineuse découverte qui lève un vieux malentendu : « *Avant, je pensais qu'enseigner c'était donner aux élèves "tout ce qu'on avait" (son temps, son énergie...) afin que toutes les conditions d'apprentissage et de transmission soient optimales. Cependant, je me suis vite rendu compte qu'enseigner c'était davantage un échange : "donner-recevoir-rendre". C'est pourquoi, j'ai essayé de donner au maximum de mes possibilités pour que les élèves en profitent et qu'en retour, ils me transmettent leur savoir, leur volonté, leur motivation, etc. Grâce à leurs retours, j'ai un feedback sur ma manière d'enseigner.* » (M.P.H.).

La prise de conscience peut aussi être suscitée par le MS : « *Mes MS m'ont appris à être sensible aux demandes des élèves, d'être à l'écoute car ils ont souvent de bonnes idées et ils se rendent compte de choses qui peuvent aider à faire progresser la séance.* » (D.D.).

L'initiative de l'interaction vient aussi des élèves : « *Ils se sont montrés réceptifs dès le départ en me demandant tout au long du cours des conseils et des évolutions, dans le but de bien faire ou même de faire mieux. Cette démarche me prouvait leur implication dans les activités proposées et traduisait leur plaisir d'apprendre et leur désir de progresser.* » (S.L.).

L'échange est une boucle, comme le suggère la définition, avec un axe central nommé énergie : « *Un des rôles de l'enseignant est de donner son énergie, de la distribuer à ceux qui ont une énergie plus faible ou axée sur autre chose. Le but est d'axer les énergies sur la même chose.* » (J.V.E.).

Dès que le processus est initié, il évolue alors imperturbablement, selon C.T. : « *Au début de mes stages, absorbée par l'organisation, la discipline et l'envie de voir tous les élèves*

eJRIEPS 33 juillet 2014

*en action en permanence, je ne prenais pas le temps de recevoir. Puis, en fin d'année, étant plus libérée, j'ai pu recevoir et, c'est dans ces moments que le métier d'enseignant prend sens.»*

Des négociations avec la classe s'imposent souvent pour construire une interaction positive : *« Il faut savoir trouver un équilibre avec ce concept, ne pas toujours tout accepter, choisir les demandes qui sont pertinentes et les faire aboutir. Il y a également la notion disciplinaire qui joue : si les élèves sont respectueux et participent à la séance, c'est plus facile de recevoir leurs idées, et inversement, s'ils sont dissipés, ce sera plus difficile de leur "faire plaisir" en écoutant ce qu'ils ont à dire. »* (D.D.).

Réussir l'échange est un pan significatif de l'apprentissage à l'intervention pour J.V.E. *« J'ai appris que je devais régulièrement adapter ma dynamique, mon organisation et ma motivation pour que je puisse les transmettre aux élèves. En échange, j'ai reçu de l'enthousiasme, des rires et des évolutions dans leur jeu. »*

Par sa guidance, le MS peut accentuer ce processus en construction chez le ST : *« Lors d'un exercice quelconque, je devais systématiquement trouver quelque chose à améliorer. "A chaque tir, l'élève peut mieux faire ! Et puis ça montre que tu fais attention à chacun d'eux." m'exprimait-il en handball. »* (P.N.).

Les ST tirent également parti de l'échange avec les MS eux-mêmes : *« Avec mes deux autres maîtres de stage, il y a également eu de nombreux échanges de ce type. Par exemple en acrosport, ma MS a repris toutes mes fiches, mes évolutions d'exercices et les jeux. Même si la transmission de connaissances va généralement du MS vers le ST, parfois la situation peut être inversée. Cela a renforcé ma confiance en moi et ma volonté de continuer à évoluer dans ce milieu professionnel. »*

Les résultats obtenus sont au diapason des investissements du ST: *« Le premier est de transmettre le plaisir de se mettre en mouvement. Le second est le désir que les élèves apprennent et retiennent quelque chose d'utile. Grâce à mes stages, j'ai appris que pour les atteindre, tout est basé sur les échanges.»* (M.P.H.).

A l'heure où, dans les pays développés, il est (presque) de bon ton de critiquer l'enseignement et ses acteurs – eux-mêmes parfois désabusés et découragés –, les ST n'hésitent pas à écrire leur enthousiasme et leur satisfaction. *« L'échange que j'ai pu avoir avec eux a atteint son apothéose lors de l'évaluation, lorsqu'ils ont réalisé des mises en scène de leur plein gré, en plus des exigences souhaitées. J'ai été agréablement surprise de leur initiative. A ce moment-là, je pouvais dire qu'un véritable échange avait eu lieu. »* (A.M.). *« Je pouvais voir qu'ils se corrigeaient après un feedback, qu'ils écoutaient quand*

eJRIEPS 33 juillet 2014

*je parlais et qu'ils prenaient du plaisir durant les séances. J'étais enchantée à chaque fois que je savais que j'allais leur donner cours. » (C.M.). « Lorsqu'à la fin de la séance, on termine avec le débriefing, cela m'apporte énormément mais également aux élèves. C'est à ce moment-là qu'il y a la construction de nos savoirs, savoir-faire et savoir-être. » (F.B.).*

Un ST peut déjà agir en professionnel, tel T.W. lorsqu' il repense à sa séance (post-occupation) : *« Qui peut rentrer chez lui après deux heures de cours et ne pas repenser à tels ou tels exercices ? Ou à tels ou tels élèves ? »*

Enfin, la projection dans un avenir professionnel (proche ?) situe l'échange en bonne place parmi les objectifs futurs : *« Je leur rendrai, ou du moins j'essaierai de leur rendre cet échange par une adaptation constante ainsi qu'un recyclage régulier de mes cours afin de pouvoir garantir un ensemble de séances constructif pour eux mais également pour moi. (F.B.).*

#### 5.4. Langage

*« Mode de communication verbal et non verbal propre au professeur et aux élèves. »* Treize ST sur 37, soit 35 % se réfèrent à ce concept. La définition succincte pointe néanmoins la singularité de cette compétence par la présence du qualificatif « propre », pour souligner l'importance du style personnel. C'est ce que relate bien G.L. quand il parle d'une connivence acquise au fil des séances dans le groupe : *« Il est vrai qu'au plus les cours passent, au plus je constate que les élèves veulent créer des liens avec moi. »* Les codes mis en place débouchent ainsi sur *« une forme de langage perceptible et palpable des deux côtés. »* (G.L.). S'il est une fonction essentielle du stage, c'est bien celle de donner l'occasion au ST de progresser dans sa maîtrise de la communication propre à l'EP.

Les récits témoignent de la lucidité des ST par rapport à leur évolution. Les consignes verbales et le ton du discours viennent en premier : *« J'ai appris à être plus clair et plus précis dans mes consignes afin de gagner beaucoup plus de temps par la suite »*. Il en est de même pour S.M. *« La communication est le concept où j'ai, selon moi, le plus progressé lors de mes stages. C'est là que je me suis senti proche des élèves et c'est cette communication (proximité, encouragement de tous) qui me correspond »*.

Plusieurs se centrent sur les gains en communication non verbale. *« J'ai donc appris inconsciemment, à développer une communication non verbale qui est devenue beaucoup plus expressive que ma parole. »* (M.H.). Plus précis, J.P. découvre la force tranquille du silence : *« Il suffit de simplement se taire en les regardant. Il n'y a pas une seule fois où ça n'a pas marché lorsque je le pratiquais. »* Ambitieuse, la conception de cette enseignante

eJRIEPS 33 juillet 2014

incarne sa vision du métier : « *Le langage corporel est pour moi le plus important dans le domaine de l'EP. Il se traduit par un ensemble de signes comme la gestuelle ainsi que par l'attitude générale du professeur.* » (J.R.).

Habiter l'espace et se donner à voir aux élèves, s'y sentir à l'aise est considéré comme un indicateur d'une présence pédagogique efficace : « *Le fait de me déplacer, de bien me positionner par rapport au groupe faisait partie de mon langage non verbal. Les élèves voyaient que j'étais présent. Lorsque je passais près d'elles, elles s'appliquaient.* » (J.V.E.).

Piéron (1997) a prouvé que les ST démontraient moins que les enseignants expérimentés. Pourtant, lorsqu'ils utilisent la démonstration à bon escient, les débutants disent qu'elle est un atout : « *J'utilise très souvent des démonstrations, que ce soit avec ou sans matériel, juste pour mettre une image sur mes paroles.* » (A.M.). Elle participe aussi à conférer le statut d'expert : « *Les démonstrations de l'enseignant et sa participation à certaines activités sont considérées aussi comme une communication importante vis-à-vis des élèves. La vision d'un enseignant expert dans un domaine augmente considérablement le respect envers ce dernier.* » (C.M.). Et puis, le toucher des élèves est manipulé avec professionnalisme et lucidité : « *Je pense qu'un toucher précis, construit et étudié pourrait permettre à beaucoup d'élèves de progresser. Même si de nos jours le toucher peut poser certains problèmes à notre société, je pense que tout professeur d'EP devrait l'utiliser.* » (M.S.).

### 5.5. Tâche fétiche

« Tâche "bien à soi" que l'on enseigne avec plaisir et brio. ». Onze ST sur 37, soit 30 %, commentent ce concept.

Le point de départ, c'est l'aisance dans l'APS, enracinée dans l'expérience personnelle selon S.B. : « *Pour ce deuxième quadrimestre, j'ai volontairement demandé à obtenir des APS que je maîtrise et avec lesquelles je me sens à l'aise pour enseigner.* »

Au-delà de l'enseignement en terrain sécurisant, il faut franchir la frontière de l'inconnu ; les stages en offrent une belle opportunité : « *Il est certain que nous avons nos disciplines préférées avec nos exercices-clés. Par contre, il ne faut pas s'y emprisonner mais s'élargir pour étoffer son bagage. Le MS nous donne la discipline à enseigner mais c'est à nous de nous adapter pour que justement ces tâches deviennent fétiches.* (J.D.).

Une condition incontournable pour que des tâches deviennent fétiches, c'est évidemment leur réceptivité par les élèves : « *Pour moi, le plaisir du professeur est dépendant de celui des élèves, et inversement. Ainsi, sans réussite de la part des élèves, cette tâche ne peut*

## eJRIEPS 33 juillet 2014

*devenir fétiche. » (L.D.). Les tâches fétiches (ou séances mêmes) sont la clé pour se centrer sur les besoins d'apprentissage des élèves. « Lors de ces séances, je me suis sentie très à l'aise avec la matière. Cela m'a permis de donner des consignes précises mais aussi de distiller des petits "trucs et astuces" aux élèves qui répondaient pertinemment à leurs attentes et me permettaient de gagner leur estime et leur respect. » (R.P.).*

Lorsque le sentiment de compétence est ressenti, le ST éprouve la « puissance pédagogique d'exister » (Gagnaire & Lavie, 2013), mue par une réelle envie d'aider les élèves à progresser : « *J'ai un désir de montrer aux élèves ce qu'il est possible de faire à chaque niveau de leur développement. Je connais mieux la discipline et les aptitudes, les différentes techniques indispensables pour atteindre un niveau de compétence utile et qui prodigue du plaisir aux élèves. » (A.S.).*

Une tâche fétiche peut percoler à condition qu'elle ait fait ses preuves : « *À chaque fois, cet exercice a été un succès : amusement, réussite, apprentissage et progrès des élèves. De plus, ma MS a apprécié la façon dont je l'enseignais. Je pense même qu'elle l'enseigne depuis lors ! » (M.T.).*

## 5.6. Blanc de savoir

« Ce que l'enseignant ne sait pas (faire ou faire-faire) de façon avouée ou non. » Onze répondants sur 37, soit 30 %, choisissent cet item.

Les ST reconnaissent qu'il est impossible de tout maîtriser : « *Certaines disciplines sont parfois plus propices aux blancs de savoir, non seulement pour des activités sportives inconnues ou jamais réalisées en tant que sportif, mais aussi dans des disciplines très connues mais pour lesquelles l'esprit d'analyse est important à entraîner. » (A.M.). Ils insistent sur le devoir de s'informer pour combler leurs manques, en multipliant les sources d'information (bibliothèque, Internet), sans oublier le MS : « *Malgré tout, mon blanc de savoir n'était pas une catastrophe, du fait que mon MS est un expert en la matière et n'hésitait pas à me donner des conseils judicieux pour les leçons à suivre. » (P.N.). Ceux qui osent miser sur les potentialités des élèves disposent d'une précieuse ressource : « *Il existe régulièrement des élèves qui sont plus forts que nous dans une discipline spécifique. Pourquoi ne pas leur demander une démonstration parfaite ? » La formation continue (Clerx & al., 2011) est déjà identifiée pour les bénéfices qu'elle peut apporter : « *Bien entendu, le rôle de la formation continue est de diminuer nos zones de faiblesses ! » (R.S.).****



## eJRIEPS 33 juillet 2014

Il n'empêche que les ST ont à intervenir au jour le jour avec les élèves. Quelle attitude adoptent-ils par rapport aux blancs de savoir ? La première est l'évitement : « *Il est préférable de ne pas trop montrer à nos élèves nos lacunes dans certaines disciplines et de ruser auprès d'eux par différents moyens (un manque d'échauffement, un élève étant davantage capable que soi, démontrer la technique d'aide, etc.)* » (A.V.D.H).

La seconde attitude mise sur la congruence : « *Ne sachant pas démontrer beaucoup de choses (le fameux "blanc de savoir"), je leur ai annoncé que j'allais apprendre avec elles, en pensant qu'être tous sur un même pied d'égalité allait agir comme "catalyseur" pour leur apprentissage.* » (R.T.). Se remémorer son passé d'apprenant en difficulté devient un atout et confère de l'empathie, à l'instar de ce que proclame Pennac (2007, 297) : « Pour enseigner, il faut avant tout être apte à concevoir l'état de celui qui ignore ce que vous savez. » Et l'auteur de plaider pour la prise en compte de l'ignorance dans la formation des enseignants ! A.S. confie sa propre expérience dans ce sens : « *Étonnamment, les difficultés que j'ai rencontrées pendant ma formation en gym m'ont apporté une aide précieuse et inestimable.* »

## 5.7. Allant-de-soi

« Savoir, savoir-faire ou savoir-être considéré par l'enseignant comme (devant être) normal chez les élèves. Ou inversement par les élèves chez le professeur. » Cet item concerne 11 ST sur 37, soit 30 %.

Légitimement, les ST énoncent des attentes classiques à l'égard des élèves. Le respect compte pour beaucoup : « *Ce que je considérais comme "normal" chez tous ne l'était pas forcément. J'ai parfois été très surprise du non-respect de certains.* » (M.T)

Le faible niveau moteur surprend : « *A mon grand étonnement, la plupart des élèves ne parvenaient pas à faire une passe correcte à bras cassé. Il m'a donc fallu, par la suite, m'étendre plus longuement sur la démonstration et les consignes d'exécution.* » (J.D.), de même que leur non-engagement : « *Certains estimaient qu'ils ne devaient pas trop se fatiguer, que le professeur ne devait pas trop les pousser.* » (D.L.).

Les allants-de-soi impliquent autant les élèves que le ST ; ils partagent une exigence commune au bénéfice de tous : « *Les élèves et moi devons également respecter les règles citoyennes quotidiennes qui font que la relation reste toujours positive au jour le jour.* » (J.D.).

Les ST savent que les élèves ont aussi des attentes envers eux : « *En revanche, je pense qu'un enseignant doit impérativement respecter des allants-de-soi. L'enseignant est un modèle et il doit le rester. Je n' imagine même pas qu'un enseignant en EP soit incapable*

eJRIEPS 33 juillet 2014

de démontrer l'exercice qu'il propose aux élèves. » (R.D.). D'une certaine manière, parler des allants-de-soi, c'est définir l'idéal de la profession et révéler une part de son identité professionnelle souhaitée : « *Même si l'on parle d' "allant-de-soi", ce n'est vrai que si le professeur leur donne envie de faire du sport. Les élèves n'en attendent pas moins du professeur.* » (G.H.). Les conceptions idéales du métier renvoient à l'expérience personnelle vécue au secondaire : « *Lorsque j'étais moi-même élève en secondaire, je trouvais normal que mon professeur d'EP puisse me démontrer n'importe quel exercice et qu'il soit apte à pratiquer n'importe quelle discipline avec nous. J'étais révoltée parce que ce n'était pas souvent le cas. Maintenant que je me trouve de l'autre côté de la barrière, mon avis a quelque peu changé.* » (M.T.).

#### 5.8. Impossible à supporter

« Seuil subjectif de tolérance de l'enseignant à l'indiscipline, à l'inactivité et/ou à l'inapprentissage des élèves. Peut être transposé au vécu des élèves à l'égard du professeur. » (Terrisse). Ce concept est présent chez dix ST sur 37, soit 27 %.

Les ST s'assimilent aisément à l'enseignant *lambda*, détenteur d'attentes partagées avec la corporation : se présenter au cours en équipement, écouter en silence l'enseignant qui parle, respecter les consignes. Comme il se doit, ils colorent les relations avec les élèves selon leur propre sensibilité, influencée par le contexte (caractéristique du groupe et de ses individualités, horaire, etc.). Bien qu'il ait un seuil de tolérance élevé et qu'il accepte facilement le rire, C.N. est intransigeant lors des consignes : « *S'il y a donc quelque chose qui m'irrite, c'est quand un élève parle durant mes explications et puis après le lancement de la tâche vient me demander ce qu'il faut faire.* »

Les à priori des élèves par rapport à la nouveauté, en contraste avec l'investissement créatif de l'enseignant, sont insupportables pour P.P. : « *Ces élèves qui râlent avant même de savoir en quoi l'activité consiste (souvent après, ils sont enchantés : ex : ultimate frisbee !)...* ». R.P. déplore la résistance des élèves lorsqu'il s'agit de pratiquer des éducatifs, pourtant jugés indispensables en volley : « *J'ai trouvé ceci impossible à supporter, un tel manque d'ouverture d'esprit.* »

L'inactivité des élèves insupporte : « *Les problèmes d'inactivité me sont déjà plus supportables qu'au début. Mais lorsqu'il s'agit de faire la remarque à chaque fois et aux mêmes élèves, je finis par m'agacer et par être assez sec et donc désagréable.* » (J.P.).

Les difficultés majeures d'apprentissage d'une élève, ici en badminton, mobilisent plusieurs ressources du ST : « *J'ai tout essayé, des corrections, des variantes, tout ce que j'avais comme possibilités, et aucun résultat.* » (J.P.). Enfin, le non-respect de la sécurité

eJRIEPS 33 juillet 2014

force à réagir avec émotion : « *Ne pas respecter les consignes de sécurité lors de l'ATR roulé m'a fait dresser les cheveux sur la tête.* » (A.VDH.).

#### 5.9. Routine

« Habitude voire automatisme d'intervention propre à l'enseignant, assimilable par les élèves. ». Dix étudiants sur 37 commentent ce concept, soit 27 %.

A l'unanimité, les ST qui s'expriment associent routine à gain de temps : créer de bonnes habitudes dans les passages au vestiaire, lors des rassemblements, à l'occasion de la mise en train, de l'évaluation de fin de séance, etc. L'habillement, la propreté du vestiaire, font aussi partie des bonnes pratiques. D'un point de vue didactique, J.D. se force d'alterner son positionnement par rapport aux élèves en fonction d'interventions collectives ou individuelles : « *Le "dedans-dehors", j'ai encore du mal à le mettre en pratique. Il faut savoir intervenir au bon moment pour faire une remarque pertinente et j'aimerais que cela devienne une routine dans mon cas.* »

Selon M.P.H., il faut se prémunir contre les mauvaises routines, qui s'installent d'elles-mêmes, comme traîner au vestiaire, par exemple. A l'inverse, « *Les routines positives n'apparaissent pas spontanément. C'est à l'enseignant, dès la première leçon à les mettre en place.* »

Les routines constituent un repère positif dans la connaissance de soi : « *Ce concept de routine me permet de comprendre comment j'enseigne et me paraît fondamental dans ma façon d'enseigner.* » (H.D.).

## 6. Discussion

A plus d'un titre, les récits que les ST fournissent à propos de leur activité s'apparentent aux caractéristiques du « bricoleur » que décrit Dupont-Beurier (2006). En effet, ce philosophe définit comme suit l'activité du bricoleur : « C'est un savoir-faire, compris non pas comme une connaissance générale que l'on applique à des cas particuliers mais comme une abondance de connaissances particulières qui permet de traiter de tout cas en général. Le bricoleur est contraint de combiner plusieurs techniques et une abondance de connaissances particulières. Son activité est constituée de recettes, combines, ruses, stratagèmes, trucs et astuces. Rien n'est codifié à l'avance : il s'adapte. Il pratique l'intelligence par tâtonnements. La préparation du travail envisage, non le réel, mais le possible. Le bricoleur entrevoit la manière approximative de procéder mais ignore à quoi ressembleront les ouvrages terminés. L'organisation de la tâche anticipe "au cas où". Le bricoleur ne passe pas par une phase d'apprentissage : il est immergé dans la complexité

## eJRIEPS 33 juillet 2014

située. Enfin, il s'enflamme au moment de présenter son œuvre. Il veut qu'elle soit reconnue. Il œuvre parce qu'il sait ce qu'il doit faire pour être. »

Ce modèle analogique correspond assez bien à l'idéal de formation des novices que nous préconisons. Il tient à distance le modèle classique de l'expert. Lequel, comme le montre l'interprétation des propos des ST à la lumière du curriculum conatif de Bui-Xûan (2011), ne peut être vécu qu'en creux par les intéressés. En revanche, une acception de l'expertise telle que définie par Visioli & Ria (2010) convient pour nommer des situations privilégiées relatées par les ST : il y aurait des « moments d'expertise considérée comme une propriété collective des enseignants et des élèves, émergeant de situations plus ou moins expertes. »

La liste des 39 concepts mise à la disposition des étudiants renvoie à des théories professées et à des paradigmes connus. Elle suscite chez eux des réminiscences, plus ou moins précises ou floues, selon la profondeur de leur intégration. Mais plus que tout, les concepts proposés font émerger les théories implicites et subjectives de ces novices (Donnay & Charliez, 2006). Celles-ci apparaissent dans des formulations qui alternent l'emploi du pronom personnel « je » et la prise de parole générale au nom de « l'enseignant épistémique » ou « des enseignants ». Cette distinction est-elle consciente pour eux ? La granulation du discours analysé ne permet pas d'en savoir davantage quant au niveau de réflexivité auquel sont rendus les ST.

Néanmoins, il apparaît que, selon les cas, la « démarche réflexive en quatre étapes » proposée par Smyth (1992) se retrouve dans plus d'un récit, de façon incomplète, évidemment. En effet, il y est d'abord question de décrire : qu'est-ce que je fais ? En deuxième lieu, il s'agit de trouver le sens : qu'est-ce que cela signifie ? Ensuite, vient le temps de confronter : comment suis-je devenu qui je suis ? Comment ai-je été amené à agir de cette manière ? Enfin, il s'agit de transformer : comment puis-je agir autrement ? Comment puis-je me transformer ? A doses variables, ces quatre types de savoirs – essence de la démarche réflexive – émergent dans les récits des ST, traduisant une part (non négligeable) des savoirs cachés de leur agir professionnel (Schön, 1994).

Plus d'une fois, les ST établissent des liens entre les concepts, constatant à l'évidence qu'ils ne sont pas étanches. Bien au contraire, la porosité relative de certains d'entre eux – accentuée par la brièveté des définitions fournies – facilite l'évocation de l'activité enseignante dans sa complexité. Le concept le plus révélateur à ce titre est l'improvisation structurée, non seulement parce qu'il est le plus commenté, mais parce qu'il est évoqué de nombreuses fois dans les commentaires des autres concepts.

## eJRIEPS 33 juillet 2014

Les récits indiquent comment et ce que les ST apprennent sur les lieux de stage. Leurs témoignages rejoignent les critères identifiés par Eraut (2008, p. 2) pour qualifier l'apprentissage en milieu de travail : « faire les choses plus vite, améliorer la qualité du processus ou la communication en rapport avec la tâche, combiner les tâches de manière plus efficace, reconnaître plus rapidement les problèmes possibles, augmenter la difficulté des tâches à réaliser ou encore jongler avec plus de difficultés ». Insérés dans un contexte prescriptif qui débouche sur l'évaluation certificative des stages, ces apprentissages sont certes formels et attendus : application des consignes du responsable académique, observance des directives du MS, fixation délibérée d'objectifs personnels de progrès. Mais ils sont aussi – et surtout ? – informels et non prévisibles, grâce à la gestion de l'imprévu et aux interactions avec les élèves.

La possibilité offerte aux ST de sélectionner et de commenter cinq concepts permet d'explicitier leur répertoire constitué de savoirs proches du contexte de la pratique – les arts de faire – et leurs « théories subjectives » (Donnay & Charliez, 2006).

En écrivant, les ST révèlent leur identité professionnelle en construction. Celle-ci est soit perçue, en référence à leur propre trajectoire dans le monde du sport et de l'animation, soit attribuée par les élèves, les collègues et le MS, soit désirée dans la perspective de décrocher un futur emploi. Les auteurs saisissent l'opportunité d'énoncer leurs valeurs et leurs croyances. Ils esquissent les aspirations d'un projet professionnel, à l'occasion du récit de leur activité.

Cet exercice d'écriture n'a pas permis aux ST de montrer leur activité. Seuls les maîtres de stage et les superviseurs ont eu accès à cette démonstration. Par contre, il a été l'occasion de raconter et de commenter des pans essentiels de leur expérience de formation, sous une forme communicable à autrui, avec un degré de liberté encouragé par les consignes et exploité par les auteurs.

Puisque l'écriture est personnelle et singulière, puisqu'elle peut se tenir à l'écart de l'illustration (de l'application ?) des savoirs savants et des théories professées, elle laisse la place à l'expression des émotions. Entre autres, le plaisir des élèves et celui du ST y est souvent évoqué, fréquemment invoqué et – on le devine –, à plusieurs reprises convoqué dans la pratique et dans les interactions. Les ST qui en font écho semblent s'approprier l'aphorisme de Haye (2011, 15-16) : en éducation physique, « le plaisir n'est pas un problème, seule son absence en est un. »

## 7. Conclusions

Longtemps, les stages pédagogiques en milieu scolaire ont été considérés comme une phase de la formation destinée à appliquer les théories enseignées au préalable. Cette posture a encore la vie dure ! Or, Schön (1994) a montré que : « Pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, les professionnels se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle. » À fortiori lorsque qu'il s'agit de novices...

En provoquant leur réflexion sur la pratique, la démarche de formation sur laquelle s'appuie la présente étude s'efforce de faire émerger les savoirs cachés dans l'agir professionnel des ST. Pour ce faire, une liste de 39 concepts, sommairement définis, inspirés de différents courants d'intervention, leur a été fournie avec mission de les commenter à la lumière de l'expérience de stage. Quarante pourcents des concepts ont été exploités. Les neuf plus fréquents, utilisés par dix ST au moins, ont été analysés ci-dessus. Leur description et interprétation révèlent « la sensibilité à » (Récopé, Fache & Fiard, 2011) des ST. Les récits énoncent les théories implicites et subjectives à propos de l'improvisation structurée, des tâches gagnantes, des échanges, du langage, des tâches, fétiches, des blancs de savoir, des allants-de-soi, de l'impossible à supporter et des routines. Des liens significatifs sont établis entre ces concepts, en cohérence avec la complexité des séances d'EP. A l'instar du bricoleur (Dupont-Beurier, 2006), les ST ont à cœur – non sans émotions – de faire apprécier leur œuvre, d'évaluer l'apprentissage réalisé en situation de travail et d'émettre des souhaits par rapport à la qualité de leur futur métier.

Les enseignements tirés de la présente étude poussent les formateurs à enrichir la liste des concepts et à la proposer aux cohortes suivantes. Entre-temps, les résultats de ce travail seront communiqués aux MS en vue de leur permettre d'ajuster au mieux leur accompagnement des ST. Ce sera la visée transformative du travail.

Cette recherche offre de multiples perspectives. Elle pourrait se prolonger par l'analyse approfondie du rapport d'un ST, en dialogue avec les observations de ses maîtres de stage et superviseurs. La confrontation des rapports de plusieurs ST, enrichie par des entretiens avec les intéressés, rendrait possible l'identification fine des styles personnels. Dans le présent article, les concepts commentés par un petit nombre de ST n'ont pas été considérés ; leur analyse détaillée déboucherait sur un éclairage de la singularité des novices. La comparaison des rapports de cohortes successives permettrait de repérer la

prégnance des concepts nouvellement introduits (Carlier, 2014). Enfin, la confrontation des réponses fournies par des ST d'institutions de formation différentes serait une manière d'identifier les tonalités propres aux écoles.

## Bibliographie

- Altet, M. (2000). Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation. *Actes du colloque international de Sfax (Tunisie), 7-9 avril 2000.*
- Adé, D., Sève, C., & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant-stagiaire d'éducation physique. *STAPS*, 2 (76), 51-66.
- Amade-Escot, C. (Ed.) (2007). *Le didactique*. Paris : Editions Revue EP&S.
- Bélaïr, L., Laveault, D., & Lebel, C. (2007). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants : entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bui-Xûan, G. (2011). Le plaisir : un fait conatif total. In G. Haye (Ed.). *Le plaisir* (pp. 49-66). Paris : Editions Revue EP&S.
- Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2012). Que nous disent les rapports de stage sur les compétences professionnelles mobilisées par les enseignants-stagiaires en EPS ? In G. Carlier, M. Clerx, & C. Delens (Eds.), *Identité professionnelle en éducation physique : parcours des stagiaires et des enseignants débutants* (pp. 117-133). Louvain-la-Neuve : PUL.
- Brunelle J.P., & Brunelle, J. (2012). *Susciter la passion pour les activités physiques et sportives*. Sherbrooke : Philia.
- Carlier, G. (2012, 2014). *Concepts d'intervention destinés au dernier rapport de stage AESS*. Document de travail non publié. Louvain-la-Neuve : FSM-UCL.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Les arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 119-136). Bruxelles : De Boeck.
- Clerx, M., Carlier G., & Delens, C. (2011). Formation continue en éducation physique. Plaisir, apprentissage et réflexivité. *Revue EP&S*, 348, 36-39.

- de Kuysche, S. (2007). Pratiques éducatives dans les organisations de jeunesse. *Pensée plurielle*, 14, 29-34.
- Dierendonck, C., Loarer, E., & Ray, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J., & Charliez, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : PUN.
- Dupont-Beurier, P.F. (2006). *Petite philosophie du bricoleur*. Paris : Milan.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : Editions Revue EP&S.
- Erbani, E. (1983). Influence de l'expérience sportive de compétition sur la pratique pédagogique des étudiants en EPS. *Motricité humaine*, 1, 3-11.
- Eraut, M. (2008). *How professionals learn through work*. Surrey : SCEPTRÉ.
- Florence, J., Brunelle, J., & Carlier, Gh. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Gagnaire, P., & Lavie, F. (2013). Compétences attendues et plaisir en EPS. D'un cadre prescriptif à un cadre proscriptif. *Enseigner l'EPS*, 260, 2-7.
- Haye, G. (Ed.) (2011). *Le plaisir*. Paris, Editions Revue EP&S.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire : quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : L'Harmattan. p. 114-115.
- Jourdan, I., & Terrisse, A. (2005). Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation initiale en EPS. *Recherche & Formation*, 50, 23-38.
- Lafortune, L. Ouellet, S., Lebel, C., & Martin, D. (2008). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles en enseignement*. Québec : PUQ.
- Loizon, D. (Ed.) (2006). *Analyse des pratiques : miroir des apprentissages – Des outils pour l'enseignement et la formation en EPS*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In Gervais C., & Correa Molina E. (Eds.), *Les stages en enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Québec : PUQ.
- Maubant, P., Clénet, J., & Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants*. Québec : PUQ.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.



eJRIEPS 33 juillet 2014

- Piéron, M. (1997). *Pédagogie des activités physique et du sport*. Paris : Editions Revue EP&S.
- Récopé, M., Fache, H., & Fiard. J. (2011). Sensibilité, conceptualisation et totalité activité-expérience-corps-monde. *Travail et apprentissage*, 7, 11-32.
- Saujat, F. (2007). *Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ?* Strasbourg : colloque AREF.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Smyth, J. (1992). Teacher's Work and the Politics of Reflection. *American*.
- Tardif, M., & Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir*. Laval : PUL. (sous-presse).
- Terrisse, A. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.
- Vanderclayen, F, Carlier, G., & Delens, C. (2008). Organiser pour intervenir en éducation physique : état de la question sur l'improvisation structurée. In N. Wallian, M.P. Poggi, & M. Musard (Eds.). *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 301-302). Besançon : PUFC.
- Visioli, J., & Ria, L. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS. Quelle prise en compte du contexte et des émotions ? *Science & Motricité*, 71, 3-19.

## **Annexe**

FSM – UCL – Séminaire d'intégration des stages EDPH 2289

Année académique 2011-2012 – Ghislain Carlier

### **Concepts d'intervention à utiliser dans le dernier rapport de stage**

#### **Allant-de-soi**

Savoir, savoir-faire ou savoir-être considéré par l'enseignant comme (devant être) normal chez les élèves. Ou inversement par les élèves chez le professeur.

#### **Apprentissage buissonnier**

Ce que l'élève apprend en cachette ou à l'insu de l'enseignant, seul ou avec la complicité de ses pairs et qui – forcément – n'est pas enseigné.

#### **Arts de faire au quotidien (de Certeau, 1993)**

## eJRIEPS 33 juillet 2014

Truc, ficelle du métier, habileté, habitude, attitude, tour de main... exécutés automatiquement qui rendent l'action de l'enseignant personnalisée, expressive voire experte.

### **Blanc de savoir**

Ce que l'enseignant ne sait pas (faire ou faire-faire) de façon avouée ou non.

### **Curriculum caché**

Tout ce qui s'enseigne et /ou s'apprend (cf. apprentissage buissonnier) hors du programme officiel (curriculum officiel).

### **Curriculum conatif de Bui-Xûan (2011)**

Etapes émotionnelle, fonctionnelle, technique, contextuelle, expertise et création.

### **Déjà-là (Loizon)**

Savoir, savoir-faire et savoir-être des élèves préalables à l'enseignement du professeur.

### **Divisé**

Tiraillement de l'enseignant entre le prescrit (les programmes, les règles de l'établissement, de l'équipe...) et ses propres aspirations. Entre ses compétences nécessaires et réelles.

### **Echange**

Donner, recevoir, rendre. (concept anthropologique).

### **Empirie**

Consécration des savoir, savoir-faire et méthode liés aux habitudes, aux traditions, à l'expérience de la pratique plutôt qu'aux références scientifiques ou théoriques.

### **Fausse familiarité de service (Durand)**

Croyance selon laquelle une bonne maîtrise de la technique suffit à bien l'enseigner.

### **Fétiche (Tâche)**

Tâche « bien à soi » que l'on enseigne avec plaisir et brio.

### **Flirter**

De « conter fleurette ou tenir des propos romantiques à Fleurette (XVII<sup>e</sup> S.) ». De là : être à la limite, sur le fil du rasoir avec les règles institutionnelles, de groupe, d'apprentissage, de sécurité.

### **Frayage**

Apprendre (et/ou enseigner) en se frayant coûte que coûte un chemin à travers les difficultés, de manière volontariste. Interpelle le statut de la répétition.

### **Gagnante (Tâche)**

Tâche que l'on aime enseigner, que les élèves aiment pratiquer, qui réussit à chaque fois.

eJRIEPS 33 juillet 2014

### **Impossible à supporter (Terrisse)**

Seuil subjectif de tolérance de l'enseignant à l'indiscipline, à l'inactivité et /ou à l'inapprentissage des élèves. Peut-être transposé au vécu des élèves à l'égard du professeur.

### **Improvisation structurée (d'après Tochon, 1993)**

Adaptation de l'enseignant aux imprévus, sur la base de ses compétences, de ses routines, de son expérience et de sa préparation.

### **Insu**

Savoir, savoir-faire, savoir-être de l'enseignant qu'il ne sait pas qu'il possède. A faire émerger par une observation, un entretien d'explicitation, une auto-confrontation.

### **Langage**

Mode de communication verbal et non verbal propre au professeur et aux élèves.

### **Marotte**

Manie, passion, « dada », leitmotiv... de l'enseignant reconnus (plutôt) positivement par les élèves.

### **Mythe**

Représentation fondée sur la réputation, la rumeur, l'histoire... de l'enseignant et des élèves. (concept anthropologique).

### **Outil amplificateur**

Ont pour but « de provoquer, réveiller, surestimuler la personne dans ses composantes perceptives, affectives et motrices. » d'après Gagnaire et Lavie

### **Pratiques sociales et culturelles de référence**

APSA qui inspirent les savoirs à enseigner en EDPH.

### **Pré-occupation, occupation, post-occupation**

Concepts ergonomiques qui situent la pensée de l'enseignant par rapport à la chronologie de l'action.

### **Référence-cible**

Public particulier d'élèves auquel la tâche est destinée. Cf. référence-source.

### **Référence-source**

Origine de l'inspiration de la tâche à partir d'une discipline sportive, artistique, hygiéniste... connotée d'une culture particulière. Cf. référence-cible.

### **Réticence didactique**

## eJRIEPS 33 juillet 2014

Savoir, savoir-faire ou méthode que l'enseignant ne révèle pas momentanément aux élèves, par ruse délibérée.

### **Rite**

Habitude qui a pris du sens pour l'enseignant et pour les élèves. (concept anthropologique).

### **Routine**

Habitude voire automatisme d'intervention propre à l'enseignant, assimilable par les élèves.

### **Rupture de contrat didactique**

Non-respect de l'accord – souvent implicite – entre l'enseignant et les élèves ?

### **Ruse**

Stratégie d'intervention pratiquée consciemment par l'enseignant pour communiquer avec les élèves. Elle comporte de la simulation, de la mise en scène et de la comédie au plan rationnel ou affectif.

### **Savoir d'action**

Savoir, savoir-faire ou attitude élaborés dans, par et pour l'action.

### **Savoir d'expérience**

Savoir, savoir-faire ou attitude élaborés et crédibilisés explicitement au fil du temps.

### **Savoir savant**

Savoir produit et légitimé par la communauté scientifique et enseigné comme tel par le monde académique.

### **Savoir-y-faire**

Habilité à réagir de manière appropriée à une situation (inattendue).

### **Supposé savoir**

Qualité attribuée à l'enseignant.

### **Territoire**

Espace dont on prend possession. (concept anthropologique).

### **Théorie subjective**

Savoir personnel à l'enseignant élaboré dans l'action et au fil de l'expérience.

### **Tordre les règles**

Adapter, accommoder, les règles institutionnelles, de groupe, d'apprentissage, de sécurité (cf. flirter) pour s'ajuster aux nécessités de l'interaction.