

## **Analyse de pratique et évaluation des stagiaires**

Pour en savoir davantage :

Méard, J., Bruno, F., Euzet, J.P. (2005). Est-il souhaitable d'évaluer un stagiaire au travers de l'analyse de pratique ? Communication orale présentée au Colloque « Analyse des pratiques d'enseignement de l'EPS : les outils utilisés par les chercheurs et les formateurs », Dijon, 18 et 19 mars.

Ce texte trouve son origine dans les résultats de deux études réalisées à l'IUFM de Nice en 2003 et 2005.

### **La première étude : les dispositifs d'analyse de pratique**

Une étude exploratoire a été menée à l'IUFM de Nice afin de mieux comprendre les pratiques usuelles de formation basées sur l'analyse de pratique (Méard et Bruno, 2004). Le but était d'appréhender les préoccupations des formateurs qui les mettaient en œuvre. Trente deux dispositifs ont été recueillis à partir de témoignages et ont servi de supports à des entretiens. Les résultats montrent que l'analyse de pratique au quotidien est un ensemble de dispositifs « bricolés » et disparates. Comme leurs stagiaires face aux élèves, certains formateurs sont traversés par des dilemmes qui génèrent une souffrance. Ces dilemmes s'expriment principalement au niveau de visées de formation contradictoires et simultanées :

\* Faire acquérir des éléments disciplinaires.

Il s'agit ici de faire reposer les éléments de formation relatifs aux sciences, aux mathématiques, à la maîtrise de la langue par exemple par le biais de préparations et de bilans de leçons vécues ou observées par les stagiaires. Ceux-ci sont supposés acquérir des notions, des démarches didactiques spécifiques dans une discipline donnée après être intervenus ou avoir observé des interventions auprès des élèves.

\* Faire acquérir des éléments transdisciplinaires.

Il s'agit ici d'initier les stagiaires à des gestes professionnels communs à tous les enseignements disciplinaires : préparation d'une leçon, gestion du groupe classe, prise en main de la classe, passation d'une consigne, évaluation, ...

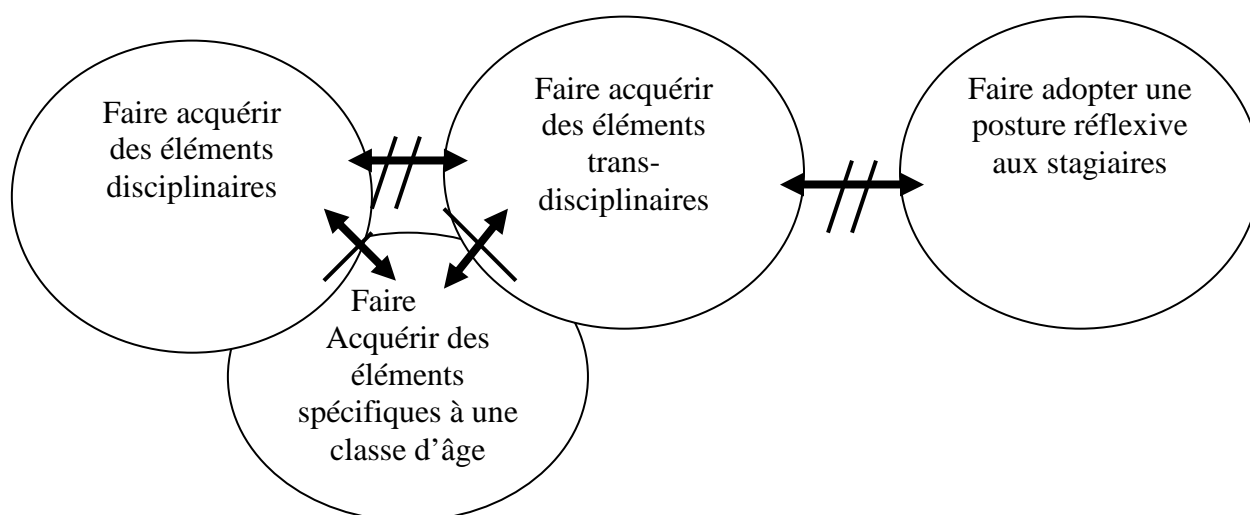
\* Faire acquérir des éléments disciplinaires et transversaux spécifiques à des élèves d'une classe d'âge donnée.

Il s'agit ici de pointer les éléments disciplinaires et transdisciplinaires qui semblent caractéristiques d'une classe d'âge, un niveau d'enseignement. L'exemple typique est celui relaté dans la fiche à propos du module maternelle dans la formation des professeurs des écoles. Mais on trouve des initiatives dans certaines disciplines où cet objectif est présent.

\* Faire adopter une posture réflexive aux stagiaires.

Il s'agit de l'objectif même de l'analyse de pratique. L'idée qui prévaut est celle d'une profession d'enseignant qui se caractérise par une alternance de moments d'interactions (en classe) et de post-actions (entre les leçons) et par une posture réflexive de l'acteur sur son activité, une mise à distance.

**Figure 1 : Les visées de formation affichés par les formateurs en AP**



Ces visées contradictoires peuvent être rendues par la figure 1, dans laquelle on perçoit l'écart entre d'une part les visées de transmission de connaissances perçues comme nécessaires au métier d'enseignant, d'autre une posture de réflexion elle aussi perçue comme nécessaire au métier d'enseignant. Dans ces dilemmes vécus par les formateurs au moment des analyses de pratique, la préoccupation du contrôle du stagiaire est toujours sous-jacente ; plus précisément le contrôle est associé à l'option d'acquisition de connaissances transdisciplinaires, relatives à une classe d'âge et surtout disciplinaires. L'option du recul réflexif du stagiaire et de l'accompagnement qu'il suppose chez le formateur est alors perçue comme une entrave à ce contrôle de « ce qui doit être acquis pour enseigner ».

### **La seconde étude ; les rapports de visites**

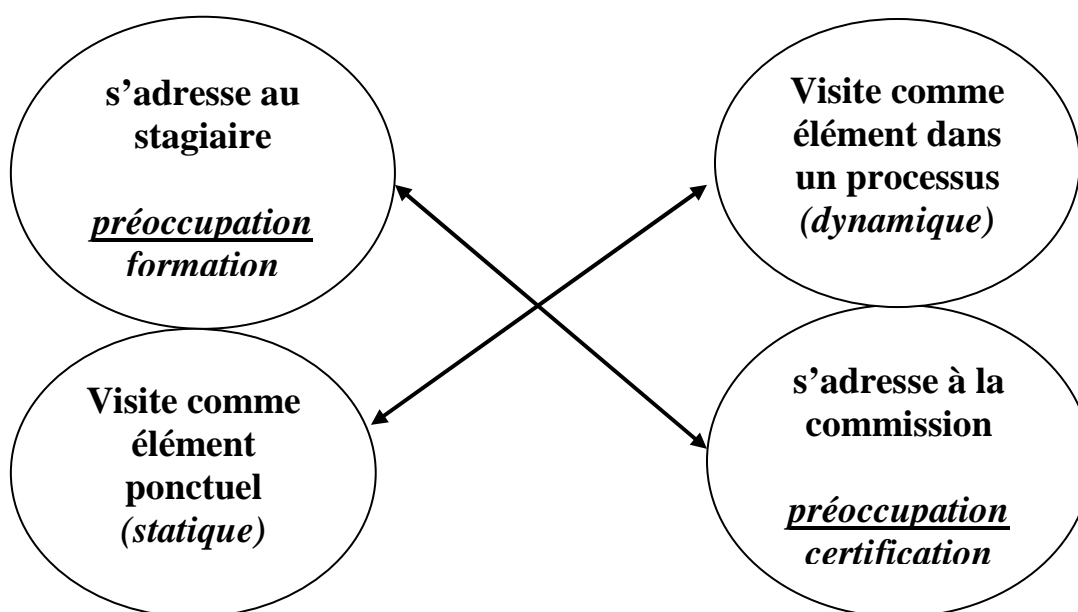
Cette étude avait pour but de montrer l'impact que peut jouer le rapport de visite (RV) dans la formation des enseignants novices (voir le contenu détaillé dans la communication ci-jointe : Bruno, Sune et Méard). Bien qu'elle soit omniprésente dans les formations et bien qu'elle semble « aller de soi », la fonction de cette trace écrite est peu interrogée dans le développement des compétences enseignantes et la construction d'une identité professionnelle. Il s'est donc agi d'analyser plus finement les différences entre les RV et de comprendre les motifs des formateurs qui les rédigeaient. L'intuition de départ concernait le manque d'efficacité supposé de l'outil existant à ce moment-là dans cet Institut, associé à une grande disparité de ces RV en fonction des formateurs.

Après avoir recueilli et analysé 107 RV (professeurs d'école stagiaires) rédigés par 12 formateurs de centre et 9 formateurs de terrain (différences de types d'écrit, de styles interlocutoires et les éléments retenus par les formateurs comme étant révélateurs du degré de professionnalisation du stagiaire) et après avoir mené et traité des entretiens semi directifs auprès de six formateurs (commentaires de leurs rapports, préoccupations, effets observés chez les stagiaires), les résultats de cette étude ont mis en évidence des différences

importantes ( style interlocutoire, part respective des descriptions, avis, commentaires et conseils, critères de professionnalité, règles du métier). Ces différences se doublent, comme dans la première étude, de préoccupations contradictoires de la part des formateurs.

- d'une part le formateur oscille entre une adresse au stagiaire (sa préoccupation prioritaire dans le RV concerne alors la formation) et une adresse à la commission de validation (sa préoccupation prioritaire dans le RV concerne alors la certification du stagiaire) ;
- d'autre part, le formateur oscille entre un RV perçu comme un élément dynamique, à l'intérieur d'un processus de formation, et un RV perçu comme un élément statique, une photographie ponctuelle.

**Figure 2 : Les préoccupations des formateurs dans les rapports de visites**



## Problématique

Le point commun des résultats de ces deux études de terrain est donc que les formateurs, dans leur activité au moment des analyses de pratiques en centre IUFM ou au cours des visites de stages (qui sont également des analyses de pratique), semblent traversés par des préoccupations contradictoires : au premier regard, dans les deux cas, la préoccupation « d'acquisition de connaissances (disciplinaires ou non) » associée à celle de « certification » sont présentes et elles apparaissent comme un parasitage, voire un obstacle aux actions d'aide, de conseil, d'accompagnement du stagiaire par le formateur.

De ce point de vue, il est nécessaire de rappeler que l'analyse de pratique (AP) marque une inversion de conception dans la conception du métier d'enseignant. A la première conception historique et « descendante » d'un professionnel applicateur, destiné à dispenser des savoirs selon des préceptes acquis et contrôlés en formation, l'AP substitue l'idée d'une formation que l'on pourrait qualifier « d'ascendante », où le cœur du dispositif ne se situe plus dans l'amphithéâtre mais face aux élèves, en situation, une formation où les connaissances disciplinaires et autres prennent le statut d'éclairages *a posteriori* et non plus de directives à appliquer *a priori*. Il s'agit bien d'une option « d'accompagnement » de l'expérience qui n'exclut pas l'acquisition d'éléments notionnels, didactiques, scientifiques mais qui place ces derniers en second, chronologiquement parlant, autrement dit en réponse à des questions qui se sont posés dans l'exercice aménagé du métier.

Dans cette configuration, les formateurs postulent qu'aux yeux des enseignants qui se forment, la formation devient intéressante. C'est leur métier, concrètement, qui devient le

point de départ de leur formation. Les savoirs dispensés, mis en rapport les uns avec les autres, ne sont plus livrés de façon frontale et initiale mais viennent en réponse à des besoins de formation identifiés comme prioritaires en situation d'enseignement. Or ce postulat mérite d'être interrogé. D'abord l'impact de la réflexion sur l'action elle-même est loin d'être assurée. Concernant les débuts de leçons en éducation physique, Bertone et coll. (2003) montrent par exemple qu'une enseignante novice peut apprendre au cours d'une année scolaire à identifier et verbaliser une action d'enseignement et persister à ne pas la mettre en œuvre. De plus, le postulat de la réflexivité implique que le formateur ne donne pas d'instruction, de modèle. Ce choix de formation qui consiste à masquer le « savoir enseigner » se manifeste fortement en AP. On peut même penser qu'il en constitue le socle. Le procédé consiste à « ne pas dire ce qu'il faut faire » pour que l'enseignant en formation prenne conscience de la difficulté, envisage et mette en œuvre des alternatives. L'argument tient en deux points : d'une part il est inefficace de donner un modèle, dans la mesure où les savoirs d'action de l'enseignant résistent aux injonctions, prescriptions ; d'autre part le fait de « faire découvrir le savoir » permet à celui qui apprend de donner du sens à ce qu'il apprend.

Or, à l'occasion des dispositifs d'AP et au cours des visites de stages, la visée d'acquisition reste présente. Elle cohabite avec celle d'accompagnement de l'expérience qui préside à l'AP elle-même. Certes, ces visées ne sont ni incompatibles, ni exclusives. Mais leur encheînement est corrélé avec le sentiment d'inconfort qui est exprimé par les formateurs au cours des entretiens.

### **Les écarts par rapport au travail prescrit**

Les tiraillements sont réels et se traduisent concrètement chez le formateur par de nombreux écarts au travail prescrit, par des contournements. Ainsi, de nombreux formateurs annoncent des heures d'AP qui ne sont pas faites mais qui sont remplacées par des heures « habituelles » de formation (en mathématiques, en français). Certains autres résistent en instillant l'AP de façon homéopathique à l'intérieur d'un cadre de formation qui reste massivement descendant et disciplinaire. D'autres encore basent l'analyse de pratique non pas sur les pratiques des stagiaires eux-mêmes mais sur celles d'autres enseignants novices ou celles d'enseignants chevronnés ; par exemple, ils visionnent plusieurs séquences vidéo où le même geste professionnel inadéquat est visible (le savoir enseigner apparaît en négatif) ; ou ils font analyser par les stagiaires plusieurs leçons d'enseignants expérimentés sur le même apprentissage (de cette façon, ils dévoilent le savoir enseigner en évitant les pièges de la « recette pédagogique »).

Les formateurs d'éducation physique échappent, dans l'Institut dans lequel ont été menées ces deux études, à ces pratiques de contournement. Peut-être à cause (ou grâce) au moindre statut moins conféré à leur discipline et aux savoirs disciplinaires « très peu nobles » qui ne viennent pas concurrencer le recul réflexif recherché chez les stagiaires. Sans doute aussi est apparu très tôt dans cette discipline la nécessité de fonder la formation sur autre chose qu'une simple juxtaposition de savoirs savants et de mises en pratique en classe. En revanche, ils sont concernés, comme l'ensemble des formateurs, par une question omniprésente : la qualification des visites de stages. En effet, celles-ci ont une fonction de formation mais aussi de validation (le texte officiel qui régit la formation initiale des enseignants est explicite sur ce point). Or les formateurs, dans leur ensemble, ont bien du mal à s'accommoder de cette contrainte institutionnelle. Dès lors, en contradiction avec les textes officiels et de façon plus ou moins clandestine, ils distinguent des moments d'AP « formatifs » en cours d'année et « certificatifs », en fin d'année. De même, dans les rapports de visites que nous avons étudiés, ainsi que dans les entretiens menés avec les formateurs il apparaît que les avis écrits euphémisés traduisent une différence voulue et assumée entre « ce

qu'on dit au stagiaire » oralement à l'issu du conseil pédagogique (et qui peut être très sévère) et « ce qu'on écrit à la commission de validation » dans le rapport de visite.

### **Du côté des stagiaires**

Ces déviations n'ont rien de scandaleux : dans tous les métiers, il existe un écart entre le travail prescrit et le travail réel (Clot, 1999). D'un certain point de vue et même si cela peut paraître paradoxal, elles traduisent une « éthique » du métier car elles relèvent d'un souci de « bien former ». Le problème principal de ces déviations, dans ce cas, réside dans le fait qu'elles contribuent à brouiller les attentes de la formation aux yeux des stagiaires. Lorsque le texte officiel indique que l'évaluation certificative intervient dès le premier stage et que le formateur - visiteur déclare l'inverse, l'inconfort habituellement lié à la simple perspective d'être observé en classe est augmenté. De même lorsqu'au cours d'AP en centre IUFM, dans les modules disciplinaires, obligatoires et donnant lieu à certification, le formateur sollicite une posture réflexive des stagiaires, le contrat implicite de formation est ambigu. S'appuyer sur l'adoption d'une posture réflexive chez le stagiaire pour exercer un contrôle sur lui est un paradoxe qui n'est pas sans effet sur l'activité du stagiaire. Il ne s'agit ni plus ni moins que de « l'adoption obligatoire d'une posture réflexive pour être validé ». L'inconfort du stagiaire est fortement augmenté (Méard et Bruno, 2004). Et le jeu peut consister alors dans certains cas (comme pour les élèves qui font face à un questionnement continu de l'enseignant qui « veut » leur faire trouver la « bonne réponse »), non pas à adopter une posture réflexive, mais à la mimer, c'est-à-dire à deviner les attentes du formateur, le savoir masqué (mais recherché par l'enseignant), pour s'y conformer. Cette mise en scène que l'on observe assez régulièrement dans la formation est finalement un simulacre d'autonomie et place les stagiaires et les formateurs dans des situations peu formatives.

### **Qu'évaluer d'autre sinon la pratique et l'analyse de sa pratique ?**

On se rend compte que les contraintes institutionnelles influent fortement sur les modalités de formation. Celles-ci se manifestent essentiellement par l'inscription de l'AP dans les procédures de validation (évaluation et contrôle). La question de la compatibilité de l'AP et de la validation se pose de façon aiguë en formation initiale (qui aboutit à la titularisation ou la non titularisation de l'enseignant débutant). Peut-on former à la réflexion, faire adopter une posture réflexive à un jeune collègue si l'adoption de cette posture devient objet de contrôle ? Cela ne relève-t-il pas d'une conception opposée à l'option d'accompagnement qui préside à l'AP ?

Mais l'argument inverse est digne d'intérêt car, à vouloir exclure, pour l'enseignant débutant, l'évaluation et le contrôle de la pratique professionnelle, on sous-entend qu'on fait reposer cette évaluation et ce contrôle sur autre chose : le mémoire professionnel ? Le concours de fin de première année ? Dans cette optique, on admet également l'idée que l'on recruterait des enseignants sur la base des seules épreuves écrites et orales du concours. Or ces épreuves sont peu révélatrices des compétences visées chez l'enseignant. On refuserait aussi l'idée d'un refus de titulariser, suite à des visites ou des AP qui démontreraient une grande difficulté du stagiaire à prendre du recul, à voir les événements dans la classe. Or, l'expérience montre que ce cas de figure peut se produire : autrement dit, certains stagiaires ne sont pas proposés à la titularisation pour ces causes-là. Ce fait est d'importance dans le tableau synthétique que nous tentons de dresser ici des conditions de la formation par l'AP. On se rend compte en effet, et c'est proprement surprenant, que la dimension certificative qui est perçue comme un obstacle à l'accompagnement, qui pour cette raison est sans cesse minorée en analyse de pratique, qui s'accommode de postures compréhensives, de rapports de visites euphémisés, cette dimension existe bel et bien. Cette option n'échappe pas aux

stagiaires. On fait croire qu'on détourne les yeux des outils d'évaluation et de contrôle mais, en fin de course, cela n'empêche pas d'évaluer ni de contrôler.

### **Un autre postulat**

En réponse à ces contradictions à répétition et à l'inconfort qu'elles génèrent chez le stagiaire et le formateur, la thèse que nous voulons exposer ici se base sur le postulat suivant : il est nécessaire de rendre explicite la dimension certificative des formations basées sur l'AP. Dans notre optique, le « parasitage » de la formation, les entraves à l'adoption d'une posture réflexive du professeur débutant viennent moins de la concurrence entre accompagnement et prescription, entre recul réflexif et contrôle, que du « masquage » de la dimension certificative, par ailleurs incontournable. En d'autres termes, l'enjeu n'est pas de former en faisant croire qu'il n'y a pas de contrôle mais de proposer un « contrôle intelligent » et de sortir ce contrôle de l'opacité et de l'ambiguïté dans lequel il est trop souvent plongé.

La proposition paraîtra prétentieuse à certains. Mais quand on observe de près les pratiques d'enseignement, par exemple en éducation physique (Méard et Bertone, 1998), on se rend compte que, pour les enseignants confrontés au même type de paradoxe que ceux décrits ici chez les formateurs (éduquer et mettre une note, faire réfléchir les élèves et préparer aux épreuves du baccalauréat), nombreuses sont les propositions de « contrôle intelligent ». De même, au niveau de la formation des enseignants, nous proposons ci-dessous deux outils d'évaluation concernant l'analyse de pratique à l'IUFM de Nice.

### **Un outil d'évaluation du « niveau d'analyse de pratique sur stagiaire »**

Il s'agit d'un outil en éducation physique s'adressant à

- des professeurs des écoles 1<sup>ière</sup> et 2<sup>nde</sup> années qui, à l'occasion d'interventions dans des classes, sont amenés, de retour à l'IUFM, à évoquer et analyser leurs séances par groupes de 25 stagiaires (environ 1h30 au cours de laquelle deux ou trois leçons sont analysées de façon assez approfondie, les trois autres leçons étant évoquées et commentées rapidement) ;
- des professeurs de lycées et collèges stagiaires de 2<sup>nde</sup> année qui enseignent 10 heures par semaine pendant une année : au premier trimestre, au cours de plusieurs séances à l'IUFM avec un formateur disciplinaire, ils sont amenés à l'évocation (ou au visionnage) et l'analyse de moments d'enseignement dans leurs classes ; de plus, au cours des visites (une en décembre et une en mars), ils sont visités et poursuivent un entretien avec un formateur de l'Institut.

Dans tous ces moments de formation, la même « grille de lecture » de la pratique d'enseignement sert de base aux échanges entre formateurs et stagiaires (annexe I). Le travail préparatoire à l'analyse en groupe consiste pour le stagiaire, après la leçon, à remplir individuellement la grille d'analyse du moment qu'il va ensuite évoquer et analyser avec le formateur et ses pairs (quel incident ? Quelles causes ? Quelles remédiations ?). Ensuite, le groupe de pairs et le formateur procèdent à l'analyse en commun.

On remarque que cette « taxonomie » d'incidents critiques repose sur les actions d'élèves uniquement. Les actions de l'enseignant n'étant éventuellement requises que dans les « causes » et « remédiations ». De même, on comprend que le but de l'outil est d'abord de bien « qualifier » l'incident (positif ou négatif), puis de multiplier les hypothèses de causes, en les élargissant au maximum (au départ, on constate par exemple que les stagiaires ont du mal à fixer leur attention sur les actions d'élèves ; souvent ils associent immédiatement l'apparition d'un incident à une seule cause et une seule remédiation ; le travail d'élargissement des hypothèses permet au contraire au stagiaire d'entrevoir une multitude de causes et de remédiations).

Au cours de ces moments d'analyse plusieurs types d'analyses s'expriment. La succession de tous ces moments permet au formateur de définir des « profils d'analyse »

récurrents, révélateurs de « niveaux d'analyse de pratique » (voir annexe II) : par exemple, tel stagiaire ne verra pas tel type d'incident ; tel autre privilégiera momentanément les causes externes (extérieures à lui) ; tel autre ne prendra jamais en compte des causes ni des remédiations relatives au contenu de ce qui est enseigné aux élèves (mais toujours celles relatives à l'organisation matérielle, à la passation de consigne, etc.). Les formateurs ont décidé d'ajouter à cet outil empirique, la définition d'un « seuil de validation des professeurs en fin de formation initiale ».

On pourrait craindre que cet outil qui vise à situer le stagiaire sur un « continuum d'AP », c'est-à-dire finalement sur un continuum professionnel, aboutisse à une formation transmissive et des actions convenues de la part des stagiaires. Or, il est quatre dispositions qui évitent cet écueil : d'abord, l'outil est présenté et justifié auprès des stagiaires dès le début de la formation ; ensuite, les stagiaires s'y entraînent de façon progressive avec le formateur à propos de visionnages de séquences d'enseignement réalisées par des professeurs stagiaires des années précédentes ; de plus, cet outil concerne plusieurs moments d'AP collectifs, au cours desquels les stagiaires peuvent s'exprimer à volonté mais sans contrainte ; enfin, au cours de ces moments d'AP collectifs, le formateur donne également ses interprétations, ses propositions de remédiation et il signale celles qui lui semblent « en deçà du seuil ». Ces épisodes conduisent les stagiaires et le formateur à échanger à propos de l'outil et de sa justification.

### **Un outil d'évaluation des professeurs d'école en stages**

Il s'agit d'un outil commun à tous les formateurs susceptibles de visiter des professeurs des écoles 2<sup>nd</sup>e années à l'occasion de leurs stages en responsabilité (voir annexe III). Les professeurs des écoles en formation initiale ont trois stages de deux ou trois semaines au cours de leur dernière année. Avant et après chacun de ces stages, ils sont réunis par groupes de 8 à 10 avec les formateurs qui vont ou les ont visités (sept demi-journées de « groupes de tutorat »). Ces « groupes de tutorat » ont pour fonction d'anticiper et d'analyser collectivement les pratiques des stagiaires.

Le but de ce « guide de visite » est d'avoir un outil 1/ commun à tous les formateurs 2/ et qui facilite l'échange entre formateur et stagiaire au moment de l'entretien de conseil pédagogique et en « groupe de tutorat ». Ce guide est finalement une sorte de « référentiel de compétences », tel qu'on peut le trouver dans de nombreuses publications relatives à l'enseignement et dans les textes officiels. On connaît les limites de ce type d'outil qui, regroupant l'ensemble de ce qui est souhaitable, cherchant à couvrir l'ensemble des compétences attendues, aboutit finalement à la définition d'un enseignant parfait et virtuel. En utilisant ce type de référentiel, le formateur se situe explicitement sur le pôle du « travail prescrit », finalement de peu d'effet sur le développement de l'enseignant novice.

Néanmoins, il est nécessaire ici de comprendre que, dans la situation qui précédait la confection et l'utilisation de ce « guide de visite commun » au centre IUFM de Draguignan, les rapports de visites montraient une grande disparité (voir la communication ci-joint Bruno, Sune et Méard). Autrement dit, en fonction du formateur qui le visitait, un stagiaire était polarisé soit sur tels éléments soit sur tels autres, était confronté à telle exigence ou à telle autre, à tel niveau d'exigence ou à tel autre, bref les conditions de formation et de titularisation étaient opaques et iniques. Le stagiaire savait bien que le fantôme de l'enseignant virtuel et parfait était bien présent mais il n'était pas affiché et il était changeant en fonction du formateur.

La première caractéristique de cet outil est donc qu'il a été fabriqué de façon tâtonnante au cours de plusieurs semaines par plusieurs dizaines de formateurs de terrain (maîtres formateurs) et de centre (formateurs disciplinaires). Cette démarche hésitante a abouti à un guide qui mérite sans doute des critiques et qui, d'un point de vue théorique, serait

sans doute à interroger, mais dont la construction longue et négociée garantit l'intégration fine par la plupart des formateurs concernés.

La seconde caractéristique tient dans le fait qu'il s'agit explicitement d'un outil de formation et d'évaluation : de formation car il sert de base aux échanges au cours des entretiens de conseil et au cours des « groupes de tutorat » ; d'évaluation car, dans le cas de visites et d'entretiens « difficiles », c'est-à-dire où le stagiaire a réalisé une mauvaise leçon puis a proposé une analyse insuffisante aux yeux du formateur, ce dernier peut pointer précisément les points de désaccords.

La troisième caractéristique tient en la présentation particulière de cet outil auprès des stagiaires. En effet, au cours du premier « groupe de tutorat » de l'année, il a été convenu que les formateurs interrogent les stagiaires du groupe sur la question « qu'est-ce qu'une leçon réussie ? » Le but explicite pour tous est de définir en commun le cadre de ce qui est attendu au cours des visites de stages. Les propositions des stagiaires sont recueillies mais elles sont rangées au fur et à mesure au tableau selon la structure et dans l'ordre du « guide de visite » préalablement défini par les formateurs. Lorsque les propositions des stagiaires sont intégralement recueillies, les formateurs distribuent leur propre « guide de visite » et procèdent à une comparaison des items des stagiaires et des leurs. Dans chaque cas, les différences sont minimales entre les propositions des uns et des autres. La démonstration est faite qu'il y a accord sur la quasi totalité. Les formateurs ne s'interdisent pas, alors, de justifier le ou les points apparaissant sur leur guide et non retenus initialement par les stagiaires. A l'issue de ce travail, la dimension conformante de cet outil est réduite. On n'observe plus chez les stagiaires de négociations implicites, de questionnements lancinants sur « ce qui est attendu », de tentatives d'élucidation de « ce que les formateurs ont derrière la tête ». La formation peut commencer.

## Conclusion

Les conditions institutionnelles placent les enseignants en formation et au cours des premières années d'enseignement dans des positionnements instables, inconfortables et culpabilisants. Les deux outils empiriques que nous avons présentés ici n'ont pas valeur de modèles. Néanmoins, face à des cas d'échecs de titularisation de stagiaire pour des raisons et selon des critères non précisés, devant la difficulté des formateurs à inverser le modèle de formation qu'ils ont connu eux-mêmes et qui les a promus, ils semblent à même d'améliorer l'impact de la formation, en particulier des dispositifs d'AP. D'autant plus que le modèle véhiculé par l'AP correspond à celui qui est véhiculé massivement dans la formation pour ce qui concerne l'enseignement (l'image d'enfants ou adolescents qui apprennent seuls en classe grâce à une démarche qui les pousse à analyser eux-mêmes leur pratique d'élèves). Cette image-là est puissante, nourrie par la jeunesse des stagiaires en formation initiale et leur vision idéalisée du métier. Elle devient d'autant plus inconfortable à l'occasion des AP que leur propre cursus d'élèves puis d'étudiants puis de stagiaires avant le concours est franchement marqué par le « descendant », le prescriptif, le magistral, l'académique. Seule la seconde année d'IUFM prétend professionnaliser réellement. Une seule année est-elle suffisante en formation initiale pour inverser un vecteur, une façon d'enseigner, de se former au cours de vingt ans de scolarité ?

Imaginer une formation exclusivement basée sur l'AP impliquerait une révolution culturelle dans le domaine de l'éducation en France, une révolution institutionnelle dans un Ministère où les rapports hiérarchiques sont tellement pesants, où l'évaluation des acteurs, leur système de notation sont tellement anachroniques. En attendant, il nous apparaît important et utile d'introduire le recul réflexif, l'accompagnement de l'expérience induits par l'AP en y associant un « contrôle intelligent et adapté ».



## **Bibliographie**

- Barbier, J.M. (1996). Les savoirs d'action. Paris : PUF.
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, JP, Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2002). Les conflits intrapsychiques vécus par un enseignant novice en classe d'éducation physique et sportive, Avante, 1, (8), 44-59.
- Borko, H., Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. Teaching and Teacher Education, 11 (5), 501-518.
- Clot, Y., & Soubiran, M. (1998). Prendre la classe : une question de style ? Société Française, 12-13 (62-63), 78-89.
- Cotin-Martinez, C. (1993). Microgénése de la compétence pédagogique chez les étudiants en STAPS. (Thèse de Doctorat, Univ. Montpellier I) (non publiée).
- Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : PUF.
- Durand, M. (2001). Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique. Paris : Editions Revue EPS.
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice : An exploration study. Teaching and Teacher Education, 11, (1), 51-61.
- Méard, J. (2005) L'analyse de pratique au quotidien. Education permanente, 161, 45-54
- Méard, J., Bertone, S. (1998). Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Analyse des dispositifs pédagogiques en France de 1984 à 1996. Paris : Editions Revue EP.S.
- Méard, J.A. & Euzet, J.P. (1996). L'alternance comme lieu privilégié de médiations. In : *Actes du colloque international de Toulouse*. 22/24 fév. 1995.
- Méard, J.A. & Joseph, G. (1996). Le problème du sens chez l'élève, l'enseignant et l'enseignant-stagiaire. Hypothèses à propos d'un isomorphisme. In : *La discipline EPS et la formation de l'enseignant*. Paris : EP.S.
- Méard, J., Champsavoir, L., Euzet, J.P. (2000). Pour rendre les enseignants plus autonomes. Cahiers pédagogiques, 384, 52.55.
- Perrenoud, P.(1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. Science et Motricité, 42, 47-58.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck.

## ANNEXE I ANALYSE DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT EN EPS (technique des incidents critiques)

<i>Événements remarquables de la séance (mettre une croix : X)</i>	<i>Interprétation de l'évènement (à cause de ...)</i>	<i>Propositions de remédiations éventuelles</i>
<b>SÉCURITÉ</b>		
Il y a un problème de sécurité		
<b>MISE EN ACTION</b>		
La mise en action des élèves est tardive		
*La mise en action des élèves est immédiate		
<b>ÉCOUTE - CLIMAT</b>		
Il y a agression entre élèves / prof - élèves		
Il y a des tricheries (pendant les jeux)		
Les élèves n'écoutent pas les consignes		
*Il y a une écoute exceptionnelle (par élèves)		
*Les communications sont pertinentes		
<b>RÉALISATION DE LA TACHE</b>		
Certains élèves ne peuvent réaliser la tâche		
Les élèves sont inactifs		
Les élèves dévient / tâche ou / consignes		
*Il y a une activation importante / tâche		
<b>ATTEINTE DE L'OBJECTIF</b>		
Les élèves réalisent la tâche immédiatement		
Les réponses des élèves sont décalées/attentes		
L'échauffement est décalé / objectif de séance		
Le nombre de répétitions est insuffisant		
*Les progrès des élèves sont évidents		

## ANNEXE II EVOLUTION DES COMPETENCES DES STAGIAIRES A ANALYSER LEUR PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT EN EPS

## Profils de stagiaires observés

<b>I -</b>	<p>- <b>des événements majeurs ne sont pas repérés</b> (<i>par exemple, un problème de sécurité, ou le fait que certains enfants sont exclus, ou le fait que les élèves ne réalisent pas situation prescrite...</i>)</p> <p style="text-align: center;"><b>ET/OU</b></p> <p>- <b>les événements sont rapportés principalement à des causes externes</b> (<i>par exemple : quand le stagiaire associe le fait qu'une situation ne marche pas seulement au fait que cette classe est difficile ou qu'il n'y a pas assez de matériel, ...</i>)</p>
<b>II -</b>	<p>- <b>les événements négatifs concernant les apprentissages ne sont pas repérés</b> (<i>par exemple quand le stagiaire se satisfait d'une séance où globalement les élèves pratiquent mais où ils n'apprennent rien</i>)</p> <p style="text-align: center;"><b>ET/OU</b></p> <p>- <b>les événements sont rapportés principalement à des causes internes MAIS à une seule catégorie de cause (donc ne propose qu'une seule remédiation)</b> (<i>par exemple, quand le stagiaire fait systématiquement et exclusivement le lien entre un événement négatif et l'inefficacité d'une forme de groupement d'élèves</i>)</p>
<b>SEUIL DE VALIDATION DES PROFESSEURS EN FIN DE FORMATION INITIALE</b>	
<b>III -</b>	<p>- <b>les événements sont rapportés à plusieurs causes internes MAIS les problématiques didactiques et pédagogiques sont dissociées</b> (<i>par exemple, quand le stagiaire n'associe pas un problème d'inattention au fait que les situations ne sont pas adaptées ; n'associe pas un problème de comportement perturbateur au fait que certains élèves ne pratiquent pas assez parce que les contenus ne sont pas différenciés</i>)</p>
<b>IV -</b>	<p>- <b>problématiques didactiques et pédagogiques ne sont pas dissociées</b> (<i>les événements sont rapportés principalement à des causes didactiques</i>)</p> <p style="text-align: center;"><b>ET/OU</b></p> <p>- <b>plusieurs causes, donc plusieurs remédiations, sont proposées pour chaque événement</b></p>

**ANNEXE III Guide de visite PE2**

<b>Il s'agit d'un bon moment d'enseignement lorsque ...</b>	<b>Par exemple, lorsque ...</b>
<b><i>Avant... (Concevoir)</i></b>	
Les contenus sont 1/ cohérents 2/ adaptés 3/ finalisés	...les préparations sont en rapport avec les programmes, avec les différents niveaux des élèves de la classe. ...les préparations s'appuient sur un projet de l'élève.
Les conditions de mise en œuvre sont prévues	...les préparations font apparaître les consignes, le matériel et les supports utilisés, les organisations (indiv, groupe, oral, écrit...), démarches, évaluations.
<b><i>Pendant ... (Mettre en œuvre)</i></b>	
Les élèves sont en sécurité et ont un sentiment de justice	... il n'y a pas de danger objectif, d'accident. ...les conflits aboutissent des solutions négociées (avec l'enseignant, entre élèves).
L'enseignant(e) donne des consignes claires	...les élèves sont impliqués rapidement dans la situation. ...les élèves peuvent reformuler la consigne.
Les élèves sont en activité	...tous les élèves sont impliqués dans la situation.
Les élèves apprennent de façon effective	...les productions des élèves sont différentes avant et après les apprentissages.
L'enseignant(e) aide à l'apprentissage	...l'enseignant(e) régule l'activité des élèves. ...l'enseignant effectue un bilan, une mise en commun en fin de séance.
L'enseignant(e) utilise correctement des outils pédagogiques	...le tableau est bien présenté. ...les autres outils éventuels sont utilisés à bon escient.
L'enseignant(e) a une expression écrite et orale correcte et efficace (élocution, mobilité, gestuelle, expressivité)	...l'enseignant(e) ne fait pas de fautes (orthographe, langage). ...les élèves sont à l'écoute.
Le climat est propice aux apprentissages	...les interactions enseignant-élève et entre élèves sont nombreuses et en rapport avec le travail.
<b><i>Après ... (Analyser)</i></b>	
L'enseignant(e) sait mesurer l'écart entre le prévu et le vécu	...des explications pertinentes sont trouvées pour remédier à l'écart constaté.
<u>L'enseignant(e) est apte à la communication</u>	...l'enseignant(e) sait apporter des réponses pertinentes aux questions posées, argumenter ses choix.
L'enseignant(e) agit en fonction de son environnement	...l'enseignant connaît les lieux, le projet d'école, les intervenants, les collègues, (les parents)