

CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITÉ D'ÉTUDIANTS-STAGIAIRES EN EPS : À LA RECHERCHE DES PRINCIPES ORGANISATEURS DE L'ACTIVITÉ

Elisabeth MAGENDIE*

**ESPE d'Aquitaine /elisabeth.magendie@u-bordeaux.fr*

Résumé

Cet article vise à présenter deux travaux de recherche qui sont centrés sur la description et la compréhension de la construction de la professionnalité enseignante d'étudiants-stagiaires en EPS. L'enjeu de ces recherches est de comprendre l'activité des étudiants-stagiaires pour être mieux à même ensuite de contribuer à leur professionnalisation. La démarche retenue s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré 2011) en référence au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud 1996).

La première recherche s'est attachée à identifier les organisateurs de l'activité de quatre étudiants-stagiaires pour mettre en lumière ce qui, en profondeur, oriente les choix opérés dans l'action, lorsqu'ils sont aux prises avec le curriculum prescrit ou recommandé. La deuxième rend compte du développement de la professionnalité de deux étudiants-stagiaires en EPS, c'est-à-dire des principales transformations des invariants opératoires et intersubjectifs qui organisent leur activité au début et à la fin de l'année de formation par alternance.

Pour finir, l'article met en discussion quelques perspectives pour la formation professionnalisante.

Mots-clés : activité, professionnalité, étudiant-stagiaire, EPS, conceptualisation, organisateur

Cet article vise à présenter deux travaux de recherche qui sont centrés sur la description et la compréhension de la construction de la professionnalité enseignante d'étudiants-stagiaires en éducation physique et sportive (EPS). L'enjeu de ces recherches est de comprendre l'activité des étudiants-stagiaires pour être mieux à même ensuite de contribuer à leur professionnalisation, c'est-à-dire, en référence à Richard Wittorski et Sophie Briquet-Duhazé (2009), de pouvoir les engager, grâce à des dispositifs adéquats, dans un processus de construction-transformation de leurs activités afin de transformer leurs compétences.

La démarche retenue s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré 2011) en référence au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud 1996). Les travaux en didactique professionnelle centrés sur l'activité enseignante sont récents (Pastré, Mayen, Vergnaud 2006) et aucun, à notre connaissance, n'a été conduit selon cette perspective en EPS. Or, cette approche nous paraît particulièrement intéressante pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. Sa visée est en effet d'identifier les compétences qui fondent l'expertise des acteurs à travers l'étude des procédures mises en œuvre par les sujets et d'en proposer un « contenu tangible » (Numa-Bocage, Clauzard, Pastré 2012).

Après avoir présenté l'inscription théorique de ces deux recherches et leurs cadres d'étude respectifs, nous mettons en évidence certains résultats. Nous suggérons ensuite quelques perspectives pour la formation professionnalisante.

1. Des schèmes aux invariants organisateurs de l'activité

La didactique professionnelle s'intéresse aux apprentissages professionnels pour améliorer les parcours et les dispositifs de formation. Sa particularité est de coupler les méthodes d'analyse du travail issues de l'ergonomie francophone (Leplat 1997) avec la théorie des « schèmes » de Gérard Vergnaud (1996), appelée aussi « conceptualisation dans l'action ».

Cette théorie repose sur deux idées (Pastré 2011) : l'activité humaine est organisée, elle est donc analysable ; le noyau central de cette organisation est composé d'invariants de nature conceptuelle.

L'analyse du travail, en didactique professionnelle, consiste par conséquent à identifier l'organisation de l'activité, c'est-à-dire les schèmes qui sont mobilisés en situation. Le schème est défini comme « une organisation invariante de la

conduite dans une classe de situations donnée » (Vergnaud 1996 : 283). Il est analysable en plusieurs composantes :

- un but et des sous-buts ;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- des invariants opératoires : concepts en acte et théorèmes en acte ;
- des possibilités d'inférence.

Ce qui est pris en compte prioritairement dans les analyses, ce sont les invariants opératoires, au cœur des schèmes, parce que ce sont eux qui permettent d'orienter et de guider l'action. Actuellement, dans le domaine de l'enseignement, ce sont surtout les théorèmes en actes qui sont étudiés. Il s'agit des principes qui sont tenus pour vrais. Ils correspondent à ce que Pierre Pastré (2011 : 191) appelle un jugement pragmatique, c'est-à-dire « un énoncé tenu pour vrai qui permet de subsumer en les justifiant toute une série d'énoncés de circonstances ».

Pour Isabelle Vinatier (2013) cependant il faut aller plus loin quand on veut analyser l'activité dans le champ de l'éducation. Il faut tenir compte du fait qu'il s'agit d'une co-activité au cours de laquelle des enjeux interpersonnels peuvent parfois surdéterminer le contenu échangé.

Elle propose alors de distinguer deux types d'invariants en tension :

- les invariants situationnels : principes opératoires ou énoncés tenus pour vrais au regard de la tâche à accomplir ;
- les invariants du sujet : principes intersubjectifs qui renvoient à « la place et au rôle du sujet dans les échanges, son image, ce qui lui importe, ce qui le tracasse, ses motivations, ses valeurs » (2013 : 37).

Cette distinction entre invariants situationnels et invariants du sujet introduit une dualité dans le processus de conceptualisation. Elle peut paraître discutable au regard du principe selon lequel l'activité est organisée sous la forme d'un couplage entre le sujet agissant et la situation. Elle a le mérite toutefois, selon nous, d'orienter efficacement le regard du chercheur.

2. Les organisateurs de l'activité de quatre étudiants-stagiaires d'EPS en formation par alternance

La première recherche s'est attachée à identifier les organisateurs de l'activité des étudiants stagiaires, c'est-à-dire les principes tenus pour vrais au regard des tâches à accomplir et des enjeux interpersonnels. Nous avons cherché notamment à rendre compte de ce qui, en profondeur, oriente les choix opérés dans l'action, lorsque les étudiants sont aux prises avec le curriculum prescrit ou recommandé (Magendie 2015). Les questions que nous nous posions étaient les suivantes :

- Qu'est-ce qui organise l'activité des étudiants-stagiaires ?
- N'ont-ils pas à gérer des préoccupations contradictoires ?
- N'ont-ils pas à renoncer ou tout au moins à redéfinir « l'idéal » transmis en formation (Daguzon & Goigoux, 2012) ?

2.1. Méthode

Quatre étudiants-stagiaires de master 2 ont participé à cette recherche. Chacun d'entre eux a été filmé et enregistré lors d'une séance d'apprentissage de badminton réalisée à la fin du premier semestre. En nous référant aux recommandations méthodologiques développées par Roland Goigoux (2007), nous avons ensuite réalisé un entretien d'auto-confrontation simple par étudiant et un entretien d'auto-confrontation croisée conduit collectivement (voir tableau 1).

Tableau 1 : modalités de recueil des données

Nom	Classe	Recueil audio-vidéo séance badminton	Entretien d'auto- confrontation simple	Entretien d'auto- confrontation croisée conduit collectivement
Tom	5 ^{ème}	10 ^{ème} /10 mois de novembre	EAS mois de décembre	EAC mois de décembre
Théo	4 ^{ème}	2 ^{ème} /10 mois de novembre	EAS mois de décembre	
José	4 ^{ème}	5 ^{ème} /10 mois de novembre	EAS mois de décembre	

Yan	1 ^{ère}	8 ^{ème} /10 mois de novembre	EAS mois de décembre	
-----	------------------	--	-------------------------	--

Pour traiter les données, nous avons effectué un questionnement analytique (voir tableau 2). Les questions d'analyse étaient les suivantes :

- De quelle classe de situations s'agit-il ?
- Quelles sont les règles d'action mises en œuvre (RA) ?
- En vue de quel(s) but(s) ?
- Quels sont les invariants de nature « théorèmes en actes », c'est-à-dire les principes tenus pour vrais ?
- Relèvent-ils de la situation ou du sujet ?

Tableau 2 : Extrait d'analyse du verbatim des communications et de l'entretien d'auto-confrontation simple

Verbatim Théo	Analyse par questionnement
<p>Communications (C) :</p> <p><i>La semaine dernière, première séance, qu'est-ce qu'on avait dit ? Ce que j'avais vu moi surtout c'est que les échanges, c'était justement des échanges, on n'était pas vraiment dans la rupture, et le service, y'avait un gros souci au niveau du service. Déjà, y'en a qui connaissent pas comment on sert réglementairement.</i></p> <p>Entretien d'auto-confrontation (EA1) :</p> <p><i>Là, je leur explique le travail sur lequel on allait partir, que j'avais prévu et je fais le lien avec ce que j'avais vu chez eux la semaine dernière pour qu'ils comprennent pourquoi on va partir sur ça.</i></p>	<p>Situation d'explication collective : présentation de séance</p> <p>RA : revenir sur ce qui a été fait la semaine précédente</p> <p>RA : justifier le thème de la séance au regard des conduites des élèves</p> <p>But : faire comprendre aux élèves l'intérêt du thème de la séance</p> <p>Principe tenu pour vrai situationnel : <i>faire le lien entre ce qui va être fait et ce qui a été fait la semaine précédente aide les élèves à construire le sens des apprentissages</i></p>

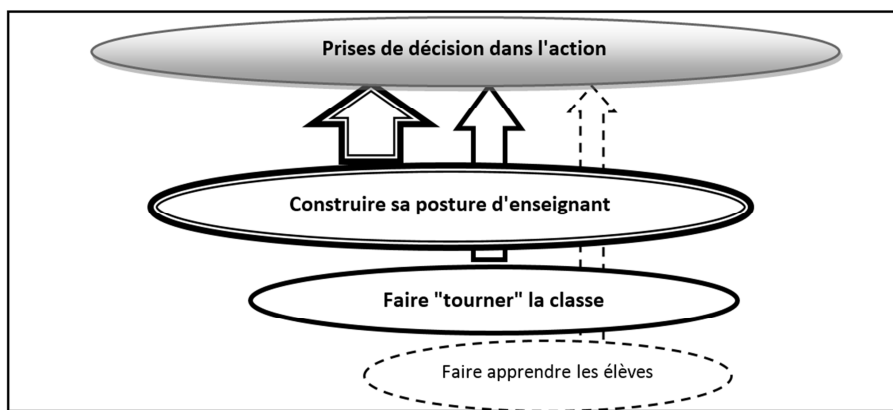
Une fois ce travail réalisé pour chaque étudiant, nous avons entrepris un travail de comparaison. Nous avons relevé les points communs et les divergences en nous centrant plus particulièrement sur les principes tenus pour vrais.

2.2. Les organisateurs pragmatiques dominants

À l'issue de l'analyse des données, nous avons identifié une quarantaine de principes tenus pour vrais, partagés par les quatre étudiants, dans trois classes de situations qui présentent pour chacune d'elles des configurations d'actions similaires et qui correspondent à des moments clés significatifs pour les enseignants : les situations de conception, les situations d'explication collective et les situations de régulation (régulation étant à prendre ici au sens large de ce qui est fait par l'enseignant lorsque les élèves sont lancés dans l'activité).

À partir de ces premiers résultats, nous avons pu mettre en évidence trois préoccupations principales chez les étudiants stagiaires observés lorsqu'ils sont aux prises avec le curriculum prescrit ou recommandé : construire sa posture d'enseignant, faire « tourner » la classe et faire apprendre les élèves. Ces préoccupations sont à voir selon nous comme les principaux soubassements qui orientent leur activité, comme ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen, Vergnaud 2006). Différentes de celles mises en évidence par Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009), elles présentent néanmoins des caractéristiques similaires : elles agissent simultanément de façon dynamique et surtout elles sont hiérarchisées. Cependant, alors que l'étayage est considéré par D. Bucheton et Y. Soulé (2009 : 36) comme un organisateur central de l'agir enseignant, « un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres », il est ici, si on l'assimile au « faire apprendre », un organisateur inférieur aux deux autres (voir figure 1).

Figure 1 : Préoccupations principales ou organisateurs pragmatiques dominants au début de l'année



Il apparaît ainsi que l'activité de ces étudiants, au début de l'année, est organisée prioritairement, mais non exclusivement, par la construction de la

posture enseignante, c'est-à-dire sa manière « d'être enseignant ». Plus précisément, nous considérons celle-ci, en référence aux travaux de Dominique Bucheton et Élisabeth Bautier (1997), comme un macro-schème que le sujet convoque dans la classe très générale des situations d'intervention auprès des élèves. Elle consiste en une identité agie (Jorro 2009) et traduit la manière dont le sujet s'acquitte de sa fonction.

Les principes intersubjectifs au cœur de cette posture en construction chez les étudiants-stagiaires peuvent s'énoncer de la façon suivante :

- un enseignant doit être proche des élèves, il doit montrer aux élèves qu'il s'intéresse à eux, qu'il les valorise ;
- un enseignant ne doit pas être autoritaire, il ne doit pas faire le « chef », il doit être sympathique et entretenir un rapport amical avec les élèves ;
- un enseignant doit être respecté, reconnu et apprécié des élèves ;
- enseigner consiste à « tenir » son rôle d'enseignant qui est là pour faire apprendre.

3. Développement de la conceptualisation dans l'activité d'étudiants-stagiaires d'EPS au cours de l'année de formation par alternance

La deuxième recherche est une recherche longitudinale. L'objectif visé était de rendre compte du développement de la professionnalité des étudiants stagiaires en EPS au cours de l'année de formation par alternance, et plus précisément, en référence au cadre théorique présenté plus haut, du développement de la conceptualisation dans leur activité. Il s'agissait concrètement de chercher à rendre compte des principales transformations des invariants opératoires et des invariants intersubjectifs qui organisent l'activité des étudiants au début et à la fin de l'année de formation par alternance. Les questions que nous posions étaient les suivantes :

- Comment évolue le processus de conceptualisation au cours de l'année de formation ?
- Par quoi les étudiants-stagiaires sont-ils guidés et qu'est-ce qui oriente leurs actions au début et à la fin de l'année de formation ?
- Quand la conceptualisation fait-elle défaut ? Quels sont ses errances ou ses échecs ?

3.1. Méthode

Deux étudiants-stagiaires ont participé à cette étude : Théo, avec une classe de 4^{ème}, et Marie avec une classe de 5^{ème}. Nous avons réalisé pour chacun d'entre eux, l'enregistrement audio et vidéo de deux séances suivies pour chacune d'entre elles d'un entretien d'auto-confrontation (voir tableau 3).

Tableau 3 : modalités de recueil des données

	Audio-vidéo AV1 séance 1 : novembre	Entretien d'auto- confrontation EA1	Audio-vidéo AV2 séance 2 : avril	Entretien d'auto- confrontation EA2
Théo classe de 4 ^{ème}	Badminton Séance 2 ^{ème} /10	Mois de décembre	Danse Séance 5 ^{ème} /9	Mois de mai
Marie classe de 5 ^{ème}	Tennis de table Séance 5 ^{ème} /8		Hand-ball Séance 3 ^{ème} /8	

Pour identifier les principaux invariants opératoires et intersubjectifs qui orientent et guident l'activité des étudiants, nous avons procédé comme dans la première recherche. Cependant, cette fois ci, pour pouvoir identifier les principales transformations qui sont survenues au cours de l'année, nous avons distingué parmi les invariants :

- ceux qui étaient réellement opérants ;
- ceux qui étaient en cours de construction (ou de pragmatisation) ;
- et enfin ceux qui faisaient défaut.

3.2. Évolution du processus de conceptualisation dans le guidage des apprentissages

À l'issue de ce travail, nous avons obtenu plusieurs niveaux de résultats correspondants pour chacun d'entre eux à différents niveaux d'organisation de l'activité des étudiants-stagiaires. Nous allons rendre compte dans le cadre de cet article des résultats relatifs à l'évolution du processus de conceptualisation dans la classe des situations de régulation, celles notamment qui sont ciblées sur le guidage des apprentissages.

Lorsqu'ils régulent l'activité de leurs élèves, les étudiants stagiaires visent trois buts principaux : s'assurer que les élèves font bien ce qui est demandé ; susciter leur engagement dans les activités proposées ; favoriser leurs apprentissages. Le troisième d'entre eux, qui nous intéresse ici, est le moins opérant en début d'année, les étudiants étant avant tout préoccupés par le contrôle des élèves et leur engagement dans les activités proposées. En fin d'année cependant il guide davantage leur activité même s'il n'est pas prioritaire pour autant.

On constate d'une façon générale, qu'au début de l'année, les deux étudiants-stagiaires bien qu'ayant le sentiment de ne pas réussir à faire progresser les élèves, avaient tendance à se déresponsabiliser, à éviter de se remettre en question. Leur activité était organisée par le principe selon lequel pour que les élèves progressent, il faut qu'ils acceptent de régresser un peu : « Je n'arrive pas à les faire changer. J'ai beau leur... enfin je leur dis et eux, ils n'acceptent pas de régresser un moment pour pouvoir après progresser » (Théo/EA1), ou bien par celui-ci : pour progresser, il faut un nombre important de répétitions que le contexte scolaire ne permet pas : « C'est assez frustrant parce que c'est pas en quelques répétitions qu'elle va arriver à faire un service long. Et donc au final j'ai l'impression que je lui donne des conseils comme ça mais que ça n'aboutit à rien » (Théo/EA1).

À la fin de l'année, le discours a évolué. L'analyse qu'ils font de leur propre activité s'est considérablement modifiée. Ils ressentent toujours des difficultés à faire progresser les élèves mais cette fois-ci les élèves ne sont plus mis en cause. Au contraire, le plus souvent, les étudiants se remettent en question. L'extrait suivant illustre ce que l'on peut considérer comme un échec du processus de conceptualisation : « Je me rends compte que j'ai un petit peu de mal à réguler à ce niveau-là. [...] Pour moi c'était pas vraiment ça que je voulais leur montrer. Je voulais vraiment leur montrer le contraste entre la lenteur et l'extrême rapidité » (Théo, EA2).

Si l'on observe maintenant plus en détail les stratégies mises en œuvre pour aider les élèves à réussir et à progresser, on observe une évolution différenciée sur l'année de formation du processus de conceptualisation dans l'activité des deux étudiants-stagiaires.

3.2.1. Observer pour pouvoir conseiller les élèves

Au début de l'année, l'observation se faisait de façon intuitive et globale : « Avant c'était un peu plus global. Maintenant j'essaie de me dire : là il faut

que tu regardes un truc en particulier pour pouvoir leur amener un truc précis à travailler derrière » (Théo, EA2).

En fin d'année, en revanche, le principe selon lequel « pour pouvoir guider et conseiller les élèves, il est nécessaire de cibler l'observation sur un aspect précis » est plus opérant même si c'est encore difficile pour Marie (EA2) : « Je pense que je reste un petit peu trop généraliste [...] Il y a des moments où il faut une observation moins globale que ce que je fais ».

3.2.2. Dire et/ou montrer aux élèves ce qu'ils doivent faire

Le principe selon lequel : pour que les élèves apprennent, l'enseignant doit dire et/ou montrer ce qu'il faut faire, est aussi présent au début de l'année qu'à la fin de l'année. Les étudiants-stagiaires continuent ainsi de se déplacer dans la salle pour aller voir tous les élèves et les conseiller : « Quand vous vous relevez tous les deux, il faut que ce soit vraiment un contrepoids, les deux doivent servir, tirez tous les deux en arrière » (Théo, AV2).

Le changement réside en fait dans la prise en compte des élèves en difficulté. Si les étudiants font toujours en sorte, par souci d'équité, de ne délaisser personne, leur activité est davantage guidée par le principe selon lequel il est important d'accorder davantage d'attention aux élèves les plus en difficulté. Marie (EA2) en témoigne de la sorte : « Ça je le fais souvent avec des élèves un peu plus en difficulté, j'essaye de leur faire comprendre vraiment, de faire au cas par cas, un petit peu plus individuellement ».

3.2.3. Faire prendre conscience aux élèves de ce qu'ils font

Déjà présent également en début d'année, le principe selon lequel pour permettre aux élèves de progresser, il est important de leur faire prendre conscience de ce qu'ils font, organise toujours l'activité des étudiants à la fin de l'année. Marie (EA2) en rend compte de la façon suivante : « Je vois quelque chose et pour moi, le faire remarquer aux élèves, c'est aussi un moyen de les faire progresser, de leur faire conscientiser ça ».

On constate ainsi que les deux étudiants recourent fréquemment à des stratégies de régulation qui consistent à aider les élèves à analyser leurs actions : « T'envoie la balle, ton coude il est bas, tu fais comme ça (elle montre). T'es bloquée. Ton bras, il doit former un angle droit, comme ça. Et là je l'envoie. J'ai beaucoup plus d'amplitude et de précision » (Marie, AV2).

3.2.4. Inciter les élèves à trouver d'eux-mêmes les solutions

Concernant enfin les stratégies visant à faire construire les solutions par les élèves eux-mêmes, elles ont été aussi peu nombreuses à la fin de l'année qu'au début de l'année. Les étudiants éprouvent toujours des difficultés à ne pas prescrire ou évaluer les élèves.

Le dialogue suivant est tiré d'un moment au cours duquel une élève remet en question les prescriptions de Théo (danser sans faire de mime). Il rend compte de la façon dont Théo tenté par une posture moins surplombante, reprend en fait très rapidement le contrôle de la situation.

- On a dit qu'on faisait pas de mime ! Là quand je vois ça j'ai l'impression que c'est le mime de l'armée (déplacement bras tendus le long du corps).
- Et alors pourquoi pas de mime ?
- Parce que le mime c'est plutôt pour du cirque, pour faire deviner quelque chose [...] Moi je trouve que ça fait pas terrible dans la chorégraphie.
- Moi je trouve que c'est bien !
- Toi tu trouves que ça fait bien ? Mais si vraiment tu y tiens, tu peux garder ça et le transformer un petit peu mais moi je te dis que..., dans ce qui est attendu à la fin du cycle c'est..., à mon avis, ça va pas coller.

De façon plus générale, cet extrait rend compte du maillage des dimensions professionnelles et disciplinaires qui sont au cœur de l'activité des étudiants.

Les premières renvoient à la place de l'étudiant, non seulement dans un débat avec l'élève, mais plus généralement dans la conduite de la séance. Il ressort en effet que contrairement à ce que les étudiants-stagiaires pensent, ils n'accordent que peu de place aux élèves lors des échanges. En agissant ainsi, ils évitent de perdre le contrôle de la séance. Ils limitent les imprévus qui sont une source potentielle de dérapages et de fragilisation de leur statut d'enseignant, c'est-à-dire de celui qui aux yeux des élèves est censé savoir : « Je me dis des fois, est-ce que ce que je dis c'est juste ? Peut-être pas mais l'important, c'est de pas le montrer et voilà, il faut que mes élèves aient un minimum confiance en moi et en ce que je dis » (Marie, EA1).

Les secondes renvoient à la connaissance de la danse et de son enseignement. Dans ce cas précis, pour Théo : danser ce n'est pas faire du mime, et c'est ce principe qui organise son activité à ce moment-là. Il n'est pas sûr cependant que celui-ci soit pertinent. Il est même probable qu'il constitue un obstacle à dépasser. Théo d'ailleurs en prend conscience : « Là ce qui me manque, déjà ça

serait peut-être de pouvoir rebondir sur son truc, et moi lui proposer quelque chose : 'Tu vois tu fais ça, mais non tu as ça, tu peux faire ça'. C'est un petit peu transformer ce qu'elle fait mais en gardant l'idée. Et là, je le fais pas. Et après ce serait peut-être aussi pouvoir concrètement justifier pourquoi on fait pas du mime, quel est le cœur de la danse contemporaine. Et là je sais pas ! (rires) » (EA2). Théo se trouve ainsi en grande difficulté pour reconnaître et faire reconnaître à ses élèves ce que sont des formes corporelles dansées variées et originales.

4. Discussion : perspectives pour la professionnalisation des enseignants

4.1. Aider les étudiants-stagiaires à construire leur posture d'enseignant

Comme de nombreux auteurs ont pu le montrer (Ria 2001 ; Butlen et al. 2009 ; Saujat 2004), les stagiaires observés, sont, à l'instar de la plupart des enseignants débutants, davantage focalisés en début d'année sur la gestion des élèves que sur celle de leurs apprentissages. Pour autant, contrairement à ce qui a pu être mis en avant dans d'autres contextes (Goigoux et al. 2009), ce n'est pas tant le fait d'avoir de l'autorité sur le groupe qui prime que celui d'être proche des élèves. Les étudiants-stagiaires sont en effet surtout soucieux d'entretenir avec leurs élèves des relations amicales propices à un climat de classe agréable et de trouver leur place : une place qui ne soit ni celle d'un ami, ni celle d'un « chef ». L'image qu'ils veulent renvoyer et avoir d'eux-mêmes est celle d'un professeur qui s'intéresse aux élèves, qui les reconnaît en tant que personne et qui les respecte.

De tels résultats rejoignent ceux mis en évidence par Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Cizeron (2006) selon qui le novice en EPS construit son rôle d'enseignant en cherchant à donner à voir, à ses élèves, une image d'enseignant sympathique. De même, ils vont dans le sens de ceux rapportés par Thérèse Perez-Roux (2012) : les difficultés d'entrée dans le métier seraient moins importantes pour les stagiaires EPS que pour d'autres. Cela pourrait expliquer pourquoi l'activité des stagiaires observés est aussi organisée par la mise en activité constructive de leurs élèves alors même que cette préoccupation n'est censée apparaître qu'assez tardivement chez les débutants (Goigoux et al. 2009 ; Saujat 2004).

Mais ce qui ressort surtout de nos résultats, ce sont les difficultés auxquelles les stagiaires d'EPS sont confrontés lorsqu'ils construisent leur posture

d'enseignant ; difficultés que les experts n'ont pas à résoudre dans la mesure où leurs préoccupations sont différentes (Bucheton et Soulé 2009). Ces difficultés renvoient notamment à la construction des rapports et des relations de l'enseignant avec ses élèves : Quelle place occuper ? Quelle image donner de soi ? Quel rôle tenir ? Quelles attentes avoir envers les élèves ?

Pour les stagiaires d'EPS observés, il s'agit ainsi de savoir comment tout à la fois avoir de l'autorité, être respecté, être sympathique et être reconnu. Mais c'est aussi, du fait de la spécificité de cette discipline, savoir comment faire en sorte que les élèves prennent du plaisir tout en s'engageant dans les apprentissages. Les stagiaires revendiquent en effet leur statut d'enseignant et s'attachent à ce que les élèves prennent conscience que l'EPS est une discipline à part entière : « C'est surtout pour [...] qu'ils sentent qu'en EPS il y a quelque chose d'important à apprendre, c'est pas : Ouais on pratique et on retourne au vestiaire, on a joué ! » (Théo, EA1) ? Mais en même temps, s'ils considèrent qu'il y a des savoirs à s'approprier, ils attachent une grande importance au plaisir et au bien-être des élèves qu'il faut préserver et transmettre. Cela se traduit alors parfois par une réduction des exigences en matière d'apprentissages : les enjeux de savoirs disparaissent au profit de la mise en activité, du jeu et du plaisir d'agir.

De tels constats, nous semblent pointer la nécessité d'aider les stagiaires en formation à construire leur posture d'enseignant en recourant notamment à des analyses de pratiques favorisant les prises de conscience des tensions auxquelles ils sont soumis. De façon plus générale, il s'agit, comme le suggère I. Vinatier (2012), de conduire les étudiants en formation à analyser leur pratique en mettant toujours en tension les enjeux pragmatiques (faire tourner la classe) et intersubjectifs (place et rôle de l'enseignant, relations avec les élèves) avec les enjeux épistémiques (faire apprendre).

4.2. Partir des questions nouvelles que les débutants se posent

À la fin de l'année, les étudiants d'EPS en formation sont, comme ceux des autres disciplines, davantage focalisés par les enjeux d'apprentissages. Dans les situations de régulation, cette focalisation sur les apprentissages apparaît surtout lors de l'observation des élèves. Les étudiants s'efforcent de mieux identifier les problèmes rencontrés et surtout de cibler le regard sur des aspects précis de façon à centrer les élèves sur les apprentissages attendus. Nous pouvons dès lors considérer qu'ils ont atteint le quatrième palier de professionnalité décrit par Florian Ouitre (2011) : celui d'un enseignant soucieux de transformer les comportements de ses élèves. Pour autant, leur

niveau de performance est faible. La question de la gestion des apprentissages est en fait loin d'être résolue. Et en prenant plus d'importance pour eux, elle entraîne de nouvelles questions qui n'étaient pas présentes en début d'année. Ainsi, ils s'interrogent maintenant sur leur propre capacité à repérer et transformer les conduites des élèves : « Est-ce que je leur ai vraiment apporté quelque chose ? Des fois j'ai peur de ça [...] Quand il y a vraiment une progression flagrante, je le vois mais après, d'autres fois je me dis : 'bon, j'arrive pas vraiment à voir une différence'. Ça ça me pose problème » (Marie, EA2).

Il nous semble que ces nouvelles questions sont à prendre en compte dans le cadre de la formation : en quoi ce qu'ils font a-t-il un effet sur les conduites des élèves ? À quoi servent les conseils qu'ils apportent aux élèves ? Quels conseils donner ? Sur la base de quels indices ? Que faire devant des difficultés non prévues *a priori* ? Mais aussi comment repérer les progrès des élèves ? Comment les noter ? Nous rejoignons de ce point de vue la conception du sujet professionnel défendue par P. Pastré (2011) et I. Vinatier (2012), qui est celle d'un « sujet capable », c'est-à-dire un sujet qui subordonne ses besoins de connaissances à ses besoins d'action. Cela suppose donc de partir des questions que les débutants se posent pour les amener à s'interroger sur les questions du métier d'enseignant d'EPS et à susciter des réponses de façon à instruire ces questions de métier (Saujat, Serres 2015).

Références bibliographiques

Bucheton, D. & Bautier, E. (1997). *Conduites d'écriture au collège et LP*. Paris : Delagrave

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.

Butlen, D., Charles-Pézard, M. & Masselot, P. (2009). *Gestes et routines professionnels : un enjeu pour analyser et intervenir sur les pratiques enseignantes*. Actes Colloque international Espace Mathématique Francophone, Dakar, 6-10 avril 2009.

Daguzon, M., & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.

- Gal-Petitfaux, N. & Cizeron, M. (2006). Motifs cachés et motifs « apparents » du dialogue professeur-élèves lors des bilans de leçon : étude de cas d'enseignants novices en Éducation Physique, *eJRIEPS*, 10, 21-33.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Goigoux, R., Ria, L. & Toczek-Capelle, M-C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Magendie, E. (2015). Organismes de l'activité et rapport au curriculum recommandé des étudiants-stagiaires d'EPS en formation par alternance. *Questions vives. Recherches en éducation*, 22, 83-104.
- Numa-Bocage, L., Clauzard, P. & Pastré, P. (2012). Activité enseignante et didactique professionnelle : analyse de la co-activité en situation scolaire. In M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (coord.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 207-221). Paris : L'Harmattan.
- Ouire, F. (2011). Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive, *Recherches en éducation*, 11, 151-163.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Éducation Physique et Sportive*. Thèse de Doctorat, Université de Montpellier I.
- Perez-Roux, T. (2012). Construire la professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de – et défis pour – la formation. In T. Perez-Roux (Dir.), *La professionnalité enseignante* (pp. 97-120). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.

Saujat, F. & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et "occupations" : un point de vue développemental, *eJRIEPS*, 34, 4-30.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

Vinatier, I. (2012). Les apports de l'analyse d'épisodes interactionnels problématiques pour de futurs enseignants en économie-gestion. In T. Perez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante* (pp. 41-56). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation/développement professionnel d'enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés. In R. Goigoux, L. Ria, & M.C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 45-60). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

À propos de l'auteure

*Elisabeth Magendie est maître de conférences en 74 à l'ESPE de l'académie de Bordeaux (Université de Bordeaux, LACES EA 4140, équipe Vie Sportive)
Courriel : elisabeth.magendie@u-bordeaux.fr*

Pour citer cet article

Magendie, É. (2016). Construction de la professionnalité d'étudiants-stagiaires en EPS : à la recherche des principes organisateurs de l'activité. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 97-112). Paris : Réseau national des ESPE.