

Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

Laure Candy
Laboratoire REV-CIRCEFT
Université Paris Est Créteil
laure.candy@ens.univ-evry.fr

Les décisions adaptatives des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive

Résumé : Cette communication rend compte d'une recherche en cours sur la capacité d'adaptation des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive (EPS) aux caractéristiques mouvantes et incertaines de la leçon, au travers de leurs décisions en acte. Notre recueil de données étant actuellement en cours, nous n'avons encore que peu de résultats exploitables. Ainsi, nous faisons le choix d'orienter cette communication, principalement à partir de notre ancrage théorique tout en illustrant malgré tout, la méthodologie envisagée. À l'image d'une revue de littérature, nous exposerons l'état des connaissances actuelles sur les caractéristiques initiales des enseignants débutants, et particulièrement sur le versant décisionnel. Nous raisonnerons pour cela d'une part au travers des prérequis et besoins de formation de ces derniers, et d'autre part, au regard des compétences professionnelles à acquérir, soit par commande institutionnelle, soit car étant reconnues comme celles d'un professionnel de l'enseignement des activités physiques sportives et artistiques (APSA).

Mots clés : enseignants stagiaires, Éducation Physique et Sportive, décision adaptative, psycho-phénoménologie.

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Candy, L. et Mouchet, A. et Sarremejane, P. (2013). Les décisions adaptatives des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive, In *Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013* (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

Les décisions adaptatives des enseignants stagiaires

d'éducation physique et sportive

Résumé : Cette communication rend compte d'une recherche en cours sur la capacité d'adaptation des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive (EPS) aux caractéristiques mouvantes et incertaines de la leçon, au travers de leurs décisions en acte. Notre recueil de données étant actuellement en cours, nous n'avons encore que peu de résultats exploitables. Ainsi, nous faisons le choix d'orienter cette communication, principalement à partir de notre ancrage théorique tout en illustrant malgré tout, la méthodologie envisagée. A l'image d'une revue de littérature, nous exposerons l'état des connaissances actuelles sur les caractéristiques initiales des enseignants débutants, et particulièrement sur le versant décisionnel. Nous raisonnerons pour cela d'une part au travers des pré requis et besoins de formation de ces derniers, et d'autre part, au regard des compétences professionnelles à acquérir, soit par commande institutionnelle, soit car étant reconnues comme celles d'un professionnel de l'enseignement des activités physiques sportives et artistiques (APSA).

Mots clés : enseignants stagiaires, Éducation Physique et Sportive, décision adaptative, psycho-phénoménologie.

INTRODUCTION

Que l'on s'y intéresse de près ou de loin, la question de la formation des enseignants débutants est à nouveau au centre des réflexions, et cela au regard du contexte actuel de « refondation de l'école de la république »¹. Ce texte de loi, a instauré, entre autres, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Enseignement (ESPE) qui sont chargées, depuis la rentrée scolaire dernière, d'assurer la formation professionnalisante des enseignants débutants. La formation initiale est donc en pleine mutation, tant du point de vue de son organisation que du contenu qu'elle aspire à transmettre. En effet, dans le même temps, a été publié le « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation »² en redéfinissant l'ensemble des « compétences professionnelles attendues »³. Cette thématique de recherche, orientée vers la formation initiale et les enseignants stagiaires, dans son acceptation générale, prend donc un caractère éminemment d'actualité. Malgré tout, la question plus spécifique des prises de décisions adaptatives des enseignants débutants se doit d'être éclairée au travers de ses origines afin d'exposer toute la légitimité de ce travail de thèse. Nous opérerons cette analyse au travers de deux enjeux, scientifique d'une part, et professionnels d'autre part.

L'objectif de cette thèse est double. Il s'agit d'une part, d'étudier les logiques subjectives et singulières de fonctionnement des enseignants débutants dans leur rôle d'intervenant. D'autre part et suite à cette caractérisation, nous envisageons de mettre un module expérimental de formation initiale et/ou continue, afin d'engager plus rapidement et plus efficacement ces professionnels dans les processus apprentissages.

Nous nous demandons s'il est possible de caractériser des indices organisateurs de l'activité décisionnelle de l'enseignant stagiaire dans sa capacité d'adaptation en acte ? Comment, par ailleurs, contribuer à améliorer la dynamique attentionnelle et les décisions adaptatives en acte des enseignants débutants au regard de conduites d'élèves mouvantes et imprévisibles ?

Ainsi, nous étudierons, entre autres, l'activité de l'enseignant dans son temps de planification (étude diachronique) et dans celui de la décision régulatrice lors de l'interaction avec les élèves (analyse synchronique). Tout en cherchant à documenter les indices décisionnels significatifs en cours d'action nous ne pouvons faire l'impasse de renseigner ce qui a été élaboré en amont. Par ailleurs, il nous apparaît pertinent d'opérer cette analyse dans une double logique, en croisant les fonctionnements des enseignants débutants à ceux des experts. Cela se justifie d'une part, au regard d'une bibliographie plus fournie sur l'activité de l'expert que sur celle de l'enseignant débutant. D'autre part, cette démarche tente d'objectiver des conduites professionnelles efficaces, vers lesquelles il s'agit d'accompagner les enseignants débutants. Ainsi, ce parallèle constituera une base à l'élaboration de nos propositions de formation. Dans cette optique compréhensive de la singularité de chaque enseignant, l'apport de la psycho-phénoménologie (Vermersch, 2012) apparaît pertinent afin de renseigner l'évolution de la situation du point de vue de celui qui la vit.

¹ Loi n°2013-595 du 8.07.2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république.

² Bulletin officiel de l'éducation nationale n°30 du 25 juillet 2013

³ Op. Cit.

MOTIFS ET LEGITIMITE DE LA THESE

Tout d'abord, s'interroger sur la formation initiale des enseignants débutants, ne peut s'envisager sans s'appuyer sur des constats initiaux et formuler des objectifs à atteindre :

- des caractéristiques initiales des enseignants stagiaires, en termes de pré requis (formation universitaire, expérience préprofessionnelle, etc.) et implicitement de besoins de formation (manques, difficultés rencontrées, etc.)
- des compétences professionnelles à acquérir institutionnellement (référentiel de compétence précité) et reconnues comme efficacies dans les apprentissages des élèves (pratiques pédagogiques, données scientifiques, etc.), autrement dit, les compétences professionnelles de l'expert.

Notre démarche vise à caractériser les décisions des professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive (EPS) en situation d'enseignement, et particulièrement leurs adaptations au regard de planifications préétablies. Avant d'exposer les diverses origines de notre étude, il nous apparaît pertinent de définir le cadre théorique dans lequel nous entendons le concept d'enseignement. Ce terme polysémique, sera entendu dans cette communication, en accord avec Altet (1994) comme un « processus de traitement de l'information et de prise de décision en classe, où le pôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue dans un contexte donné avec l'apprenant est aussi important que le pôle savoir »⁴. La cohérence de cette définition au regard de notre questionnement s'observe en incombant à l'activité d'enseignement une double tâche de planification et d'interaction. Bien plus encore, nous envisageons, que les informations prévues sont régulièrement modifiées à partir des réactions des élèves, de l'évolution de la situation pédagogique et du contexte. Ce qui constitue la spécificité de l'enseignement c'est qu'il s'agit d'un travail interactif (Tardif, 1992). Par ailleurs, nous nous inscrivons dans les propos de Glickman (1991) lorsqu'il affirme que « l'enseignement efficace n'est pas un ensemble de pratiques génériques mais une série de décisions sur l'enseignement, prises dans un contexte donné ».

Les caractéristiques initiales des enseignants d'EPS stagiaires

Notre réflexion trouve en partie son origine dans les travaux de Tochon (1992) qui constate que l'un des « problèmes majeurs des enseignants débutants semble être de ne pas pouvoir abandonner leurs plans de cours pour faire face aux imprévus ». Malgré tout, ces travaux présentent maintenant une certaine antériorité, et l'objectivité de projet ne pouvait s'envisager sans en vérifier l'état actuel de la situation sur ce point. Or, il s'avère, que ces recherches corroborent encore aujourd'hui aux observations faites par les formateurs des ESPE de l'académie de Créteil, émettant le constat, de manière informelle⁵ que les enseignants stagiaires accordent une trop large part de leur activité à la préparation de la leçon. Ils observent également une certaine frustration lorsque ces derniers ne parviennent pas à mettre en œuvre « tout » ce qui avait été prévu. Ce témoignage nous délivre toute l'importance accordée par les enseignants débutants, à mettre en œuvre ce qui a été planifié, anticipé, réfléchi, semble t-il au détriment d'une observation in situ.

En effet, les enseignants stagiaires ne semblent pas accorder l'importance nécessaire à l'observation de l'évolution de la leçon qui leur permettrait d'anticiper les conduites des élèves. Cela apparaît notamment, de manière significative, dans les travaux de Ria (2004) lorsqu'il caractérise les expériences typiques des enseignants débutants. Dans ce cadre, nous nous interrogeons, sur leur capacité à appréhender l'action motrice en elle même, sur la pertinence des régulations corrélées et par conséquent sur leur réel impact dans les apprentissages moteurs des élèves. En effet, « ces derniers relatent des moments de découverte de la véritable nature du métier d'enseignant, des moments de surprise et de difficulté d'anticipation à l'égard des agissements des élèves »⁶. Comment, dans ce cadre, ces professionnels de l'enseignement des APSA, pourraient ils mettre en œuvre des régulations pertinentes si les conduites motrices ne sont pas visuellement appréhendées ? Si l'une des missions de l'enseignant d'EPS est de faire apprendre aux élèves des méthodes et des rôles sociaux, les apprentissages moteurs y occupent malgré tout une place centrale. Ainsi, s'interroger sur la capacité des enseignants débutants à adapter leurs décisions, induirait implicitement une réflexion sur leurs actions réelles en termes d'observation, de discrimination et de régulations des conduites motrices non orientées vers les apprentissages et les progrès.

Par ailleurs, outre cette incapacité à s'adapter en acte, Flavier (2003) met en exergue que « l'action en classe des enseignants débutants se révèle être une activité exploratoire dans la mesure où ces derniers, s'initiant au métier d'enseignant, évoquent une action caractérisée par la découverte, la surprise, la difficulté d'anticipation ». Ainsi, les enseignants débutants présenteraient également des difficultés dans l'anticipation des conduites des élèves, dans la phase de planification en amont de la leçon. Dans ce cadre, cette capacité à discriminer les informations pertinentes, jugées non conformes aux objectifs, au cœur même de la leçon, ne constituerait qu'une difficulté supplémentaire pour

⁴ Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques. Paris : PUF.

⁵ Le caractère informel se justifie au regard de l'avancée de nos travaux. Nous avons recueilli ces constats au début de notre thèse afin de légitimer ce travail. Malgré tout, ces interrogations seront relevées par le biais d'entretiens semi-dirigés et de questionnaires dans la suite de notre étude.

⁶ Flavier, E. (2003). La formation des enseignants débutants en EPS : la participation des situations conflictuelles au processus de construction des connaissances professionnelles. e-JRIEPS, 3, 40-50.

ces enseignants. Il apparaît en effet, qu'identifier une conduite déviante dans le contexte informationnel surchargé de la leçon, s'accroît si cette dernière n'est pas pensée en amont. Cela est exprimé par Reynolds (1992) en pensant que « l'origine des problèmes en gestion de classe des enseignants se situe en partie dans leur manque d'habileté à se représenter les problèmes qui surviennent en classe, à bien les définir » pour agir en conséquence. S'interroger sur la capacité décisionnelle adaptative des enseignants débutants, impliquerait donc également implicitement de réfléchir sur les pré requis de ces derniers en termes de connaissances des conduites typiques dans différentes APSA mais aussi sur les caractéristiques plus générales des élèves selon l'âge, le genre ou le contexte d'enseignement (collège, lycée général ou technologique, lycée professionnel). La connaissance de ces « observables » leur permettrait, tel que le concept l'entend, d'anticiper visuellement ce qu'il y a à voir pour simplifier, complexifier ou simplement relancer une situation d'apprentissage. Or ce constat est également celui des formateurs des ESPE de Créteil, qui déplorent un manque de connaissance du traitement des différentes APSA.

Par ailleurs, un paradoxe intéressant à soulever est celui existant entre les représentations initiales des enseignants débutants et leur activité en acte. A cet égard, Baillauquès (1998), s'est intéressée aux représentations dans la formation des enseignants. Pour les stagiaires en sciences de l'éducation entrant à l'IUFM (futurs professeurs des écoles dans le premier degré), enseigner serait avant tout une pratique, une activité en classe. Or ces étudiants semblent engager une grande part de leur activité dans le travail de conception et de planification de leur séance, et se plaçant en outre dans une posture applicationniste au sein de la leçon.

De plus, nous expliquons en partie cette difficulté d'adaptation par la surcharge émotionnelle dans laquelle les enseignants stagiaires semblent être épris. Nous l'analysons logiquement, en premier lieu, au regard des travaux de Bui-Xuan (1993) dans la définition du curriculum conatif de l'élève. Dans ce modèle, Bui-Xuan, développe l'idée selon laquelle, un individu, lorsqu'il est confronté à une tâche nouvelle, se trouve dans une étape émotionnelle de l'apprentissage. Cette dernière se caractérise essentiellement par une prédominance des émotions sur la cognition. Nous comprenons dès lors que les enseignants débutants, dont la principale préoccupation serait de « préserver leur intégrité »⁷, par la recherche d'une homéostasie sociale, ne peuvent prendre en compte l'évolution de la situation pour y adapter leur enseignement. Nous expliquons également cette difficulté d'adaptation liée à l'emprise émotionnelle, en accord avec Ria et al (2001) soulignant, au sujet des enseignants stagiaires, que « parmi les expériences qu'ils peuvent vivre, nombre d'entre elles sont émotionnellement chargées »⁸.

Les compétences attendues et reconnues comme celle d'un professionnel des APSA

En parallèle de ces constats sur les caractéristiques initiales de notre public cible, plusieurs études sur le sujet, créditent à l'enseignant expert une capacité d'adaptation en acte, considérée en outre, comme une compétence efficace dans le processus enseignement/apprentissage. « Globalement, on peut penser que la définition des compétences de l'enseignant passe par un modèle du professeur attendu, souhaité, recherché, visé »⁹. Nous pensons pourtant, à l'instar de Shavelson (1976), que la professionnalité de l'enseignant peut se définir à partir des décisions qu'il prend. L'auteur définit un modèle dans lequel l'enseignant choisit parmi plusieurs conduites disponibles, celles qui lui semblent les plus pertinentes au regard des caractéristiques de la leçon. Doyle et Ponder (1977) pensent à l'inverse de Shalveson que ce n'est pas « l'enseignant qui contrôle la situation, mais la situation qui contrôle l'enseignant ». Flavier (2003) quant à lui, résume l'activité des enseignants d'EPS en classe, qu'ils soient débutants ou expérimentés, comme relevant du processus continu d'adaptation à l'environnement, au contexte de la classe.

Outre l'importance accordée à cette compétence dans le champ scientifique, le monde professionnel y porte actuellement un intérêt particulier. En effet, cela s'est notamment traduit dans le libellé du sujet de la seconde épreuve d'admissibilité de la session 2013 du CAPEPS (écrit professionnel). Le libellé de l'épreuve demandait en effet aux candidats de réfléchir « en quoi et comment la connaissance théorique des processus de planification et d'interaction en situation d'enseignement – apprentissage, permet-elle à l'enseignant d'EPS de mieux conduire les leçons »¹⁰. Le rapport de jury relatif à cette session, expose en outre que « l'enseignant compétent est finalement celui qui sait faire face au caractère imprévisible des situations tout en ne perdant jamais de vue sa mission d'instruction » (Barrué, 2013). Cette capacité d'adaptation au caractère mouvant et incertain de la leçon semble donc apparaître indéniablement comme une compétence centrale dans le processus enseignement-apprentissages.

L'enseignement nécessite de maîtriser un ensemble de savoirs professionnels, transversaux quelque que soit le champ disciplinaire, tels que la préparation de la leçon ou le retour sur cette dernière permettant de créer une cohérence temporelle des apprentissages, par exemple. Si certains d'entre eux, tels que la gestion de classe, l'adaptabilité en

⁷ Bui-Xuan, G. (1993). Enseigner l'EPS, Paris, AFRAPS.

⁸ Ria L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et motricité*, 42, 47-58.

⁹ Baillauquès, S. (1998). Le travail des représentations dans la formation des enseignants

¹⁰ Barrué, J.P. (2013). Rapport de jury du CAPEPS externe.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/capeps_ext/17/4/Rapport_session_2013_274174.pdf

contexte par des prises de décisions variées semblent encore relativement transférables d'un champ disciplinaire à un autre, l'EPS apparaît ici bien comme « une discipline d'enseignement entièrement à part »¹¹.

Le caractère mouvant et dynamique qui caractérise les leçons d'EPS, impliquent pour leurs enseignants, une adaptabilité dans l'instant et par conséquent une capacité à discriminer les actions considérées comme non conformes et nécessitant une intervention. Ces « différentes actions relèvent de ce que plusieurs auteurs appellent les savoirs pratiques dont la nature est aujourd'hui largement mystérieuse »¹². En effet, l'imprévisibilité et la complexité des situations d'enseignement imposent a priori la mobilisation de connaissances disciplinaires d'ordre didactique, de connaissances relatives au développement de l'enfant et de l'adolescent, aux phénomènes de groupes, aux modèles de l'apprentissage, mais également de connaissances plus opaques relatives à l'observation des phénomènes en situation de classe, à la connaissance des élèves, à la réactivité face à des situations imprévues (Ditisheim, 1988 ; Barbier, 1996). Or ces premières connaissances, relatives, en EPS, aux pratiques sociales de références et à la technologie des APSA, se doivent d'être maîtrisées par les enseignants débutants. Ces derniers, jeunes diplômés d'un master 1 STAPS, ont en effet, acquis pendant leur cursus un ensemble de savoirs et connaissances théoriques leur permettant notamment la didactisation de leurs contenus d'enseignement. Malgré une formation universitaire des plus professionnelles, par une proximité parfois précoce (première ou seconde année de licence) avec les établissements publics locaux d'enseignement (EPL), ou encore au travers de cours d'analyse de pratiques, ces connaissances professionnelles plus « opaques » ne semblent pas assimilées par les enseignants débutants. D'un point de vue plus nuancé, et au regard des constats précités, ces derniers, n'apparaissent donc pas comme compétents du point de vue de l'adaptation car ne parvenant pas à mobiliser leurs connaissances, à présenter une aptitude à agir et à réagir et à adopter une attitude improvisationnelle (pour reprendre la structuration des éléments de la compétence tels qu'ils sont définis dans le texte dans le référentiel précité).

Cette capacité décisionnelle, outre sa reconnaissance au sein des pratiques pédagogiques et du champ scientifique, comme une compétence liée à l'expertise, est aussi une attente institutionnelle. En effet, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation précité, se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ». Malgré tout, nous pouvons regretter l'absence de détails concernant ces attendus dogmatiques. Enfin, cette compétence décisionnelle est attendue déjà dans les épreuves d'admissibilité du CAPEPS. La seconde épreuve demande en effet aux candidats, de « dépasser le simple fait de réciter un cours ou de faire montre d'érudition, pour aller vers des prises de décisions raisonnées en milieu éducatif complexe ».

Ce constat nous semble d'autant plus important que les aspects liés à la tâche de l'enseignant sont cruciaux, comme le souligne notamment Wang, Haertel et Walberg (1993) dans leur méta-analyse des facteurs d'influence de l'apprentissage en contexte scolaire. La gestion de la classe, est pour ces derniers, la variable qui influe le plus sur la réussite scolaire. Cela transparait une nouvelle fois dans les propos de Barrué (2013) pour qui « l'enseignant a une rationalité limitée, le métier enseignant est avant tout un métier d'interactions humaines où il convient de faire face à des imprévus et de décider dans l'urgence. L'action de l'enseignant en classe ne se réduit pas à la mise en œuvre de plans d'exécution préalablement établis, elle émerge et se construit en fonction des évolutions du contexte »¹³.

Par ailleurs, l'éclairage du prisme des enseignants en activité, nous semble intéressant pour compléter ce propos sur cette compétence de l'adaptabilité en contexte. Elle semble, en effet, être connotée négativement, car réduisant l'enseignement uniquement à son versant pédagogique au détriment du travail de didactisation de l'activité. Il se joue ici implicitement, la question du temps de planification, que beaucoup s'accordent à opposer à la pertinence de l'adaptation in situ. Tochon (1993), dans son article sur le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert, s'applique d'ailleurs, dès les premières lignes, à définir de manière très fine la terminologie employée, comme par souci de légitimer son argumentaire ultérieur. Pour ce dernier, « l'enseignant qui ose affirmer qu'à partir des matériaux de base qu'il a intériorisé depuis des années, il improvise, passe en général pour un fantaisiste ». Ce concept de l'improvisation semble poser un souci de légitimité du contenu transmis, considéré par ses détracteurs comme manquant d'objectivité et d'irrationnel.

ANCRAGE THEORIQUE

Ces constats initiaux posés, il convient maintenant de préciser notre ancrage théorique, au travers, tout d'abord d'une analyse terminologique. La décision, sera entendue ici, avant tout comme la « capacité à sélectionner une option particulière parmi plusieurs alternatives en fonction du contexte et des besoins du sujet, le but étant de faire le choix le plus favorable possible à plus ou moins long terme. C'est un processus neurobiologique faisant intervenir un ensemble de fonctions cognitives, affectives et motivationnelles. Chacune d'entre elle est par ailleurs associée au fonctionnement

¹¹ Hébrard, A. (1986). L'EPS, réflexion et perspectives, Coédition Revue STAPS & Revue EPS, Paris.

¹² Méard, J. et Bruno, F. (2004). L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants. Nice : Sceren-CNDP.

¹³ Op. cit.

de différentes structures cérébrales. Ces fonctions sont plus ou moins sollicitées en fonction du type de la situation de choix (complexe/simple, incertain/connu, planification à court/long terme »¹⁴. Prendre des décisions serait donc un processus adaptatif qui permettrait à l'individu de s'adapter à la complexité et à l'incertitude de l'environnement dans lequel il agit.

Notre intérêt pour cet objet théorique était déjà celui de notre mémoire de master qui s'est attaché à documenter les logiques décisionnelles des grimpeurs de niveau scolaire (Candy, 2012). Plus généralement, le thème des prises de décision est en plein essor dans de nombreux champs disciplinaires, certainement par la prise de conscience de l'importance de ces mécanismes sur l'activité humaine. Que se soit le champ des sciences de l'éducation (Charlier, 1989 ; Yinger, 1987 ; Shavelson, 1976 ; Altet, 1996 ; Bru, 1994 ; Perrenoud, 1994 ; Tochon, 1993 ; Tardif & Lessard, 1999), dans celui de la sociologie de l'éducation (Barrère, 2002), spécifiquement à l'EPS (Riff et Durand), en didactiques et didactiques de l'EPS (Amade-Escot, 1998), en technologie des APSA (Mouchet, 2003) ou plus implicitement en anthropologie cognitive située (Gal-Petitfaux, 2010), cette question des prises de décisions adaptatives de l'enseignant suscite, depuis peu, un intérêt grandissant.

Une partie de ces études tente de modéliser les processus décisionnels et afin d'en dégager des solutions efficaces pour agir et décider. Nous procéderons ici différemment en pensant, à l'instar de Charlier (1989) que « la recherche descriptive indique combien les modèles prescriptifs de planification sont éloignés de l'adaptabilité nécessaire au contexte interactif de la classe »¹⁵. Dans ce cadre, les théories du champ de la psychologie cognitive s'intéressant aux interactions individu/environnement, apparaîtront comme un éclairage majeur. Par ailleurs, nous nous appuyerons sur les travaux en sciences cognitives ayant développé le courant de recherche sur la « pensée des enseignants ». Cette approche s'intéresse également particulièrement au processus de décisions des enseignants, l'enseignement étant assimilé à une activité de résolution de problèmes complexes par raisonnement logique inductif ou déductif (Charlier, 1989 ; Tochon, 1993 ; Altet, 1993).

Par ailleurs, la richesse des différents paradigmes nous permettra d'aborder l'adaptation des décisions des enseignants de différents points de vue tout en cherchant à nous rapprocher au plus près de la singularité et/ou de la spécificité de l'activité enseignante. Ainsi, à l'instar de Mouchet (2012), dans notre volonté de faire le lien entre ce qui est prévu et ce qui est réellement mis en œuvre nous articulerons plusieurs paradigmes :

- Les théories cognitivistes nous permettront d'appréhender l'activité de l'enseignant au travers de ses représentations, de ses connaissances antérieures, notamment pour renseigner les interactions entre son activité de planification et d'intervention. Le modèle du système de traitement de l'information (Schmidt, 1993) nous paraît pertinent pour comprendre l'élaboration des plans décisionnels lors de la préparation de séance. Malgré ses détracteurs actuels, ce modèle peut rester pertinent pour comprendre une partie de l'activité de l'enseignant, notamment pour notre étude du lien préparation/adaptation. Il sera également question ici de l'arrière-plan décisionnel au travers des connaissances acquises au préalable et susceptibles d'être mobilisées sous différentes formes en situation. Nous pouvons dès maintenant nous demander dans quelle mesure ces connaissances constituent elles des ressources pour la décision d'adaptation en acte ? La nature même des connaissances mobilisées (APSA, conduite des élèves, etc.) sera également questionnée en lien avec les indicateurs considérés comme pertinents par l'enseignant en situation d'interaction.
- Le point de vue de l'action située (Schuman, 1987) et de la cognition située (Hutchins, 1995), permet d'envisager que les décisions ne résultent pas uniquement d'applications et/ou de planifications préalables, mais sont construites in situ, en fonction des interactions locales entre le contexte et le sujet, étudié en le re-contextualisant entre autre par rapport à son histoire personnelle. Nous chercherons, notamment à questionner les différentes sources d'influence d'un arrière-plan décisionnel (Mouchet, 2003) ou du déjà-là décisionnel (Carnus, 2003), caractérisé par l'histoire personnelle et professionnelle de l'enseignant, dans son activité d'intervention. Cette dernière sera entendue ici comme « tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif, dans différents champs au profit de publics variés, aux différents âges de la vie »¹⁶. Ainsi, nous appellerons « projection décisionnelle », l'ensemble de ces objectifs qui amèneront l'enseignant à adapter ou non ses décisions au sein de la leçon.
- Le modèle de l'Enaction (Varela, 1996) qui souligne le caractère émergent de la situation, semble plus pertinent pour élucider les mécanismes décisionnels et la capacité d'adaptation en acte.

Le dernier point d'ancrage théorique nous permettra d'appréhender la subjectivité des fonctionnements propres à la singularité de l'action et la complexité de chaque individu. En effet, nous pensons que « le processus décisionnel est un

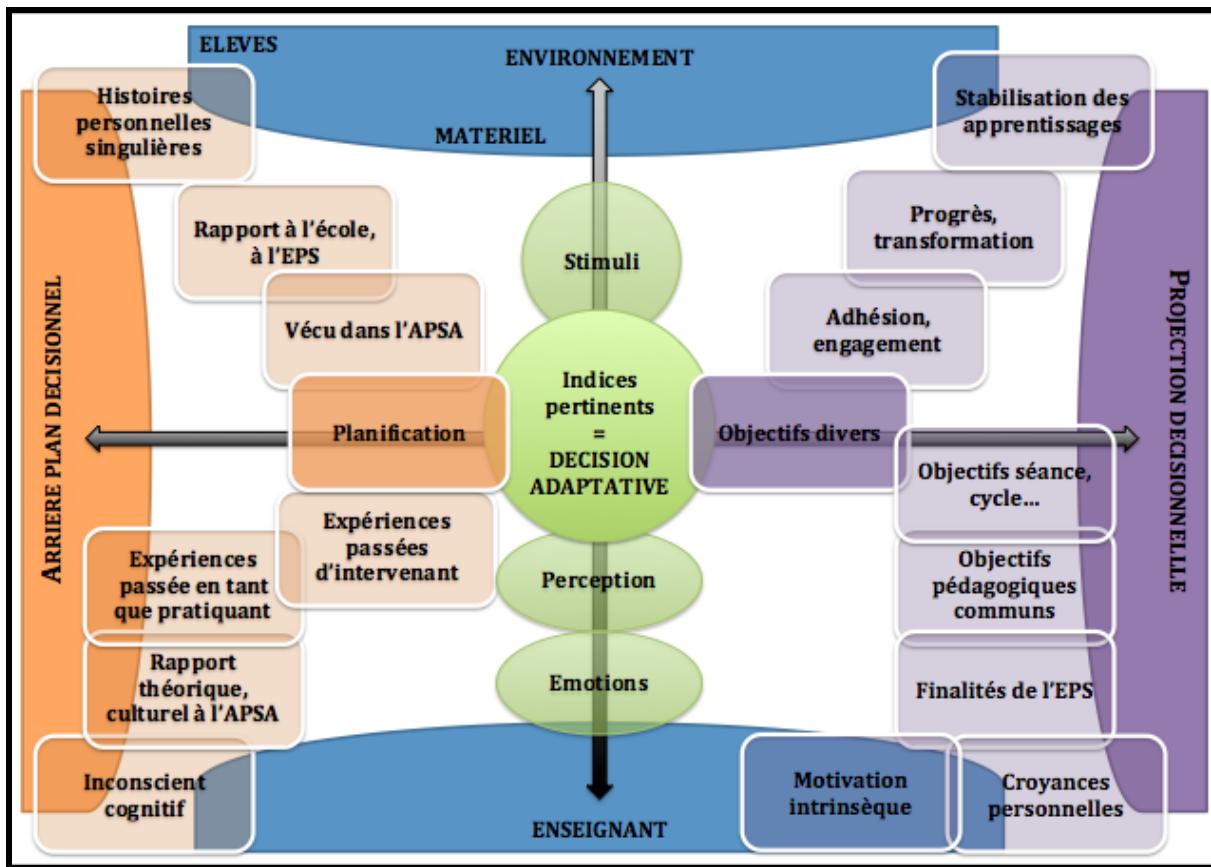
¹⁴ Volz KG, Schubotz RI, von Cramon D.Y., (2006). Decision-making and the frontal lobes. *Curr Opin Neurol* 19: 401-6, traduction de l'auteur.

¹⁵ Tochon, F. (1991). Notes critiques. Charlier, E. Planifier c'est prendre des décisions, Bruxelles : De Boeck, 1999. In *Revue Française de Pédagogie*, 97, octobre-novembre-décembre 1991.

¹⁶ Amans-Passaga, C., Gal-Petitfaux, N., Terral, P., Cizeron, M., Carnus, M.F., (2010) « L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action », Actes de la 5ème Biennale de l'ARIS, Ed° Presses du Centre Universitaire Champollion, Coll. Pratiques corporelles.

phénomène intime, propre à l'enseignant »¹⁷. Chaque individu est en ce sens libre de ses choix, tout comme l'enseignant stagiaire l'est en situation d'interaction avec les élèves. Nous éclairerons ainsi la subjectivité des décisions de ces enseignants débutants en prenant appui sur les éclairages phénoménologique (Merleau-Ponty, 1945 Husserl, 1991) et psycho-phénoménologiques (Vermersch, 2000, 2012).

A cette étape de notre réflexion, nous proposons ainsi d'articuler ces éclairages théoriques, dans la modélisation suivante du processus décisionnel adaptatif de l'enseignant d'EPS stagiaire :



Suite à ces données théoriques nous inscrirons donc la décision à partir d'une part, d'un arrière-plan décisionnel, que nous empruntons aux travaux de Mouchet (2003). Il peut être entendu comme l'ensemble des éléments de l'histoire personnelle de l'individu que ce soit dans son versant affectif, moteur ou psycho-sociologique. Par ailleurs, ce que nous nommerons la projection décisionnelle sera défini comme l'ensemble des motifs d'agir de l'individu dans l'instant de la décision, qu'ils soient dans une finalité professionnelle voir orientée vers des mécanismes personnels moins conscients. L'inscription de la décision dans une chronologie ne peut ainsi se substituer à celle de l'instant du choix en lui même. Dans ce cadre, et tels que nous l'exposons au travers des caractéristiques initiales des enseignants débutants, la perception et l'influence des émotions seront au cœur de notre réflexion.

En lien avec cela, la notion de planification, s'inscrit pleinement dans notre volonté de caractériser l'adaptabilité de la décision par rapport à l'élaboration de la séance en amont, sera notamment étudiée au travers du paradigme des théories cognitivistes. En effet, ce dernier paradigme nous permet d'affirmer, que prendre une décision est un processus intrinsèque qui se base sur un ensemble de connaissances pré requises. Dans une distanciation de ce point de vue, il nous apparaît en effet pertinent, afin de documenter une décision adaptée, d'avoir à l'esprit ce qui était prévu en amont. Barrué (2013), pense en outre, qu'« étudier les processus de planification/interaction suppose de considérer l'activité professionnelle comme étant en partie pilotée par des décisions de planification ». Nous chercherons dans ce cadre à comprendre l'élaboration de la planification des enseignants débutants, tant du point de vue de leur contenu que de leur méthodologie (présentation, items retenus, etc.) afin de mieux appréhender l'origine des adaptations en situation. Malgré tout, la tâche de planification, quel qu'en soit son degré d'anticipation trouvera toujours ses limites. L'enseignant peut en effet planifier, préparer son scénario, mais il reste la part d'aventure liée aux imprévus venant de ces actions en situation et aux inconnues provenant des réactions des élèves, ce qui nécessite une multitude de prises de décisions, une mobilisation de savoir dans l'action, voire une modification des décisions dans l'action en classe (Altet, 1998).

¹⁷ Robin, J.F. (2002). A propos de la thèse de M.F. Carnus ; Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In Revue EPS, 294, pp. 25.

Ainsi, la notion d'adaptation prend tout son sens et son intérêt ici et notamment au regard des propos d'Altet (1996) pour quoi « dans les savoirs liés à l'action, une autre dimension intervient, c'est la dimension d'adaptation à la situation : le savoir pratique est construit dans l'action à des fins d'efficacité ; il est contextualisé, incarné, finalisé, c'est un savoir adapté à la situation. Cette adaptativité du savoir se construit à partir de l'expérience vécue, à l'aide des perceptions et interprétations faites dans des situations antérieures. D'où la nécessité d'amener les stagiaires à repérer des points de similitude entre les situations »¹⁸. Nous nous appuyons donc sur cette acceptation dans la seconde partie de notre thèse visant à mettre en place un module de formation initiale.

La pratique pédagogique est « gouvernée par l'habitus du maître, système de schèmes de pensée et d'action qui sous-tendent les multiples microdécisions prises en classe, sur le vif » (Perrenoud, 1983). Un autre modèle a été développé, celui du « praticien réfléchi ou réflexif » de Schön (1983). Il caractérise la pensée de l'enseignant expert comme « une réflexion en action », fondée sur les cognitions implicites enchâssées dans la situation que le professionnel est incapable de décrire.

METHODOLOGIE¹⁹

Nous procéderons ainsi à des études de cas à visée heuristique (Hamel, 1989) car privilégiant la dimension singulière et contextualisée de l'expérience humaine. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2008) apparaît en effet comme un outil pertinent afin de renseigner la subjectivité de la décision telle qu'elle a été vécue par l'enseignant débutant lui-même. Par ailleurs, nous organiserons notre recueil de données au travers d'une triangulation des méthodes, afin de tenter d'atteindre la richesse et la complexité du comportement humain en l'étudiant sous plus d'un point de vue, en utilisant à la fois des données qualitatives et quantitatives (Cohen et Manion, 1988). Ainsi, dans l'esprit des travaux de Mouchet (2003, 2008), et de Mouchet, Vermersch, Bouthier (2011), nous envisageons cette méthodologie composite au travers :

- D'un entretien semi-directif préalable qui aura pour objectif de documenter les représentations et croyances plus globales de l'enseignant dans son rôle d'intervenant.
- D'une observation de la leçon de l'enseignant. Nous nous référerons à une grille permettant de mettre en lien ce qui a été préétabli et ce qui est effectivement mis en œuvre. Dans ce cadre, la préparation de séance de l'enseignant se pose comme un document support indispensable. Il sera nécessaire dans ce cadre de ne pas afficher explicitement notre objet d'étude afin de ne pas influencer l'activité du sujet.
- D'un entretien d'explicitation (EdE) (Vermersch, 2008) ensuite qui permettra notamment d'accéder aux indices pris en compte pour éclairer les choix adaptatifs mis en œuvre (ou leur non adaptation).

Nous nous inscrirons dans l'acceptation développée par Argyris et Schön (1974) et reprise par Faingold (1998) en pensant que « les différents types de régulations effectuées en cours d'action par un enseignant expérimenté résultent d'un processus de prélèvement d'indices et de traitement de l'information que le praticien expert met en œuvre de façon implicite quasiment à son insu ». L'entretien d'explicitation, en permettant « la mise à jour des connaissances implicites contenues dans l'action » (Vermersch, 1991) nous apparaît donc comme une méthodologie pertinente, capable de documenter ces décisions adaptatives.

Dans le champ des sciences de l'éducation, le courant phénoménologique montre que la connaissance pratique de l'enseignant est indissociable de son vécu personnel ; les savoirs professionnels se développent aussi sur le terrain, dans la pratique professionnelle, par la construction symbolique du sens (Altet, 1994). Pour Tochon (1991) il s'agit de « savoirs stratégiques », à la jonction du cognitif et de l'affectif.

Notre dispositif méthodologique s'opérera ainsi dans l'ordre chronologique tel qu'il est exposé ici. Malgré tout, les contraintes de la réalité du terrain, ne nous laisserons parfois pas la possibilité d'effectuer d'EdE immédiatement après la séance. Pour cela nous pensons, dans un souci d'objectivation de l'ensemble des résultats, planifier l'EdE dans les jours suivant cette même leçon. Nous pensons dès lors que l'utilisation du « rappel stimulé » (Tochon, 1996) améliorerait la qualité de l'EdE par une conscientisation plus affinée des éléments importants de la leçon.

Laure Candy

Laboratoire REV-CIRCEFT, Université Paris Est Créteil

¹⁸ Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, P. (éds), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, 27-40

¹⁹ Le recueil de données débute lorsque nous écrivons cette communication. Il nous est donc impossible de retranscrire des résultats, mêmes intermédiaires. Ces derniers seront intégrés ultérieurement.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques. Paris : PUF.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de " l'enseignant professionnel " et une culture professionnelle d'acteur, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, pp. 71-86.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, P. (éds), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, 27-40
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques. Paris : PUF.
- Amade-Escot, C. (1998). L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, non publié, Laboratoire d'Etude des Méthodes modernes d'Enseignement, Toulouse.
- Amans-Passaga, C., Gal-Petitfaux, N., Terral, P., Cizeron, M., Carnus, M.F., (2010) « L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action », Actes de la 5ème Biennale de l'ARIS, Ed° Presses du Centre Universitaire Champollion, Coll. Pratiques corporelles.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice, increasing professional effectiveness*. San Fransisco : Jossey-Bass.
- Baillauquès, S. (1998). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, P. (éds), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université
- Barrué, J.P. (2013). Rapport de jury du CAPEPS externe.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/capeps_ext/17/4/Rapport_session_2013_274174.pdf
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- Bru, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? L'année de la recherche en sciences de l'éducation, 1, 165-174.
- Bui-Xuan, G. (1993). *Enseigner l'EPS*, Paris, AFRAPS.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Cohen L. & Manion L. (1988). *Research methods in education*, London.
- Ditisheim, M. (1988). L'utilisation du savoir d'expérience dans la formation des enseignants. *Education permanente*, 96, 207-218.
- Doyle, W. & Ponder, G. (1977). The practical ethic and teacher decisions making. *Interchange*, 8, 3, 1-12.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter* n° 26, p.17-20.
- Flavier, E. (2003). La formation des enseignants débutants en EPS : la participation des situations conflictuelles au processus de construction des connaissances professionnelles. *e-JRIEPS*, 3, 40-50.
- Gal-Petitfaux, N. (2010). L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère « situé » des connaissances dans l'action : contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive.
- Glickman, C. (1991). Pretending not to know what we know. *Educational Leadership*, 48(8), 4-10.
- Hamel, J. (1989). Méthodologies et univers de recherche, *Anthropologie et Sociétés*, 13, 3, 59-72, Québec : Département d'anthropologie, Université Laval.
- Hébrard, A. (1986). L'EPS, réflexion et perspectives, Coédition Revue STAPS & Revue EPS, Paris.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Méard, J. et Bruno, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*. Nice : Sceren-CNDP.
- Mouchet, A. (2003). Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Elite 1 en rugby, Thèse

de Doctorat, Université Bordeaux 2, France.

Mouchet A. (2008). La subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs experts en rugby. *eJRIEPS*, 14, 96-116.

Mouchet, A., Vermersch, P. et Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo, *Savoirs*, 27, 85-105.

Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1983). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 59-76.

Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et motricité*, 42, 47-58.

Ria, L. (2004). Expériences typiques des enseignants débutants. *Revue EP.S*, 305, 67-70.

Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants

Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35

Shavelson, R.J. (1976). Teacher decision making. In GAGE, N.J. (Ed), *The psychology of teaching methods*, Yearbook of the National Society at Education. Chicago : Chicago Press.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books (trad. Française : *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques, 1994).

Schmidt, R.A. (1993). *Apprentissage et performance motrice*. Paris : vigot.

Schuman, L. A. (1987). *Plans and Situated Actions*. Cambridge : Cambridge University Press.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les éditions Logiques.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tochon, F. (1991). Notes critiques. Charlier, E. Planifier c'est prendre des décisions, Bruxelles : De Boeck, 1999. In *Revue Française de Pédagogie*, 97, octobre-novembre-décembre 1991.

Tochon, F. (1992). A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants, *Revue française de pédagogie*, 99. Paris : INRP.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant-expert*. Paris : Nathan-pédagogie.

Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : seuil.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

Volz KG, Schubotz RI, von Cramon D.Y., (2006). Decision-making and the frontal lobes. *Curr Opin Neurol* 19: 401-6, traduction de l'auteur.

Yinger, R. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 3, 293-318.