

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DE L'EXPERIENCE AUX SAVOIRS D'EXPERIENCE... OU
COMMENT METTRE AU JOUR LES FONDEMENTS DE LA
PRATIQUE ENSEIGNANTE EN EDUCATION PHYSIQUE ?**

J. LECOMTE, G. CARLIER et J.-P. RENARD
Institut d'Education physique et de Réadaptation - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Un cadre contextuel

L'évolution du métier d'enseignant est au centre de vastes débats envisageant les futurs possibles d'une communauté enseignante ballottée "*entre le souci légitime de ses autorités de veiller à l'efficacité du système scolaire et le souci, tout aussi légitime, des enseignants de conserver les degrés de liberté indispensables à une pratique qui, dans une large mesure, échappe à toute tentative de standardisation*" (Gather Thurler, 1992).

Si en 1994 la professionnalisation* apparaissait pour Perrenoud comme la seule voie d'avenir possible, on constate que les propositions généreuses faites en ce sens et qui visaient à transformer et à améliorer aussi bien la formation des maîtres que l'exercice de l'enseignement se sont heurtées à des obstacles importants. Tardif et Lessard (1999) rappellent un diagnostic sévère posé en la matière après une étude des réformes américaines et européennes et soulignent par là même, la difficulté d'un déplacement significatif sur l'échelle s'étendant de la prolétarisation (c'est-à-dire une dépendance totale vis-à-vis d'une sphère dirigeante) à la professionnalisation ! Si ces premières expériences réformatrices "professionnalisantes" n'ont guère été concluantes, soulignent encore les mêmes auteurs, c'est sans doute parce que trop peu ancrées dans l'univers des pratiques quotidiennes des acteurs de terrain et laissant dans l'ombre ce que font et sont réellement les enseignants.

Confronté au développement toujours plus rapide des connaissances, soumis aux attentes sans cesse plus importantes d'un contexte social "*en pleine mutation*" (Laferrière, 1997), enserré dans l'étau de son avenir incertain, ce métier parfois qualifié d'impossible semble, quoi qu'il en soit et quel que soit le chemin qu'il prendra, contraint à l'évolution et l'adaptation de ses modes de fonctionnement (Bonami et Garant, 1996, Perrenoud, 1994 a, Meirieu, 1990, Fourez, 1990, Bourdoncle, 1993, Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996, Altet, 1996, Gauthier, 1996, Tardif, 1998).

Dans cette dynamique de "*l'évolution structurelle du métier d'enseignant*" (Perrenoud, 1991), la mise sur pied de formations tant initiale que continuée qui puissent armer les enseignants d'outils susceptibles de les aider à faire face à cette pression sociale considérable apparaît primordiale pour autant que ces tentatives visant à aménager des structures formatrices s'appuient, au moins partiellement, sur des études menées "*sur le terrain même des pratiques quotidiennes à travers lesquelles se produit et se réalise le processus du travail des acteurs scolaires*" (Tardif et Lessard, 1999).

La recherche présentée ci-après s'inscrit dans cette optique et s'intéresse essentiellement à la formation continuée, déterminante "*dans l'implantation des innovations, que ce soit à l'échelle d'un pays ou d'une école*", mais aussi dans le développement de la professionnalité des enseignants, "*c'est-à-dire leur aptitude à construire leurs propres savoirs et à s'approprier des savoirs scientifiques qui leur permettent de prendre du recul par rapport à leur pratique, à l'analyser et, éventuellement, à l'adapter*" (Charlier & Charlier, 1998).

* voir Lang (1999) pour un développement complet du concept intégré au monde de l'enseignement.

Le développement professionnel continu des enseignants

Si la formation continuée des enseignants représente pour Perrenoud (1994 b) un puissant levier de l'évolution vers un métier nouveau, il n'en demeure pas moins que jusqu'à présent, "*les expériences de perfectionnement telles que vécues jusqu'ici ont généralement peu d'impact sur les façons de faire existantes et ne contribuent guère à un renouveau de la pratique professionnelle*" (Boucher et L'Hostie, 1997). Donnay (1999) s'appuie sur un constat identique et plaide pour une plus grande prise en compte "*de la singularité de chaque enseignant dans le contexte particulier de sa pratique*" afin d'accompagner le développement professionnel de ceux-ci. Dans ce cadre, le développement professionnel continu des enseignants doit donc faire l'objet d'une volonté particulière de mise en place de recherches qui visent non seulement à faire émerger "*les savoirs cachés dans l'agir professionnel*" (Schön, 1994), mais aussi à mettre en place des modèles de formation qui respectent au mieux l'écologie de la pratique enseignante. L'intérêt porté à l'articulation de ces préoccupations – la prise en compte de l'enseignant en tant que personne, l'écologie de la classe et les pressions de l'environnement, la spécificité d'un savoir professionnel des enseignants – s'inscrit dans une épistémologie de la pratique enseignante qui vise à mettre au jour l'expérience des praticiens, fondement même de la pratique enseignante.

C'est dans ce cadre contextuel qu'une recherche-action s'est intéressée à une dynamique existante de formation continuée en éducation physique, de type centralisée. Elle vise à décrire et comprendre les processus de réinvestissement dans les contextes locaux d'enseignement des expériences d'apprentissage qui sont réalisées lors du stage. Elle met également en place un processus d'accompagnement des enseignants, notamment basé sur des techniques d'aide à l'explicitation.

Une recherche-action en partenariat avec neuf enseignant(e)s en éducation physique

Le protocole s'inscrit dans la perspective d'offrir aux participants du stage organisé depuis 16 ans par le CUFOCEP un dispositif de formation qui leur permette de poursuivre une démarche axée sur le réinvestissement dans leur pratique de l'un ou l'autre aspect des apprentissages réalisés dans cette formation. Le but du dispositif qui s'articule au stage du CUFOCEP sans brouiller son écologie, est d'initier les stagiaires à la pratique réflexive formelle. Par le biais de cette intervention, l'étude vise à mieux comprendre le chemin parcouru par des stagiaires pour réinvestir, à leur manière et selon leurs besoins ainsi que ceux des élèves, des stratégies d'intervention ou des contenus nouveaux. Dans le cadre de cette recherche-action, il s'agit de mettre en place un partenariat qui regroupe chercheur, formateurs et enseignants ainsi que leurs élèves. Les enseignants pourraient par ce biais s'approprier des apprentissages qui leur permettent d'assurer et d'assumer leur développement professionnel (Brunelle, 1999).

Ainsi, afin d'étudier le processus de réinvestissement d'expériences d'apprentissage vécues par des enseignants en éducation physique dans un contexte de formation continuée, nous choisissons de focaliser notre intérêt sur neuf stagiaires du stage organisé en juin 99 par le CUFOCEP, répartis dans deux activités distinctes respectivement "le kin-ball" et "l'acrobatie en milieu scolaire". Quatre entretiens sont réalisés à différents moments du dispositif de formation avec chacun des stagiaires et sont enregistrés sur vidéo.

Au cours de l'année scolaire 1999-2000, chaque enseignant prévoit et met en place six séances de l'activité qui fait l'objet du réinvestissement. Il est demandé d'accompagner ce réinvestissement par la tenue d'un "journal de bord" destiné à consigner par écrit les contenus de la séance prévue, de formuler des objectifs et des attentes sur cette séance. L'enseignant y adjoint, à l'issue de chaque séance, une évaluation de celle-ci en rapport avec ses attentes de départ, les difficultés rencontrées etc. Il lui est également demandé d'utiliser après chaque séance un court questionnaire auprès des élèves. L'interprétation par l'enseignant du recueil des perceptions des élèves est également à consigner dans le journal de bord. Enfin, une rubrique destinée à dresser un bilan général de la séance après les étapes précédemment décrites, ainsi que la formulation des perspectives qui en découlent pour la séance suivante sont prévues. Ce fonctionnement est valable pour toutes les séances. Cette succession de préparations et d'évaluations de séances permet de prendre connaissance de l'évolution des perceptions des enseignants sur leur expérience de réinvestissement au fur et à mesure de celle-ci.

Au terme des six séances, il est demandé à l'enseignant de procéder par écrit à une méta-réflexion sur la totalité du processus de recontextualisation. On lui demande en quelque sorte de raconter son histoire portant sur ce réinvestissement, les leçons qu'il en tire, l'apprentissage qu'il en retire pour sa pratique, ce qu'il referait avec le même groupe dans le même contexte, quels éléments il modifierait, etc.

In fine, la totalité du processus de réinvestissement vécu par l'enseignant est relaté par le biais d'une communication affichée. Ce poster est exposé et commenté par leurs soins lors du stage du CUFOCEP 2000, à l'occasion de la séance de communications affichées traditionnellement organisée au cours de ce stage de trois jours. Elle doit permettre aux stagiaires de porter à la connaissance de leurs pairs "des productions caractérisées de leur fonctionnement au sein de leur établissement", pour reprendre les termes employés par les organisateurs du CUFOCEP. Cette séance, d'une durée de deux heures mise sur l'interactivité que peut générer un tel type de fonctionnement.

La recherche met donc en œuvre une démarche **descriptive** qui a pour objectif de relater le processus de recontextualisation auprès de leurs élèves d'expériences d'apprentissage réalisées par des enseignants en éducation physique dans un contexte de formation continuée ainsi que de mettre au jour les indices de processus de réflexivité (et son éventuelle évolution) rencontrés chez les praticiens par le biais d'outils d'aide à l'explicitation des pratiques enseignantes et une démarche **exploratoire**, qui tente d'appréhender les configurations de variables qui accompagnent l'évolution de l'enseignant dans sa pratique réflexive.

Bibliographie

- Altet, M. (1996). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF, Paris.
- Bonami, M. et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Boucher, L.-P. et L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Presses de l'université du Québec, Québec.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, **105**, 83-119.
- Brunelle, J. (1999). *Former des enseignants réflexifs : le rôle de la formation continuée*. Séminaire de recherche, Louvain-la-Neuve, UCL, Unité EDPM, mars 1999.
- Charlier, E. & Charlier B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Donnay, J. (1999). Introduction de Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expérience d'enseignants*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Fourez, G. (1990). *Ecoles, Ethiques, Sociétés*. De Boeck, Bruxelles.
- Gather Thurler, M. (1992). *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leur pratique*. Texte d'une conférence au symposium de recherches de la SSRE sur le programme « L'efficacité de nos systèmes de formation », session 4, sur la dynamique du changement. Les systèmes de formation et leurs contextes, Neuchâtel.
- Gauthier, C. (1996). Un professionnel de l'enseignement pour demain. *Vie pédagogique*, **100**, pp. 52-53.
- Laferrière, T. (1997). TransFormation. Vers un mode d'apprentissage en collaboration pour les personnels scolaires. In Boucher, L.-P. et L'Hostie, M. (Eds.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, pp.13-23. Presses de l'université du Québec, Québec.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. PUF, Paris.
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. E.S.F., Paris.
- Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Éds.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck, Bruxelles.
- Perrenoud, P. (1991). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, 1991.
- Perrenoud, P. (1994 a). Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive. *Revue E.P.S.*, **250**, pp.11-16.

- Perrenoud, P. (1994 b). *La formation des enseignants en question(s)*. Conférence au colloque formation des enseignants, dans le cadre des rencontres internationales du REF, L-L-N.
- Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif*. Collection formation des maîtres, Ed. Logiques, Montréal.
- Tardif, M. (1998). *L'intervention dans le champ éducatif : de la connaissance à l'action ou comment penser une épistémologie de la pratique professionnelle*. Texte de la conférence présentée dans le cadre du colloque international : "l'intervention en EPS et en sport", Antibes.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'université Laval, Québec.