

UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
INSTITUT: Centre Université Economie d'Education Permanente.

Doctorat

Sciences de l'Education

FLEITZ Thierry

Formation continue
des enseignants d'éducation physique et
sportive du second degré
et
processus d'innovation.

Thèse dirigée par Véronique LECLERCQ
Professeur en Sciences de l'Education, Lille I – CUEEP.

Soutenue le 20 Mai 2003

Jury

Mr **Marc DURAND**, Professeur de Sciences et Techniques des activités physiques et sportives, Rapporteur.

Mr **Yvon LEZIART**, Professeur de Sciences et Techniques des activités physiques et sportives, Rapporteur.

Mme **Françoise CROS**, Professeur en Sciences de l'Education.

Mr **Gilles LECLERCQ**, Maître de conférences habilité à diriger des recherches en Sciences de l'Education.

Mme **Véronique LECLERCQ**, Directrice de thèse, Professeur en Sciences de l'Education.

Formation continue des enseignants d'éducation physique et sportive du second degré et processus d'innovation.

Résumé

Suite à un stage de formation continue, les enseignants d'EPS du second degré innovent-ils et pourquoi?

Une innovation est définie comme l'introduction d'un changement dans une pratique d'enseignement. Si le stage de formation continue permet un taux d'innovation important, les ruptures que ces innovations produisent dans le système didactique antérieur sont faibles. Néanmoins, 20% de l'effectif étudié présente des ruptures plus radicales.

La notion de "rapport à la formation", c'est à dire la façon dont la formation résonne et prend du sens pour un enseignant permet de comprendre ces innovations. Les innovations se construisent autour d'un rapport, que nous avons nommé "opératif", aux contenus de formation.

Les enseignants qui innovent mobilisent une compétence dont la particularité repose sur un pilotage du cycle et des séances "à l'estime", sur une lecture sans a priori des réponses des élèves, mais aussi dans le peu d'écriture préalable aux séances.

Mots clés

Enseignement - - Innovations
Formation continue
Enseignants - - Formation - - Evaluation
Professeurs d'éducation physique - - Formation
Enseignants - - Formation - - Aspects psychologiques
Rapport à la formation
Compétence à innover

In-service training for physical education teachers of secondary school and innovation process.

Summary

Further to an in-service training period, the question raised is: do physical education teachers innovate and why?

Innovation is characterised as introducing a change in teaching habits. Although this period allows an important innovation rate, the breaks induced in the previous teaching methods are weak. Nevertheless 20% of the surveyed population shows sharper breaks.

The notion of "relationship to training", helps us to understand these innovations. Innovations are built around a relationship we called "operative" with the training contents.

Teachers who innovate call up a skill based upon an organisation regardless of the teaching, a listening to the answers of their pupils without apriorism and few writing before class.

Key words

Innovation
In-service training
Training evaluation
Physical education teacher of secondary school
Relationship to training
Skill
Innovating skill

Laboratoire TRIGONE / USTL / CUEEP / 11, rue A. Angellier 59046 Lille Cedex

**Formation continue
des enseignants d'éducation
physique et sportive du
second degré

et

processus d'innovation.**

Remerciements

A mes collègues, qui se sont prêtés (ées) avec gentillesse aux entretiens et sans lesquels ce travail n'aurait pas eu lieu:

Anne, Brigitte, Chantal B, Chantal D, Denis, Estelle, Fernando, Francine, Frédéric, Gérard, Jérôme, Laurent, Lionel, Ludovic, Marie-Andrée, Marie-Anne, Michel, Nestor, Pascal, Pascale, Sylvie, Valérie, Yves.

A ma directrice de thèse pour son travail et son aide.

A Monique, Antoine, Julie et Laure pour les désagréments causés et le temps que je n'ai pu leur consacrer.

Table des matières

TOME I

Introduction.

1. L'enseignement: entre immobilisme et bouleversement.	16
1.1) Innovation et enseignement: lieux de paradoxes.	17
1.2) La "stratégie des maîtres".	18
2. Le système "éducatif" évolue.	20
2.1) La macrostructure.	20
2.2) La mésostructure.	23
2.3) La microstructure.	23
3. La formation continue participe à ces innovations.	25
4. La notion de sens au cœur de la formation et de l'innovation.	27
5. La mise en œuvre de l'innovation.	30
6. Présentation de la thèse.	34

Première Partie. L'innovation en EPS après un stage de formation continue: entre continuité et rupture.

Introduction	39
Chapitre 1. La notion d'innovation.	40
1. Approche historique de la notion d'innovation en éducation.	40
2. Définition de la notion.	44
2.1) Un exercice difficile.	44
2.2) Caractéristiques de l'innovation.	45
2.2.1) Le changement intentionnel.	45
2.2.2) Une innovation peut-être caractérisée dans son rapport avec le nouveau, à l'invention, à la novation.	46
2.2.3) Une action finalisée.	50
2.2.4) Un processus.	50
3. Conclusion: l'innovation ordinaire.	52

Chapitre 2. L'évaluation de la formation continue: méthodologie utilisée et description du stage étudié. **54**

1. L'évaluation de la formation continue.	54
1.1) Utilité de ce travail.	54
1.2) Comment expliquer cette faiblesse de l'évaluation des formations continues des enseignants?	55
1.3) Présentation et précaution sur la méthode.	58
1.3.1) Qu'allons nous rechercher?	59
1.3.2) Le recueil des informations, le choix de la méthode et l'adéquation de la méthode à l'objet d'étude.	61
2. Description du stage de secteur et des effets attendus.	69
2.1) Caractéristiques du stage.	69
2.1.1) Le stage de secteur, son histoire, sa spécificité.	69
2.1.2) Le stage de secteur 1999-2000.	70
2.2) Description de la population des stagiaires.	79
3. Conclusion.	81

Chapitre 3. Les innovations: analyse des effets obtenus. **83**

1. Les innovations: analyse quantitative.	83
2. Les innovations: analyse qualitative et typologie des innovations.	85
2.1) Les représentations innovantes.	85
2.1.1) La représentation des difficultés des élèves.	85
2.1.2) La représentation de l'apprentissage.	86
2.1.3) La représentation de l'APS.	87
2.2) Les innovations en situation d'enseignement apprentissage.	87
2.2.1) L'innovation se manifeste par l'enseignement d'une APS nouvelle.	87
2.2.2) L'utilisation des contenus de formation abordés pendant le stage	88
2.2.3) Les innovations futures.	89
2.3) Typologie des innovations et acteurs.	91
3. Les changements opérés répondent-ils à la définition d'une innovation?	93
3.1) Le critère de l'utilisation de résultats existants.	93
3.2) Le critère de la démarche volontaire.	93
3.3) Le critère de l'amélioration de l'existant.	93
3.4) L'impossibilité de préjuger de l'issue de l'innovation.	95
3.5) Conclusion.	97
4. Conclusion du chapitre 3.	98

Chapitre 4. L'innovation après un stage de formation continue et son rapport au changement et à la novation.	99
1. Les innovations dans leur rapport à la formation proposée: approche quantitative.	101
1.1) Les non innovations.	101
1.1.1) Approche quantitative.	101
1.1.2) approche qualitative des non innovations.	103
1.2) Conclusion.	107
2. Ecart par rapport aux pratiques habituelles.	109
2.1) Rupture et enseignement.	109
2.2) Evolutions et ruptures par rapports aux pratiques antérieures: études de cas.	111
2.3) Conclusion.	122
3. Perception des innovations par les acteurs et caractéristiques de l'innovation ordinaire.	124
3.1) L'innovation est perçue par les acteurs comme un changement professionnel "ordinaire" entre évolution et rupture.	124
3.1.1) Les discours sont dans l'ensemble assez homogènes. Les innovations sont perçues comme "naturelles". Elles sont aussi perçues comme entraînant des petits changements, rarement des bouleversements.	124
3.1.2) Pour les collègues plus anciens, les innovations sont rarement vécues comme des bouleversements.	124
3.1.3) Certaines innovations sont néanmoins perçues comme étant plus que de simples évolutions.	128
3.1.4) Conclusion	129
3.2) L'innovation est perçue comme portant autant sur les contenus que sur les méthodes.	132
3.2.1) Tous perçoivent qu'ils ont innové tant sur les contenus que sur les méthodes.	132
3.2.2) Au delà de la méthode, ce sont aussi les objectifs d'enseignement qui ont évolué.	133
3.2.3) Conclusion.	134
3.3) Conclusion.	136
4. Innovations des acteurs et perspectives novatrices.	137
4.1) Les recherches en didactique des APS. Principaux résultats.	139
4.1.1) Transpositions et contenus enseignés.	139
4.1.2) Dans les stratégies de l'enseignant.	142
4.1.3) Spécificité de l'EPS, de l'enseignement en général, ou du cadre d'analyse?	146
4.2) Mise en perspective des innovations produites par les enseignants par rapport aux ruptures didactiques novatrices.	147
4.3) Conclusion.	152
5. Conclusion du chapitre 4.	152
Conclusion de la première partie: ruptures et ou continuités?	154
1. Propriété des établissements?	156
2. Propriété du stage ou de la formation continue des enseignants d'EPS?	157
3. Propriété du stage ou propriété des individus?	160

TOME II

Deuxième Partie. Rapports à la formation et innovation.

Introduction	167
Chapitre 5. Notion de Rapport à la formation: description, définition.	170
1. Définitions: Du général au particulier.	170
1.1) Le sens général.	170
1.2) Le sens particulier.	172
2. Caractérisation par rapport à des termes connexes	175
2.1) Rapport à: une relation?	175
2.2) Rapport à et représentation?	176
2.3) Rapport à: Une attitude?	176
2.4) Rapport à: Une identité?	177
2.5) Rapport à: une relation? Un mobile, une motivation.	178
2.6) Conclusion	178
3. La notion de rapport à la formation.	180
3.1) Pourquoi?	180
3.2) Caractérisation du rapport à la formation.	182
4. Description de la recherche.	185
5. Conclusion.	186
Chapitre 6. Le rapport à la formation des enseignants d'EPS de notre échantillon.	187
1. Une participation importante, volontaire voire militante.	188
1.1) Une participation volontaire.	188
1.2) Une participation importante.	193
1.3) Une participation militante.	201
1.4) Conclusion	203
2. Une représentation du métier.	204
2.1) Enseigner: entre adaptation et expérimentation.	205
2.1.1) 1 ^{er} cas de figure: L'adaptation et l'illusion du changement.	205
2.1.2) 2 ^{eme} cas de figure: Une dialectique entre le changement et la stabilité.	208
2.1.3) 3 ^{eme} cas de figure: Une dynamique de changement et une visée plus forte d'innovation.	213
2.1.4) Bilan intermédiaire.	214
2.1.5) Perception du changement et innovation.	215
2.1.6) Conclusion	217
2.2) La représentation de l'enseignement et de l'apprentissage.	221
2.2.1) Les objectifs de l'enseignement	222

2.2.2) La représentation de l'apprentissage	233
2.3) Conclusion sur le métier	239
3. Pourquoi vont-ils en formation? Qu'est ce qu'ils en disent?	241
3.1) Objectifs de la formation et motivation des enseignants.	243
3.1.1) De l'éducation permanente à la formation professionnelle continue.	243
3.1.2) La formation professionnelle dans la fonction publique et au sein de l'éducation nationale.	247
3.1.3) Objectifs de la FPC et motivations invoquées par les enseignants étudiés.	250
3.2) La piste des motifs.	253
3.3) Conclusion	257
4. Rapport aux savoirs proposés pendant le stage et aux pratiques de formation.	261
4.1) La lecture.	261
4.1.1) Les lecteurs	261
4.1.2) Les non lecteurs.	263
4.1.3) Commentaires.	265
4.2) Les savoirs privilégiés.	266
4.2.1) La pratique	267
4.2.2) Le théorique.	270
4.2.3) Le ludique.	271
4.2.4) Rapport pratique, rapport théorique, rapport ludique et innovations.	272
4.3) Conclusion.	275
5. Rapport "opératif" et innovation.	277
5.1) Caractéristique du rapport "opératif" à la formation.	278
5.1.1) Le contenu de formation s'insère dans ce que l'enseignant enseigne déjà.	279
5.1.2) Le contenu de formation présente des analogies avec un contenu déjà enseigné.	281
5.2) A contrario, le rapport n'est pas "opératif" quand:	286
5.2.1) Ce qui est proposé est trop éloigné du fonctionnement habituel et de la représentation de la phase interactive de l'enseignement.	286
5.2.2) Un écart qui renvoie à des dimensions beaucoup plus profondes de la personnalité.	287
5.3) Conclusion.	294
Conclusion. Rapport à la formation et innovation.	296

Troisième Partie. Innovation et compétence de mise en œuvre.

Introduction	305
1. Légitimité de l'hypothèse.	305
1.1) Les études effectuées sur les professionnels.	305
1.2) Les études sur la construction de la professionnalité.	308
2. Difficultés de mise à jour.	309
2.1) La définition de la professionnalité n'est pas partagée.	309
2.2) La notion de compétence est controversée.	310
2.3) Difficulté propre à notre champ de recherche.	311
3) Méthodologie de mise à jour.	311
Chapitre 7. Procédures utilisées pour mettre en œuvre une innovation.	315
1. Analyse d'un cas	315
1.1) Procédures mises en œuvre par S...	315
1.2) Conclusion	318
2. Généralisation	319
2.1) L'introduction de l'innovation.	319
2.1.1) Le jeu sur la quantité "d'innovation".	319
2.1.2) Le jeu sur la motivation et le consensus.	321
2.1.3) Le jeu sur le temps de proposition et/ou sur la période de la proposition d'innovation.	322
2.1.4) L'essai dans des conditions "favorables".	324
2.1.5) Récapitulatif	326
2.2) Une écriture plus importante et préalable des séances.	326
2.3) Une ligne directrice.	328
2.4) Avance au coup par coup.	329
2.5) Les repères pour avancer dans l'innovation.	331
2.5.1) L'adhésion des élèves.	332
2.5.2) Les réponses motrices	333
2.6) Les procédures d'ajustement.	334
2.6.1) La procédure d'abandon.	334
2.6.2) Le passage en force.	334
2.6.3) Le guidage.	335
2.7) L'évaluation.	337
3. Conclusion.	338

Chapitre 8. Analyse en termes de compétence.	342
1. La problématique des savoirs.	342
1.1) Clarifications terminologiques.	343
1.1.1) Les connaissances et les savoirs.	343
1.1.2) Du pratique au théorique.	344
1.1.3) Conclusion.	345
1.2) Les connaissances de l'enseignant.	345
1.3) Analyse des mises en œuvre.	348
1.3.1) L'introduction de l'innovation.	348
1.3.2) Une ligne directrice	351
1.3.3) Avance au coup par coup.	353
1.3.4) Les repères pour avancer dans l'innovation.	354
1.3.5) Ajustement par abandon, poursuite ou guidage.	354
1.4) Conclusion	355
2. La problématique de la mobilisation.	358
2.1)La prise de décision avant l'action.	359
2.1.1) Mobilisation et synthèse de savoirs issus de champs différenciés. Etude de cas.	359
2.1.2) La préparation de l'innovation: entre risque et sécurité.	362
2.1.3) Conclusion.	364
2.2)La prise de décision dans l'action.	365
2.2.1) L'enseignant innovant rend compte de procédures diversifiées.	366
2.2.2) L'enseignant innovant: arbre de décision, dilemmes et choix.	367
2.3) Conclusion.	376
3. Conclusion: avons nous affaire à une compétence?	377
Chapitre 9. La spécificité de la compétence des enseignants d'EPS innovants.	379
1. La spécificité: Une question de modèle.	380
1.1) Deux modèles incomplets.	381
1.1.1) Le modèle décisionnel.	381
1.1.2) Le modèle rationnel versus irrationnel	382
1.2) Des modèles plus adaptés.	382
1.3) Conclusion	384
2. Spécificité de la compétence mobilisée lors de l'innovation.	385
2.1) La planification: un pilotage à l'estime.	385
2.1.1) Le fonctionnement du débutant.	385
2.1.2) Le fonctionnement de l'expert	386
2.1.3) Le fonctionnement de l'innovateur.	389
2.2) La prise en compte des élèves.	390
2.3) La non écriture préalable	393
3. Conclusion	395
Conclusion de la troisième partie	396

Conclusion Former pour innover et innover pour former.

Premier point: un bilan.	405
Deuxième point: enseignant, innovation, formation, le lieu d'un débat.	410
Troisième point: mise en œuvre de l'innovation et compétence de l'enseignant.	416
Conclusion de la conclusion.	419
Bibliographie	422

Annexes

Annexe n° 1. Grille d'entretien.	432
Annexe n° 2. Un exemple de programmation au collège Jules Ferry de Cambrai pour l'année 2000-2001.	434
Annexe n° 3. Les tableaux.	436
Annexe n° 4. Détail des stages de secteur 1984-2000.	438
Annexe n° 5. Détail des autres stages sur la période 1984-2000.	439
Annexe n° 6. Récapitulatif des sigles utilisés.	440
Annexe n° 7. Tableau du taux d'innovation	441

TOME I

Introduction

1. L'enseignement : entre immobilisme et bouleversement.

En éducation, il est commun de dire que les innovations passent mal.

La transformation des pratiques enseignantes, au regard des propositions des pédagogues "modernes" ou des didacticiens, fait figure de vœu pieu.

Cela concerne, à des degrés divers, tous les secteurs de l'éducation (la formation initiale et la formation continue des adultes). Daniel Hameline¹ ne parle-t-il d'ailleurs pas des grandes espérances et des pédagogues désenchantés. L'enseignement serait-il irrémédiablement figé?

L'interrogation n'est pas récente. Il y a longtemps que l'éducation nouvelle est "soucieuse d'intégrer les progrès accomplis dans la connaissance des élèves à former et dans celle des disciplines ou des supports de l'enseignement" (Léon, 1992, p. 734)².

Il n'empêche que, malgré son bien fondé, l'éducation nouvelle a quelques difficultés à passer l'épreuve de la pratique. Faisant un rapide tour d'horizon de la littérature pédagogique la plus récente, Marcel Crahay (1989) parle d'un rêve vieux de près d'un siècle: "Entre ces grands noms (Dewey, Claparède, Decroly, Freinet, Montessori...), des divergences d'opinions existent, mais tous ont en commun un même rêve: rendre l'école intéressante et active" (Crahay, 1989, p. 67)³. Tyak et Cuban, dans une étude sur l'évolution de l'enseignement de 1890 à 1990 aux Etats Unis, montrent que la majorité des professeurs enseignent aujourd'hui à peu près comme leurs prédécesseurs il y a un siècle. "Bref, l'enseignement scolaire apparaît comme une structure figée, un système largement fossilisé"⁴. Pour certains, l'ambition de "l'école nouvelle" est bien antérieure au début du 20ème siècle et trouve sa « source » parmi des auteurs comme Erasme (1469-1536) et Rousseau (1712-1778). Visiblement, la difficulté est persistante dans le temps.

Cette difficulté est aussi persistante de par le monde. Citant différentes études, Marcel Crahay conclut : "un même pattern se retrouve partout. Qu'il s'agisse d'enseignants Ivoiriens ou Belges, que ceux-ci enseignent au niveau maternel, primaire ou secondaire, l'enseignement reste centré sur la transmission de la matière. Certes, des variations quantitatives importantes sont observables, mais elles restent toujours dans les limites d'un même profil: celui de l'éducation traditionnelle" (Crahay, 1989, p. 72)⁵.

Faut-il considérer l'ensemble du corps enseignant comme un milieu particulièrement traditionaliste et rebelle à l'innovation? Jacques Lagarrigue⁶, après une enquête récente auprès de 43 enseignants, relève que le courant "traditionnel" est le plus important. Il concerne 36 enseignants, soit 83% de l'effectif étudié.

¹ HAMELINE, Daniel. Pédagogie: Les problèmes contemporains. *Encyclopédia Universalis*, 1990, vol. 17, p. 736-739.

² LEON, Antoine. Pédagogie: Les courants modernes. *Encyclopédia Universalis*, 1990, vol. 17, p. 733-736.

³ CRAHAY, Marcel. Contraintes de situation et interactions maître-élèves, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie*, juillet – août – septembre 1989, n° 88, p. 67-94.

Marcel Crahay montre, dans sa note de synthèse, la difficulté de changer la pratique des enseignants. "La valeur des idées centrales de l'éducation nouvelle est indéniable. Bon nombre d'enseignants y adhèrent. Pourtant, peu d'entre eux les appliquent réellement".

⁴ Cité dans: LESSARD Claude, TARDIF Maurice. L'école change, la classe reste. *Sciences humaines*, Décembre 2000, n°111, p. 22-27.

⁵ Op. cit.

⁶ LAGARRIGUE, Jacques. *L'école, le retour des valeurs? Des enseignants témoignent*. Bruxelles: De Boeck université, 2001, 204 p.

Ou les causes de ces difficultés sont-elles à chercher ailleurs? Pour certains, "l'inertie n'est pas un choix a priori" (Maurice, 1996, p. 95)⁷.

1.1) Innovation et enseignement: lieux de paradoxes.

Pourquoi l'enseignement paraît-il irrémédiablement rétrograde?

L'enseignement, c'est la transmission de ce qu'il y a de plus stable dans une culture. On n'enseigne pas le dernier "tube" à la mode... Quand l'enseignant utilise "la mode", c'est comme support pédagogique, c'est à dire comme un moyen, non comme un but.

Olivier Reboul propose d'ailleurs de caractériser l'enseignement à partir de ce que les innovations laissent stables. D'un côté il y aurait des invariants, qui permettent de définir ce qu'est l'enseignement. De l'autre, il y a les innovations, la diversité des pratiques davantage en phase avec la réalité sociale, la personnalité du maître et le contexte d'enseignement.

C'est en jouant de cette dualité, que Olivier Reboul qualifie l'enseignement. "C'est en décelant ce que les innovations laissent intact qu'on peut dégager les traits caractéristiques de l'enseignement, ce sans quoi il n'y aurait plus enseignement mais autre chose" (Reboul, 1980, p. 101)⁸.

Ces invariants, qui légitiment l'enseignement, peuvent apparaître aux yeux de certains comme obsolètes, passésistes, voire rétrogrades. Ce sont:

- L'intention de "faire apprendre", qui nécessite un projet sur la pensée ou le corps de l'autre et donc une forme de contrainte, symbolique ou physique que traduit bien le verbe actif "faire". Etymologiquement, toute éducation vise la transformation, en nourrissant (*educare*) ou en élevant (*educere*);
- Une institution qui possède les inconvénients propres à chaque institution, à savoir une bureaucratie et un poids de la hiérarchie lourds, une organisation descendante, une difficile adaptabilité et un temps de latence très long qui brident les velléités d'innovation;
- Un bien culturel. Enseigner c'est transmettre les éléments les plus significatifs d'une culture. Pour les transmettre, encore faut-il que ces éléments soient identifiés, stabilisés et reconnus comme méritant d'être transmis. Bref, il y a nécessairement une distance entre la réalité sociale, le mouvement de la connaissance et leurs transmissions dans les établissements scolaires;
- Une activité à long terme. L'apprentissage se base sur des opérations intellectuelles ou motrices nécessairement lentes et récurrentes. "Comment préserver cet îlot de médiations difficiles et ralenties dans un milieu à mouvement facile et rapide?" (Reboul, 1980, p. 214). L'échec de l'innovation à l'école relève sans doute pour une large part, de la distorsion entre la lenteur naturelle et inhérente à l'éducation, faite de maturation et l'accélération technique ambiante.

Paradoxalement, l'enseignement se doit d'être aussi tourné vers l'avenir. Les contenus de l'enseignement ne peuvent se permettre d'être en déphasage avec les connaissances de la société. On n'enseigne pas ce qui n'est plus validé scientifiquement.

L'école ne peut pas non plus enseigner ce qui est devenu socialement banal. C'est du moins la thèse d'Yves Chevallard qui parle de "bonne distance que le savoir enseigné doit maintenir

⁷ MAURICE, Jean-Jacques. Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue française de pédagogie*. 1996, n° 114, p. 85-96.

⁸ REBOUL, Olivier. *Qu'est ce qu'apprendre?* Paris: PUF, 1980, 210 p.

aussi bien avec le savoir savant qu'avec le savoir banalisé" (Chevallard, 1991, p. 26)⁹. Il est aisé de comprendre que le savoir enseigné subit un "vieillissement biologique", il est déclaré ne plus être en accord avec le développement du savoir correspondant dans ses formes libres (non scalarisées). Ce désaccord peut recevoir des contenus divers: des résultats jusqu'alors enseignés peuvent ainsi se révéler faux à la suite du progrès de la recherche.

Mais le savoir enseigné subit aussi un vieillissement "moral", le rapprochant du savoir banalisé. "Il ne serait plus en accord avec la société au sens large, bien qu'à le juger strictement selon les critères de la discipline on n'ait, le cas échéant, rien à lui reprocher - bref, une affaire d'air du temps et d'état d'âme"(Chevallard, 1991, p. 27).

Ce sont les effets de ce vieillissement qui entraînent une incompatibilité de l'enseignement à son environnement. Les "savants" s'inquiètent de la pertinence du savoir enseigné, "les parents se persuadent de l'inadéquation du système d'enseignement, dont ils soulignent bientôt à plaisir l'archaïsme". Les enseignants s'inquiètent de la défiance à l'égard de leurs contenus et méthodes. "Pour rétablir la compatibilité, un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable... Un apport nouveau resserre la distance avec le savoir savant... et met à distance les parents" (Chevallard, 1991, p. 27).

Comment négocier cette contradiction d'un enseignement ancré dans le passé et tourné vers le futur?

1.2) La "stratégie des maîtres".

C'est dans les établissements scolaires où les enseignants rencontrent le plus de difficultés que les projets et les innovations foisonnent. L'innovation se ferait-elle sous la pression exclusive du contexte?

Pas seulement, puisque des établissements se sont ouverts en France qui dérogent avec le statut usuel des établissements scolaires. Des enseignants volontaires se sont manifestés pour faire partie des ces établissements pilotes. Des élèves aussi qui ont souvent compris que dans ces établissements se jouaient pour eux une sorte de dernière chance. Ces enseignants là ne sont pas "ordinaires", non seulement parce que le milieu dans lequel ils exercent n'est pas ordinaire, mais aussi parce que leur investissement au travail, leur volontariat, leur engagement allant parfois au-delà de l'espace éducatif, dépassent la norme commune.

L'innovation serait-elle réservée aux enseignants motivés?

Sans doute, la plupart des propositions novatrices viennent d'enseignants qu'il est difficile de qualifier d'ordinaires. Certains, les plus prestigieux, ont laissé leur nom dans l'histoire de la pédagogie. Ces gens sont extraordinaires, ils défient la norme, par force de patience, d'investissement et d'abnégation, ils arrivent à mettre en œuvre leurs idées, à les appliquer sur le terrain. Ils sont admirables...

Admirables aussi, sont les enseignants les plus engagés et qui font l'impossible pour mettre en œuvre des réformes peu réalistes.

⁹ CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. 2ème édition. Grenoble: La pensée sauvage éditions, 1991, 240 p.

Ce n'est pas le lot commun. De nombreuses études montrent la capacité des enseignants à absorber les réformes de plans d'étude et à redéfinir ces derniers de manière à les adapter à leurs priorités. C'est plutôt de ce côté que se retrouve la majorité des enseignants.

Nous nous intéresserons davantage à ces enseignants là. Ces "enseignants ordinaires", ces "maîtres (qui sont), comme n'importe quel salariés, soucieux de faire juste ce qu'il faut; ils s'ajustent donc à la norme commune" (Perrenoud, 1996, p. 105)¹⁰. Cela tient, entre autres, à ce que Philippe Perrenoud appelle la « stratégie des maîtres », à savoir un fonctionnement économique. Comme tout individu, rares sont les enseignants qui recherchent à tout moment l'amélioration et le perfectionnement de leurs pratiques. Nombreux sont ceux qui utilisent des pratiques routinières: "Les enseignants sont comme les autres. Pourquoi se donner un maximum de travail pour un minimum de satisfaction" (Legrand, 2001, p. 33)¹¹.

N'oublions pas que les individus qui s'engagent dans le métier d'enseignant éprouvent un intérêt certain pour le temps libre et les vacances qu'il procure. Norbert Alter (2000) appelle cela "l'inscription sociale de l'emploi"¹². Cela s'applique particulièrement bien aux fonctionnaires et a fortiori aux enseignants.

Pour illustrer cette stratégie, nous reprendrons cette longue citation de Jean Marie De Ketele (1993)¹³ relatant les propos d'une enseignante à l'issue d'un stage de formation à l'évaluation: "Appliquée à la lettre, l'évaluation (proposée) requiert une énergie, une disponibilité, une puissance de travail, une imagination en même temps qu'une rigueur logique assez peu commune! Je m'essouffle rien qu'à lire ces écrits... Je crois beaucoup à la paresse naturelle de l'homme".

Cette distance vis à vis de l'engagement permanent, se complète parfois d'une suspicion, d'une méfiance vis à vis de la nouveauté. Méfiance en ce que la nouveauté bouleverse l'ordre établi, en ce qu'elle vient déranger les habitudes et les routines, en ce qu'elle impose de nouvelles façons de faire et de nouvelles sociabilités à tisser. Méfiance aussi à l'égard de la mode. La culture scolaire se doit d'être fortement stabilisée et authentifiée comme telle par les instances supérieures.

C'est certainement pour cela que les "nouvelles technologies" peinent à pénétrer l'école. L'enseignant se demande toujours quelle est la part à sacrifier à la mode dans leur utilisation. "Envisager un changement de pratique paraît donc banal (la société, la représentation du métier... poussent au changement). Seules les personnes extrêmement rigides sont incapables d'envisager le moindre changement. Les autres imaginent des changements plus ou moins considérables ... mais ils ne vont pas nécessairement jusqu'au passage à l'acte. Les projets de changement font partie de notre rapport au monde, mais tous ne se réalisent pas. Parce qu'un changement a un coût. Il suppose de nouveaux apprentissages, des risques d'échec, une perte

¹⁰ PERRENOUD, Philippe. *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF, 1996, 200 p.

¹¹ LEGRAND, André. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 26-34.

¹² "La relation liant l'agent à l'entreprise est de nature sociale. Ce qui conduit l'agent à entrer puis à demeurer dans son emploi public... ne peut être en effet compris comme une activité uniquement fondée économiquement... Prenons le cas d'un technicien, disposant du baccalauréat, recruté au milieu des années soixante... D'un point de vue économique, il a certainement fait un mauvais choix, celui d'intégrer le secteur public... Ce sont donc d'autres raisons qui l'amènent à réaliser ce choix... La première raison tient certainement à la sécurité de l'emploi. La deuxième est d'ordre local et familial (travailler au pays ou pouvoir y retourner...)" (Alter, 2000, p. 93).

ALTER Norbert. *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF, 2000, 278 p.

¹³ DE KETELE, Jean Marie. L'évaluation conjugulée en paradigmes. *Revue Française de pédagogie*. 1993, n° 103, p. 59-80.

provisoire de routines et de repères, le deuil de certaines habitudes, une phase de moindre efficacité..."¹⁴ (Gatha Thurler, 2000, p. 21)

Le changement, l'innovation demandent du temps, de la concertation, de l'énergie. Quand quelque chose fonctionne, pourquoi le changer?

2. Le système "éducatif" évolue.

Une observation un peu attentive du système d'enseignement fait apparaître néanmoins que celui-ci a considérablement évolué. Les élèves accèdent massivement à l'éducation, la réussite au baccalauréat¹⁵ s'est considérablement amplifiée, les matières et les contenus ont été transformés. "L'institution s'est considérablement transformée. On dit que le système est immobile, immuable. Quand on voit ce qu'il est devenu par rapport à ce qu'il était au début des années 1980, il est méconnaissable"¹⁶ (Legrand, 2001, p. 31).

Toutes ces transformations sont-elles à mettre sur le même plan?

Les sources du changement sont diverses. Des changements sont envisagés par l'enseignant seul sans que personne ne les ait suggérés. Ils naissent de sa réflexion. D'autres se produisent parce qu'ils sont dans l'air du temps, parce qu'ils sont à la mode comme les nouvelles technologies d'information et de communication ou l'activité "cirque" en EPS. D'autres se font sous la pression du milieu de travail ou sont influencées par le monde de la recherche ou la formation: l'évaluation formative plutôt que sommative furent des thèmes d'évolution de ces quinze dernières années. Enfin le système éducatif peut imposer de nouveaux programmes, ou une équipe peut décider de changer en s'inscrivant dans un projet d'établissement.

Entre tous ces changements, il n'est pas facile de s'y retrouver. Aussi pour étudier les différents niveaux du changement du système éducatif, nous nous appuyons sur le modèle de De Corte, qui divise l'enseignement en "trois structure cohérentes"¹⁷.

2.1) La macrostructure.

On peut d'abord étudier les innovations en mettant en premier l'accent sur les structures les plus hautes du système: la macrostructure¹⁸. L'institution éducative fait souvent preuve de

¹⁴ GATHA THURLER, Monica. *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy les Moulineaux: ESF Editeur, 2000, 240 p.

¹⁵ "L'académie de Lille a enregistré cette année un taux de réussite au baccalauréat de 77,2%. C'est le score le plus élevé depuis 10 ans... qui porte le pourcentage de bacheliers dans une génération à plus de 60%; rappelons qu'en 1980 ce pourcentage n'était que de 20% et, dix ans plus tard en 1990 d'un peu plus de 42%. Une telle évolution témoigne de l'engagement profond des enseignants du Nord et du Pas de Calais qui conduisent le maximum de jeunes le plus loin possible, dans un contexte souvent encore difficile" Jean Claude FORTIER. Recteur de l'académie de Lille "Lettre aux enseignants de l'académie de Lille". Rentrée septembre 2000.

Ces données sont à rapprocher de celles issues du rapport BANCEL 1999 sur "les conditions de travail et de vie des enseignants de lycée": "depuis une quinzaine d'années, les conditions d'exercice du métier d'enseignant ont fortement évolué, parallèlement à l'augmentation du nombre d'élèves accueillis en lycée: le pourcentage d'obtention par une classe d'âge du baccalauréat est passé de 25% en 1980 à 61,5% en 1998".

¹⁶ LEGRAND, André. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 26-34.

¹⁷ DE CORTE, Erik. *Les fondements de l'action didactique*. 3eme édition. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1996, 400 p.

dynamisme structurel au plus haut niveau, si l'on en juge au nombre de réformes initiées par les ministres successifs de l'Education Nationale.

Lise Demailly¹⁹ note que l'institution aménage progressivement des espaces pour l'innovation pédagogique et organisationnelle: dans les années soixante-dix en créant les foyers socio-éducatifs et les PAE, dans les années quatre-vingt en créant les MAFPEN.

Cet auteur pointe les quatre points essentiels du changement institutionnel récent:

- La naissance du collège unique;
- La création de l'EPL²⁰;
- La reconnaissance d'espaces pour l'innovation;
- De nouveaux contenus d'enseignement.

Là aussi figurent des paradoxes. Les institutions sont souvent pointées par les innovateurs comme des obstacles à la mise en œuvre d'innovations, ou tendant à les freiner après les avoir favorisés et ce souvent au rythme des changements politiques²¹.

Ces changements au niveau de la macrostructure sont souvent effectifs car les innovations sur les structures produisent toujours des résultats. "On ne prolonge pas la scolarité obligatoire, on ne décide pas la suppression des classes de fin d'étude...sans qu'il y ait d'effets. Sont-ils ceux qui étaient souhaités?"(Legrand, 1996, p. 89)²². En modifiant les structures, il y a des résultats, parfois pervers, mais qui s'exercent dans le long terme. La mise en place, en 1975, du collège unique, réalisée effectivement dans les années 1990 avait pour objectif, en supprimant les filières, une meilleure égalisation des chances et de réussite entre les différentes catégories sociales de la population. Il semble aujourd'hui que les inégalités de chances se soient accrues entre les différentes couches sociales de la population scolaire: "l'inégalité des différents milieux sociaux devant l'école reste massive. La création des collèges prétendait y remédier: elle l'a déplacée et stabilisée. A une élimination préalable, faite de l'extérieur du système scolaire, elle a substitué une élimination progressive, réalisée à l'intérieur du système scolaire et par lui. Mais tandis que l'élimination préalable pouvait être partiellement réparée grâce à la rivalité du primaire supérieur et du secondaire, la réforme qui a organisé les établissements en système régi par une orientation contraignante afin d'en différer la sélection a rendu celle-ci irrémédiable. Les enfants d'ouvriers entraient peu nombreux en 6ème au lycée, mais ils le rejoignaient de plus en plus nombreux en seconde, après un passage par les cours complémentaires. Au milieu des années 80, tous les enfants

¹⁸ La macrostructure: "Organisation de l'enseignement en différents niveaux, en type d'enseignement différents et l'organisation des instances auxiliaires" (De Corte, 1996, p. 20) Op. Cit. C'est à ce niveau qu'intervient en général le politique: Modification de la durée des cycles d'enseignement, réorganisation ou suppression de certaines classes ou des filières, changement dans les procédures d'orientation...

¹⁹ DEMAILLY, Lise. *Le collège Crise, Mythes et métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991, 373 p.

²⁰ EPL: Etablissement public local d'enseignement. Les collèges et les lycées sont des établissements publics locaux d'enseignement créés par la loi du 22 juillet 1983. Leur fonctionnement est régi par le décret n° 85-924 du 30/08/85 modifié par le décret n° 90-978 du 31 octobre 1990.

Art. 2 Les collèges, les lycées, les établissements d'éducation spéciale disposent, en matière pédagogique et éducative, d'une autonomie qui porte sur...

Art. 2-1 (ajouté par le décret n° 90-978 du 31 octobre 1990) – Le projet d'établissement ... définit, sous forme d'objectifs et de programmes d'action..., les modalités propres à chaque établissement de mise en œuvre des programmes nationaux et des orientations académiques.

²¹ Vendredi 19 juillet 2002, Gabriel Cohn-Bendit adresse par l'intermédiaire du journal Libération une "Lettre ouverte au ministre de l'éducation, Luc Ferry, après la suppression du Conseil de l'innovation". Il semble en effet que ce Conseil "doublonne" avec les services administratifs chargés de l'innovation. Pour Gabriel Cohn-Bendit, il n'y a doublon que "lorsque deux services administratifs font le même travail", ce qui ne serait pas le cas avec ces deux services. Suite à cette parution, Luc Ferry revient sur la décision de supprimer le Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (Le CNIRS).

²² LEGRAND, Louis. Innovation et politiques éducatives. *L'innovation en éducation et en formation*. Dir CROS Françoise, ADAMCZEWSKI Georges. Bruxelles: De Boeck, 1996, p 89-94.

d'ouvriers entraient en 6ème au collège, mais le nombre de ceux qui entraient en seconde n'augmentait plus: la majorité d'entre eux étaient "orientés avant ce stade. Il y avait là... un arrêt de la mobilité sociale" (Prost, 1992, p. 95)²³.

Les innovations sur les structures relèvent de choix de société qui sont largement débattus et, à travers le législateur, modifient la réalité et demandent des adaptations aux différents partenaires en présence.

Les innovations concernant les contenus, par l'intermédiaire de la révision des programmes et de leurs documents d'accompagnement, semblent être la voie privilégiée des acteurs de la noosphère²⁴ pour générer des évolutions. La modification des programmes²⁵ permet "d'obtenir à moindre coût des effets spectaculaires sur lesquels les instances politiques ont un contrôle...": réforme des manuels dans un sens plus actuel, réforme des programmes, parfois à un rythme important, certains manuels, à peine mis en service étant déjà désuets. Dans un pays centralisé, les réformes concernant les contenus sont de grande ampleur. C'est un moyen puissant d'innovation et surtout relativement peu coûteux par rapport aux modifications des méthodes pédagogiques.

Lors des entretiens que nous avons réalisés, les enseignants citent l'intégration (que nous préférons à application) des textes officiels comme générateur de changements dans les pratiques.

Les textes officiels sont parfois bien en avance sur les pratiques des enseignants et ont pour objectif de les transformer. Une réussite exemplaire concerne la parution en 1983 des nouveaux textes sur l'évaluation de l'EPS au baccalauréat. Ceux-ci, non seulement ajoutent aux épreuves traditionnellement évaluées (athlétisme, natation, gymnastique) de nombreuses autres possibilités de pratiques, mais modifient profondément les domaines de l'évaluation. A la prise en compte de la seule performance métrique ou chronométrique, s'ajoute une note de maîtrise, de connaissance et de participation.

La perception et l'enseignement de ces nouveaux éléments de l'évaluation ont donné lieu à de nombreux débats, suscité de multiples expérimentations cherchant à mettre en œuvre ces nouveaux textes²⁶, tout en générant un certain nombre de dérives²⁷.

²³ PROST, Antoine. *Education, société et politiques*. Paris: Seuil, 1992, 240 p.

²⁴ La noosphère " la sphère où l'on pense - selon des modalités parfois forts différentes - le fonctionnement didactique... Dans la noosphère, donc, des représentants du système d'enseignement, mandatés ou non (du président d'une association de parents d'élèves au simple professeur militant) rencontrent, directement ou non... les représentants de la société (les parents d'élèves, les spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignement..." (Chevallard, 1991, p. 25). Op. Cit.

²⁵ La loi du 10/07/1989 impose que la mise en place de nouveaux programmes soit précédée d'une phase d'expérimentation et de concertation avant leur application définitive. Cette façon de faire innove dans les rapports entre les concepteurs et les enseignants.

Si l'idée de l'expérimentation est intéressante, sa mise en pratique ne se fait pas sans difficultés: une expérimentation de courte durée (sur un an ou moins) ne permet pas aux équipes de s'approprier réellement les textes nouveaux, ni une mise en œuvre réelle, les textes arrivant en général en début d'année scolaire.

La concertation, quant à elle, ne prend du sens que si l'analyse et le retour des remarques sont effectués. Les critiques des projets de programmes d'EPS ne furent jamais analysées, celles des programmes de lycée le furent succinctement, le plus souvent faute de moyens et de temps. Si certaines modifications furent apportées, cela est dû davantage à une pression et à une volonté syndicale de se réapproprier le discours pédagogique, qu'à une prise en compte réelle des remarques de la base.

Pouvait-il en être autrement dans la mesure où les changements de contenus ont pour objectifs de pousser aux transformations des pratiques? Dans la mesure aussi où les lenteurs de la voie consensuelle et du temps "éducatif" en regard de la précarité politique incitent davantage à un passage en force.

²⁶ Cf. Les propositions pédagogiques parues dans la revue EPS ou les bulletins syndicaux.

²⁷ "Optimisé", le sport déprime les lycées. Libération du 26 10 1994.

D'autres changements initiés par la macrostructure, visent les méthodes d'enseignement. Contrairement aux réformes structurelles, le législateur s'attaque aux attitudes... et alors pour Louis Legrand (1990)²⁸ "on a affaire à un domaine beaucoup plus flou dont les résultats ne sont pas assurés et qui peut-être, à la limite, n'aboutissent à aucun résultat". Pour Yves Chevillard les transformations "demeurent toujours locales, voire ponctuelles, et se révèlent souvent labiles"²⁹.

2.2) La mésostructure.

Les innovations concernent aussi le niveau local, la mésostructure³⁰. Les pouvoirs publics encouragent d'ailleurs les établissements, dans le cadre de leur autonomie, à faire preuve d'initiative à travers l'écriture de leur projet³¹.

Il faut néanmoins reconnaître que les résultats sont mitigés. Si, poussés par un environnement difficile, certains établissements doivent leur survie à la mobilisation de tous les acteurs de la mésostructure autour d'un projet fort, si, parfois, un chef d'établissement charismatique arrive à fédérer ses "troupes" autour d'un projet digne de ce nom, il faut reconnaître que bien souvent le projet d'établissement n'est qu'un élément formel, qui, en aucun cas, ne particularise l'établissement et ne le distingue des autres.

Il ne reste pas moins que la voie du travail en équipe et du soutien des actions innovantes par l'administration de l'établissement sont des gages de pérennisation de celles-ci³².

Toutes ces mutations, même si certaines peuvent être considérées comme subies par les personnels ont néanmoins été assumées par les enseignants. Au centre de toute innovation, il y a les acteurs³³ et en définitive, l'enseignant est bien l'acteur central du changement³⁴.

²⁸ Op. Cit.

²⁹ Op. cit. p. 30.

³⁰ La mésostructure, c'est à dire les conditions locales de l'éducation, de l'administration de l'établissement, du travail des maîtres et des élèves, ainsi qu'à celles spécifiques de l'acte éducatif (le local, les groupes, le personnel qui intervient) et des formes de travail et d'évaluation.

³¹ L'établissement construit un projet par lequel il "imagine une pratique éducative en fonction de ses possibilités, de ses contraintes et de la nature du public scolaire accueillis" Circulaire 90-108 du 17 mai 1990 Projet d'établissement.

³² Les résultats de nombreuses recherches concordent sur ces points: récemment, Marie Michelle CAUTERMAN (1999), Monica GATHA THURLER (2000), le rapport BANCEL (1999). Auparavant, des études américaines consistant à recenser et à analyser un très grand nombre d'innovations afin de mettre à jour des constantes menant à des typologies avait permis "d'examiner ...les rôles et les actions des chefs d'établissement... dans la réussite et l'échec de l'innovation" (Cros, 1997, p. 147).

CROS, Françoise. L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de pédagogie*, Janvier-février-mars 1997, n° 116, p. 127-156.

³³ "Confrontés à ces évolutions contradictoires, à ces remises en question importantes, les enseignants ne se sont pourtant pas réfugiés dans l'immobilisme. Ils ont su inventer des réponses, en particulier dans les zones d'éducation prioritaires, dans lesquelles ils ont développé des démarches de projet ; ils ont pu ainsi approfondir et diversifier leurs méthodes pédagogiques, essentiellement par le travail en équipe. Mais beaucoup d'entre eux se sont usés dans ces tentatives d'adaptation mal relayées par l'institution et difficilement prises en compte. Ils n'ont, en outre, pas encore pu disposer complètement du temps nécessaire au changement dans la pratique d'un métier. Les enseignants ont en effet besoin du temps de maturation et d'appropriation qui accompagne nécessairement les changements en profondeur, temps qui se déploie dans une durée difficilement compatible avec celle de l'action politique relayée par les échos médiatiques. Ils ont besoin aussi que l'institution leur propose des objectifs stratégiques à moyen et long terme" Rapport Bancel (1999).

³⁴ VANDENBERGHE, Roland. Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 1986, n° 69, p. 21-33.

2.3) La microstructure.

L'innovation peut concerner la microstructure. Nous entrons dans les façons de faire la classe, dans "le secret des classes" dit Lise Demailly.

Au sein de la microstructure, les pratiques changent-elles?

C'est à ce niveau micro social des innovations en classe que nous nous intéresserons.

Parce que c'est au sein de la microstructure que se passe l'acte d'enseignement. Les transformations au niveau de la macrostructure ou de la mésostructure "aboutissent" dans la classe et ne prennent du sens que dans celle-ci.

Parce que ces innovations participent à l'évolution du système: "les innovations les plus nombreuses et les plus transformatrices du système éducatif ne sont pas celles dont on parle le plus, et qui sont le plus souvent collectives et spectaculaires, mais plutôt toutes ces petites améliorations ordinaires, ces ajustements ou ces transformations qu'effectue l'enseignant dans l'ombre, lors de ses préparations ou en classe. Elles consistent pour la plupart d'entre elles en une redécouverte ou une appropriation de pratiques existantes ou ayant existé par ailleurs, voire en un autre temps, et ainsi ce sont elles qui, en constituant les nouvelles réponses des acteurs aux problématiques qu'ils rencontrent, façonnent le paysage des pratiques éducatives. Dans cette perspective, c'est dans le rapport entre une personne et ce qui est pour elle l'objet de nouveauté que ... se traduit la réalité de l'innovation sur le terrain" (Marsollier, 2001, p. 142-143)³⁵.

Conscient de ces innovations au quotidien, persuadé que les enseignants innoveront déjà sans le savoir, l'ancien ministre de l'éducation nationale Jack Lang propose de "montrer ce qui marche" en créant un Conseil national pour l'innovation et la réussite scolaire.

Mais pour pouvoir apprécier les transformations des pratiques, une période relativement longue est souvent nécessaire (on parle souvent comme unité de mesure de la décennie). Les pratiques ne se transforment pas par destruction - reconstruction mais par une lente évolution d'éléments qui, à un moment, prennent de l'importance, au point d'être les facteurs de la réorganisation de l'ensemble. Tout se passe comme si un cumul était nécessaire et préalable à une rupture plus profonde visible pour un observateur extérieur.

De plus, selon Jacqueline Marsenach³⁶, l'appréciation des transformations des pratiques ne peut se faire qu'à partir de l'ensemble indissociable formé par les pratiques et les discours sur ces pratiques. Des solutions en apparence identiques peuvent, en effet, reposer sur des intentions totalement différentes.

Nonobstant ces difficultés, c'est au changement au niveau du système didactique que nous nous intéresserons et tenterons de démontrer l'affirmation suivante:

Les enseignants innoveront.

³⁵ In BOUCHARD. Op. Cit. "En guise de leçon... ou de conclusion." p. 141-147.

³⁶ MARSENACH, Jacqueline. Tradition ou innovation en E.P. ? 1956-1980. Les pratiques d'Education Physique dans les établissements scolaires ont-elles changées? *Revue EPS*, mai juin 1982, n° 175 et suivants, p. 28-34.

3. La formation continue participe à ces innovations.

Pour innover, pour changer, il faut un apport qui permet de faire "évoluer" la pratique. En proposant des nouveaux contenus, des nouvelles méthodes d'analyse et d'intervention, la formation continue participe à cet effort d'innovation.

Dans un milieu où le changement par la contrainte est délicat et sclérosant, mais dans un milieu aussi où le respect inconditionnel de l'autonomie de chacun menace d'isolement l'enseignant et le tient à distance des savoirs issus de la recherche, la formation continue fait figure d'alternative intéressante, de "lieu intermédiaire" où les informations circulent entre les chercheurs et les enseignants.

A la demande d'un collègue, nous avons participé à l'encadrement d'un stage de formation continue de secteur voilà bientôt 15 ans. Puis nous nous sommes davantage investis dans la formation continue des enseignants d'EPS³⁷ de collège et de lycée, et ce depuis 10 ans, en tant que formateur associé, d'abord au sein de la MAFPEN puis de l'IUFM. Nous nous attarderons plus loin sur les dispositifs de la formation continue dans l'éducation nationale et de l'EPS en particulier.

Disons que suite à cet investissement en formation, l'évaluation des effets de ce travail de formation s'est imposé à nous comme une interrogation légitime. Que font les enseignants d'EPS du second degré de ce qu'ils ont appris en stage de formation?

L'objectivation des effets devient d'autant plus urgente que:

- Au niveau institutionnel, tout en reconnaissant l'importance de la formation professionnelle continue, tous les états connaissent des limites financières à leurs actions et des difficultés identiques (comme par exemple celle des remplacements des maîtres pendant leur participation au stage, problème qui est venu sur le devant de l'actualité en France sous le ministère Allègre). Cela a pour conséquence des restrictions des moyens alloués aux formations et une suspicion quant à leur efficacité;
- Il y a un déficit de recherches sur la formation professionnelle continue, qui participe à accroître cette méfiance;
- Certaines croyances gênent une vision objective des effets de la formation. Par exemple, une courte durée de formation ne laisserait pas le temps "pour que le processus formatif d'analyse et de distanciation des pratiques professionnelles"³⁸ (Vaniscotte, 1995, p. 63) puisse se déclencher. Or la plupart des stages de la formation professionnelle continue dans l'éducation nationale sont des stages de courte durée.

Suite aux stages de formation continue en EPS, des évaluations, internes aux actions, sont de rigueur. Ce sont des dispositifs essentiellement formels qui, tout au plus, renseignent les formateurs sur le niveau de satisfaction des stagiaires.

A ces évaluations s'en ajoutent d'autres, informelles qui sont favorisées par le dispositif de proximité propre à l'EPS et par la distance restreinte entre les formateurs et les stagiaires. Des indices informels renseignent alors sur l'intérêt des uns et des autres vis à vis de la formation:

- Le taux de participation aux stages est, d'une certaine façon, un repère pertinent, dans un système de formation non contraint. Mais il ne doit pas rester le seul. Nous verrons qu'il y

³⁷ Pour la compréhension des différents sigles utilisés, EPS, IUFM... voir l'annexe n°6

³⁸ VANISCOTTE, Françoise. Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe. In *Recherche et formation*. Avril 1995. n°18. pp. 57-71.

a une différence entre l'enthousiasme à participer à un stage et le transfert des contenus de la formation sur le terrain des pratiques.

- Le retour des collègues sur la formation vécue. Au cours de conversations informelles, lors de regroupements de journées de formation, d'information, d'animation de stage, ou lors de compétitions UNSS³⁹, les échanges vont bon train. Ils donnent un baromètre de l'intérêt du stage et souvent de la "faisabilité" des propositions de la formation. Sans caricaturer, les impressions vont du "c'était trop théorique" qui sous-entend que les contenus de formation étaient abscons ou/et inutilisables sur le "terrain", au c'était "super". Mais le "super" comme nous l'avons dit plus haut ne signifie pas de fait le réinvestissement des pratiques. Cet enthousiasme peut provenir d'une expérience motrice, voire sociale vécue par l'enseignant, sans rapport avec ses activités d'enseignement-apprentissage.
- Le changement des activités sportives proposées aux élèves dans les cycles d'enseignement. Certaines activités, comme le badminton et l'escalade, sont directement issues des propositions de la formation continue.
- Il y a aussi, mais dans un cercle plus étroit, la possibilité pour le (les) formateurs d'observer les changements dans les pratiques des collègues proches ou dans les systèmes d'évaluation.

Tout ceci manque, dans l'ensemble, à la fois d'objectivité et de fiabilité. Ces évaluations informelles ne s'effectuent que sur un échantillon "non représentatif" de l'ensemble des collègues. Les constats s'effectuent dans la durée et ne rendent pas compte de l'effet d'un stage particulier.

C'est pourquoi il nous paraît nécessaire de faire un point plus rigoureux sur l'impact d'un stage de formation sur les pratiques d'innovation des enseignants d'EPS. A ce propos nous allons tenter de vérifier que:

Suite à un stage de formation continue, les enseignants d'EPS innover.

Innover, signifie transformer quelque chose, par exemple une pratique ancienne. Dans le mot "transformation", nous retrouvons le mot "formation" et le préfixe "trans" qui marque le passage ou le changement. Mais comment rendre compte de ce passage? Quelle qualité reconnaître à ce changement? Quelles formes revêtent les innovations?

De multiples voies peuvent être, et ont déjà été, explorées. Des évolutions concernent l'établissement scolaire, les programmes, les méthodes... Nous venons de citer l'introduction dans l'enseignement de pratiques nouvelles comme l'escalade ou le badminton. Dans ce cas, l'activité est nouvelle, les enseignants partent de rien. Peut-on néanmoins parler de rupture dans les pratiques? Et quand les évolutions portent sur des éléments moins fortement visibles que la mise en place de nouvelles pratiques, quand elles portent sur des représentations de la discipline, sur des représentations des processus d'enseignement ou des élèves, comment peut-être alors analysée la "distance" à la pratique ancienne?

Cette distance entre l'innovation et la pratique ancienne sera analysée et nous poserons que:

Les innovations entraînent des micro-ruptures dans le système didactique.

³⁹ Les enseignants d'EPS encadrent, dans leur temps de service, les activités de l'association sportive de leur établissement. Chaque association est affiliée à l'Union Nationale du Sport Scolaire. Les enseignants sont amenés à se rencontrer, plusieurs fois au cours de l'année, lors des compétitions qu'ils animent et encadrent.

4. La notion de sens au cœur de la formation et de l'innovation.

Après avoir interrogé la formation et les effets sur les pratiques d'enseignement, nous souhaitons explorer les conditions favorables à de ces changements.

Certains considèrent que le contenu innovant peut être imposé et doit être imposé. Cette conception, Monica Gatha Thurler⁴⁰ l'appelle la logique bureaucratique. Celle-ci s'est longtemps manifestée lors de la parution de nouveaux programmes.

L'idée d'un changement possible par la contrainte a été par la suite remplacée par un point de vue plus subtil. Les autorités ont cherché à impliquer davantage les enseignants par la participation. L'idée de la participation reste fortement ancrée sur l'hypothèse que le changement peut être implanté plus facilement en y "mettant des gants". La parution des programmes fut alors précédée par une phase de concertation et de recueil des avis sur ceux-ci. Elle fut aussi suivie par des stages chargés d'en expliquer le bien fondé.

Mais savoir motiver ses collaborateurs sans que soient réellement pris au sérieux les besoins et désirs de ceux-ci aboutit souvent à des impasses. "Même une approche moins naïve de la motivation ou de la mobilisation, plus respectueuse des gens, réellement à l'écoute de ce qu'ils pensent, ne saurait suffire à fonder une stratégie d'innovation. Tout simplement parce qu'elle surestime considérablement l'influence de la communication sur les représentations et les pratiques. Les études de la persuasion menées en psychologie sociale et en sociologie des communications de masse montrent que l'effet d'un message dépend du médium et du contenu, certes, mais surtout du processus cognitif qui donne du sens au message et le met en relation avec une situation, un projet, une identité, des appartenances..."⁴¹ (Gatha Thurler, 2000, p. 19).

Cette entrée en résonance de la formation avec l'individu est d'autant plus nécessaire que la contrainte externe sur l'enseignant est faible.

La formation continue participe à l'identité professionnelle de la personne, à sa socialisation professionnelle. Elle peut aussi influencer sur sa carrière⁴². C'est du moins le cas dans le privé... Dans l'éducation nationale, en général, la formation professionnelle continue n'a aucune incidence sur la carrière ou le statut. C'est un "droit professionnel, sans caractère obligatoire ce qui l'apparente à une obligation morale" (Vaniscotte, 1995, p. 61). Cette absence d'obligation a une conséquence positive qui promeut l'engagement et l'autonomie de

⁴⁰ Op. Cit.

⁴¹ Op. cit.

⁴² Nous retrouvons la distinction faite par Jean Marie Barbier (1994) entre les actions de qualification (sociale, professionnelle ou scolaire) qui se caractérisent par le fait que les individus qu'elles concernent sont susceptibles de connaître à leur issue une attribution ou un changement de statut tant sur le plan de la formation (délivrance d'une certification) que sur le plan professionnel (attribution d'une promotion) que sur le plan social (promotion sociale) et les actions de socialisation ou de développement qui sont susceptibles d'induire non pas un changement de statut mais une modification des capacités et dispositions dans un statut inchangé... c'est le cas par exemple des actions dites de perfectionnement, d'entretien, de recyclage, de culture générale, de formation générale etc...

Si l'on s'interroge sur ce qui rend possible la distinction entre ces deux types d'actions de formation, on s'aperçoit que c'est en fait la présence ou l'absence d'un mécanisme de reconnaissance sociale des capacités acquises au cours de ces actions de transformation. Sont désignées comme actions de qualification ou actions qualifiantes, les actions qui impliquent un mécanisme de reconnaissance sociale des capacités acquises. A l'inverse, sont désignées comme actions de socialisation ou actions de développement les actions qui en fait n'impliquent pas un tel mécanisme de reconnaissance sociale des capacités acquises." (Barbier, 1994, p. 23).

BARBIER Jean Marie. *L'évaluation en formation*. Paris: PUF, 1985, 3ème édition 1994, 310 p.

l'enseignant mais qui peut à long terme s'étioler et disparaître. De fait, la logique bureaucratique n'a que peu d'effet sur les enseignants. S'il n'y a pas d'obligation, sinon morale, quel peut être le sens que l'enseignant accorde à la formation?

Pour certains, cette entrée en résonance tient à la qualité même de la formation. Il y aurait des modèles de formation plus aptes à faire évoluer les pratiques. Actuellement la "mode" serait aux formations interactives réflexives (avec très récemment le développement des recherches sur l'écriture des pratiques). Il y a aussi la recherche action, le développement par la recherche... ou des méthodes de formation plus centrées sur la question du transfert et qui mettent en avant la recherche d'une homologie entre la formation et la pratique professionnelle future, homologie garante d'un transfert important⁴³.

La problématique du modèle de formation, à notre sens, sous-estime la problématique du sens du changement et la problématique du sens de la formation pour les enseignants. En mésestimant la complexité et le caractère systémique des pratiques, aussi bien que la part d'autonomie des acteurs.

De même que la présence à l'école ne suffit pas à un élève pour apprendre, la présence en formation ne suffit pas à innover. De même que pour l'élève, certains savoirs dispensés dans les écoles n'ont aucun sens ou plutôt, pour mieux dire, ces savoirs n'ont pas le sens que les enseignants lui attribuent, de sorte que le dialogue s'établit sur un malentendu, ce n'est pas la présence en formation, même si celle-ci peut être considérée comme nécessaire, qui détermine l'appropriation de la formation, mais bien le sens particulier que l'enseignant cherche à reconstruire dans son contexte.

Comme l'école, la formation ne fait que proposer des outils, "objets d'interface (qui) peuvent fort bien rester à l'état d'objets inertes, s'ils ne se voient pas réappropriés et acceptés par l'individu en formation...."⁴⁴ (Villers, 1990, p. 291).

Si la "qualité" de la formation peut jouer comme un levier, un déclic, c'est bien le sens que prend la formation par rapport à la préoccupation particulière d'un stagiaire pris dans son individualité et dans sa complexité d'acteur qu'il faut interroger. "L'acteur construit le sens d'un changement possible à partir d'une culture d'appartenance, en fonction de son incidence sur les rapports sociaux dans lesquels il est engagé et au gré de conversations et d'interactions qui l'aident à préciser sa pensée et à l'accorder à l'opinion ambiante. Cette vision du changement relativise considérablement l'influence des discours innovateurs, de l'information et même de la formation, pour insister sur les "structures d'accueil" individuelles et collectives, mais toujours sociocognitives, qui décident du sort des idées novatrices" (Gatha Thurler, 2000, p. 20)⁴⁵.

Sans préjuger de la qualité de la formation, que peut apporter celle-ci si l'enseignant y participe pour éviter la classe? Parfois aussi, pour de nombreux enseignants, la formation n'est qu'une occasion de rencontrer des collègues dans un but d'échanges ou de convivialité. Quelle part alors, avec ce type de préoccupation, le participant accorde-t-il à l'intégration de contenus nouveaux ou à la confrontation à une nouvelle intelligibilité de sa pratique enseignante?

⁴³ "Il est essentiel que l'on retrouve entre eux une *homologie*, une adéquation, une cohérence entre le modèle pédagogique en classe et le modèle de formation des enseignants... Gaston Mialaret (1977), rappelant les principes fondamentaux de toute formation insistait déjà sur la recherche d'un *isomorphisme* entre le type de formation reçue par le futur éducateur et le type d'éducation qu'il sera ensuite amené à donner à ses élèves" (Altet, 1994, p. 248)

ALTET, Marguerite. La formation professionnelle des enseignants. Paris: PUF, 1994, 264 p.

⁴⁴ VILLERS, Dominique. Des savoirs, des outils, des pratiques. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Sous la dir de Jacky BEILLEROT. Paris: L'Harmattan, 1996, p. 283-300.

⁴⁵ Op. cit.

C'est donc moins la formation elle-même qui est à interroger que le rapport entre un individu qui vient en formation et une formation. Paradoxalement, la qualité de la formation ne tient pas à la formation elle-même mais au sens que le stagiaire participant va lui donner. Nombreux sont les enseignants qui disent ne plus aller en formation parce qu'ils ne s'y retrouvent pas, souvent parce que celle-ci n'est pas assez "concrète".

Cela va même plus loin. Les objectifs de la formation, ses contenus, ses méthodes forment une sorte d'unité cohérente. C'est du moins l'impression qu'en ont le formateur et le prestataire de formation. Cette cohérence d'ensemble n'est pas nécessairement partagée par les stagiaires. La cohérence de l'ensemble peut parfaitement leur échapper au profit d'îlots d'intérêts, qui font que certains contenus de la formation prennent un sens et résonnent chez la personne alors que d'autres seront largement ignorés.

L'analyse d'une formation en tant qu'unité indivisible n'est donc pas totalement pertinente. Elle doit se doubler d'une analyse du rapport entre les contenus de formation pris dans leur singularité et un individu en formation. Il faut donc mettre à jour le sens que prend un contenu de formation pour un enseignant particulier, ou plutôt la façon dont celui-ci construit du sens. Par exemple, un enseignant nous dit s'imposer de faire telle activité approchée en formation parce que les textes officiels le demandent. Cela signifie que pour cet enseignant là, le sens de la formation se construit par rapport à une "certaine" image de l'enseignement de l'EPS.

Ce "rapport à" articule des données objectives, des données contextuelles et subjectives voire même des données intimes à la personne.

Ce caractère intime exprime que, derrière la formation et l'utilisation que l'enseignant va en faire et donc de la valeur qu'elle a pour lui, il faut aussi qu'elle corresponde à sa sensibilité.

Claudine Blanchard Laville insiste sur la dimension intime du rapport au savoir, qui résonne avec l'ensemble de la personnalité et ce dans ses dimensions les plus cachées et les plus secrètes. On touche ici une dimension de l'enseignement qui renvoie à l'intimité de la personne, à son rapport aux élèves, à son rapport aux activités enseignées, voire à son rapport au corps.

Nous nous proposons de montrer :

Que le sens que le contenu de formation prend pour un individu particulier est une construction individuelle, qui a sa logique propre et se décline en fonction des cultures des acteurs, des rapports sociaux dans lesquels ils sont engagés et des transactions qui se nouent entre eux à propos d'un changement projeté.

Que différents rapports peuvent être noués à la formation et que parmi ceux-ci seul le rapport que nous appellerons "opératif" permet le passage à la pratique.

Les enseignants innovent après un stage de formation continue quand le rapport à cette formation est "opératif".

5. La mise en œuvre de l'innovation.

Si la condition du rapport "opératif" est nécessaire, il n'est pas suffisant. Le passage à la pratique, la mise en œuvre de l'innovation, doit encore s'effectuer. Combien de bonnes idées échouent lors de la mise en œuvre? Combien de marche arrière au moment d'introduire l'innovation?

Une fois bien pesé le pour et le contre, une fois évalué le réalisme et la pertinence du projet, la réussite de celui-ci dépend de la mise en œuvre sur le terrain. Dans cette mise en œuvre se jouent des enjeux importants. Si elle échoue, l'enseignant sera déçu et ce d'autant plus que pour innover celui-ci doit prendre une part de risque, doit quitter son confort quotidien, doit se remettre en cause. L'échec peut hypothéquer les innovations à venir, la capacité d'innovation, voire même la participation à des formations qui seront perçues comme ne proposant que des contenus irréalisables.

Cet enjeu personnel se double d'un enjeu éducatif. Finalement, l'enseignant a peu le droit à l'erreur. L'enseignement ne peut être le lieu d'expérimentations perpétuelles. Que diraient les élèves et leurs parents, en prenant connaissance du fait qu'ils sont des sujets d'expériences dans la mesure où l'enseignant s'essaye. Une phrase presque rituelle, même chez les jeunes enseignants, pour justifier leur manque de prise de risque et d'innovation est: "les élèves ne sont pas des cobayes".

Lors de la mise en œuvre de l'innovation, l'enseignant se doit donc d'être prudent. Il doit organiser le passage de l'innovation.

Comment organiser ce passage quand il manque de nombreux éléments au processus d'enseignement?

La compétence d'un enseignant expert réside dans sa capacité à s'adapter aux conditions du terrain, grâce à un répertoire, stocké en mémoire, de situations exemplaires qui lui permettent de se référer rapidement et d'ajuster son enseignement dans l'action. Face à une situation, les réponses des élèves, du fait de l'expérience de l'enseignant, sont devenues prévisibles.

Lors de l'innovation, les enseignants sont démunis. Démunis parce qu'ils ne connaissent pas les réactions des élèves face à leurs propositions. Démunis parce qu'ils ne possèdent pas d'alternatives. Démunis parce qu'ils sont en situation d'urgence et d'incertitude.

Comment alors poursuivent-ils leurs choix? Comment réagissent-ils dans l'incertitude? Comment adaptent-ils leur enseignement aux réactions des élèves?

Comment aussi, pour les enseignants qui innovent, capitaliser les expériences, sachant que "dès que l'on touche à l'humain, les conditions sont radicalement différentes d'une situation à l'autre" et sachant aussi que, en ce qui concerne une innovation, "on ne peut pas reproduire... on est obligé de la recommencer, de la réinventer" (Demailly, 2001, p. 103)⁴⁶.

Pourtant les enseignants qui innovent doivent bien posséder une "certaine" expertise.

Il y a trois façons différentes de considérer cette idée.

⁴⁶ DEMAILLY, Lise. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 93-111.

- D'un premier point de vue, l'expertise est à mettre sur le compte d'une pratique enseignante de qualité. Cette façon d'envisager des niveaux qualitatifs dans la pratique des enseignants est reprise de Gaston Mialaret⁴⁷.

A l'enseignant débordé du premier niveau, succède un second niveau, dans lequel la pratique est une réponse plus ou moins adaptée à la réalité extérieure, dans lequel la pratique est plus ou moins structurée en fonction des apprentissages antérieurs. Mais à ce niveau, la pratique reste fermée sur elle-même et, même si elle est efficace en réponse aux exigences de la situation, le sujet est préoccupé par la situation, par la nécessité d'y répondre et son comportement a quelque chose de stéréotypé, de répétitif. Il y a quelque chose de routinier dans cette pratique, avec pour l'enseignant, la volonté de répondre aux strictes demandes de l'institution. Cette pratique possède une certaine efficacité mais sans créativité.

La pratique dite du troisième niveau est à même de s'adapter en permanence. L'enseignant propose une réponse adaptée aux problèmes rencontrés. "La pratique... est alors inséparable d'une intense activité psychologique... pour rechercher une solution et ne pas se contenter d'appliquer des recettes déjà connues... cette situation devrait être celle de tous les éducateurs et formateurs dans leur classe ou dans leur groupe" (Mialaret, 1998, p. 164).

On retrouve cette idée d'adaptabilité permanente chez Lise Demailly pour qui le "travailleur compétent n'est plus essentiellement un travailleur qui sait mais un travailleur qui sait et qui saura apprendre" (Demailly, 1994, p. 80)⁴⁸. La capacité à innover serait un sous-ensemble d'une compétence plus générale que posséderait tout travailleur ou enseignant consciencieux.

- Dans une seconde approche, cette expertise est définie comme rendant compte de la professionnalité de l'enseignant.

Sur la problématique de l'enseignant professionnel, le débat est loin d'être clos. Selon certaines définitions, la compétence d'un professionnel repose, à la fois sur sa capacité à élaborer une pratique pensée sur la base de savoirs rationalisés et une pratique dans laquelle les recommandations, les innovations et les connaissances nouvelles seraient facilement intégrées. Ce modèle définit les professions au sens anglo-saxon du terme, c'est à dire celles "se caractérisant par la nature essentiellement scientifique des savoirs qu'elles utilisent" et par la rationalité de la démarche mise en œuvre: "les professions sont ... des activités qui appliquent les acquis de la méthode scientifique pour résoudre des problèmes humains". (Bourdoncle, 1994, p. 79)⁴⁹.

Pris dans ce sens, l'enseignement ne serait pas encore une profession⁵⁰. Cela tient entre autre à la multiplicité des objectifs assignés à l'école – de l'instruction traditionnelle à l'éducation, la socialisation voire la prévention sociale – à la difficulté d'analyse des effets de l'enseignement, qui fait de l'école le lieu de tous les volontarismes, à la multiplicité des paramètres à prendre en compte et à l'urgence de la classe.

⁴⁷ MIALARET, Gaston. Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Coordonné par Jean Marie BARBIER. Paris: PUF, 1996, p. 161-187.

⁴⁸ DEMAILLY, Lise. Compétence et transformation des groupes professionnels. *La compétence, mythe, construction de la réalité*. Sous la dir de MINET Francis, PARLIER Michel, DE WITTE Serge. Paris: L'Harmattan, 1994, p. 71-89.

⁴⁹ BOURDONCLE, Raymond. Savoir professionnel et formation des enseignants. *SPIRALE. Revue de recherche en éducation*, 1994, n°13, p. 77-94.

⁵⁰ "Je n'ai jamais considéré que l'enseignement dans le second degré constituait un vrai métier. Il suffit de connaître sa discipline et d'avoir un peu de talent... Le seul métier dans notre système, c'est celui de professeur des écoles." Une "confiance" faite par Luc Ferry (Ministre de l'éducation nationale) devant 250 inspecteurs et quelques recteurs. *Le monde de l'éducation*, novembre 2002, n° 308, p. 8.

S'il n'est pas encore un professionnel, l'enseignement serait néanmoins en voie de professionnalisation.

La loi d'orientation du système éducatif français de juillet 1989 ainsi que le rapport Bancel⁵¹ de la même année préconisent clairement une "professionnalisation" de l'enseignement; l'enseignant doit être capable de réfléchir à ses pratiques, de résoudre des problèmes, de choisir, d'élaborer des stratégies pédagogiques..., autant de "capacités" qui rapprochent l'enseignant d'une conception ingénieriale de l'éducation.

Guy Le Boterf⁵² (1999) définit le professionnel comme quelqu'un qui "sait agir avec pertinence" et donc "sait innover" puisqu'il s'agit de faire face à des situations nouvelles et comme quelqu'un qui "sait transposer" ce qui suppose la capacité d'apprendre et de s'adapter.

- Sans se démarquer vraiment des approches précédentes, nous prendrons le parti de dire que les enseignants qui innover, arrivent à innover, parce qu'ils en ont les moyens, parce qu'ils s'en sont donnés les moyens. Par analogie avec le paradoxe de l'apprentissage⁵³, nous poserons que l'enseignant qui innove acquiert des capacités en innovant. Cette idée n'est pas nouvelle et reprend l'adage populaire qui dit que "c'est en forgeant que l'on devient forgeron". De ce point de vue, l'enseignant qui innove établit un rapport particulier à la formation et aux contenus de formation, mais il innove aussi parce qu'il s'est forgé des outils qui l'autorisent à innover. Non pas que sans ces outils on ne puisse innover, mais cela devient beaucoup plus facile et affectivement moins aléatoire avec. Ces outils, ne sont pas seulement des façons de faire. L'enseignant mobilise aussi des outils d'analyse et des capacités de décision, bref, un système complexe qui permet à l'enseignement de se poursuivre... De s'interrompre aussi parfois quand les difficultés deviennent insupportables.

Le fait de convoquer la complexité nous incite à poser comme hypothèse que:

Les enseignants innover en mobilisant une compétence particulière.

En définitive, nous souhaiterions convaincre face à ce qui peut paraître de simples évidences:

Du domaine de l'évidence, l'idée selon laquelle la formation continue sert à quelque chose. Certainement, mais il convient de le montrer, et de montrer aussi qu'elle sert effectivement à ce qu'elle est sensée servir, c'est à dire à modifier les pratiques des enseignants en situation d'interaction.

Du domaine de l'évidence aussi, l'idée que les enseignants participant à la formation continue ont un rapport favorable à celle-ci, aux contenus dispensés, et qu'en "bons" professionnels, ils vont "appliquer" sans tarder ce qu'ils y ont appris.

Sans doute, encore faut-il que ce rapport existe, se construise, s'établisse et s'inscrive dans l'histoire du sujet. Encore faut-il aussi que ce rapport participe effectivement à la

⁵¹ Rapport du Recteur Daniel BANCEL à Lionel Jospin Ministre d'état, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, le 10 octobre 1989.

⁵² LE BOTERF, Guy. *Compétence et navigation professionnelle*. 2ème édition 1999. Paris: Editions d'organisation, 1997, 324 p.

⁵³ "Comment acquiert-on un savoir faire? En "faisant"... "les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons" dit Aristote (Ethique à Nicomaque)" (Reboul, 1980, p. 42). Op. Cit.

transformation de la pratique enseignante, ce qui n'est pas acquis d'avance, tant les motifs de présence en formation et les relations aux contenus de formation peuvent être nombreux.

Du domaine de l'évidence enfin, que les enseignants qui innover, pour reprendre la terminologie de la pédagogie par les objectifs, "sont capables d'innover", ce qui sous-entend une capacité à le faire. Certes, on peut facilement penser que tout enseignant possède une telle compétence. Mais n'est ce pas alors faire preuve d'idéalisme. N'oublions pas que nous nous adressons à des enseignants "ordinaires". Pour nous, cette compétence est spécifique à certains enseignants, elle est particulière.

C'est pourquoi, nous pensons l'ensemble de nos affirmations comme étant reliées et s'articulant dans une hypothèse générale que nous formulons ci-dessous.

Suite à un stage de formation continue, les enseignants d'EPS innover. Les innovations entraînent des micro-ruptures dans le système didactique.

Les enseignants innover après un stage de formation continue quand le rapport à cette formation est "opératif".

Les enseignants innover en mobilisant une compétence particulière.

La démonstration s'appuiera sur la méthodologie de l'entretien semi-directif.

Nous avons interrogé, dans l'année suivant un stage de formation continue d'enseignants d'EPS de collèges et de lycées, tous les enseignants ayant participé à ce stage. L'entretien⁵⁴ avec la totalité des participants nous a paru être un élément important de la démonstration.

Autant cette méthodologie semble s'imposer dès qu'apparaît la notion de "sens" et de "rapport à", autant elle peut sembler inadéquate s'agissant de la mise à jour d'innovations et de compétences, qui sont des objets de recherche demandant traditionnellement davantage à être vus et "objectivés" qu'à être "parlés".

Dans les parties traitant de ces aspects spécifiques de l'hypothèse nous reviendrons largement sur l'opportunité et les limites de la méthodologie utilisée.

Disons simplement ici, que même en éducation physique, où les pratiques enseignantes se laissent voir, semble-t-il facilement dans leur objectivité, les innovations portent tout autant sur le sens de la pratique que sur la pratique elle-même.

Ajoutons que l'analyse des intentions et des idées des acteurs de l'EPS sont souvent plus pertinentes pour la mise à jour d'une spécificité, et que ce qui s'identifiait sur le terrain se distingue dans l'idéologie.

Terminons en avançant que les travaux du paradigme de la pensée des enseignants, qui s'intéresse davantage à ce que pensent les enseignants qu'à ce qu'ils font, ont permis des avancées conséquentes dans la connaissance et la complexité du fonctionnement des enseignants, réhabilitant des modes d'intervention qui paraissaient, vus de l'extérieur, comme largement inadaptés⁵⁵.

⁵⁴ La grille d'entretien figure en annexe n°1.

⁵⁵ Par exemple la non intervention de l'enseignant lors d'incidents d'indiscipline.

6. Présentation de la thèse.

Notre thèse comporte trois parties.

La première partie articule l'innovation et la formation.

Dans cette partie, le chapitre un aborde la notion d'innovation ou plus exactement nous amène à nous positionner par rapport à cette notion et à la définir.

Le chapitre deux précise la formation servant de support à notre analyse. Préalablement, un point est fait sur la question de l'évaluation de la formation continue et sur la difficulté qu'il y a à évaluer dans ce domaine.

Le chapitre trois analyse les effets de la formation. Cela nous permet de mettre à jour la "quantité" d'innovation réalisée par notre échantillon, de proposer une typologie des innovations effectivement mises en œuvre et de repérer si les changements produits répondent bien aux critères d'une innovation.

Le chapitre quatre se centre sur la notion d'écart. L'innovation étant repérée, quel écart celle-ci introduit-elle dans la pratique antérieure de l'enseignant?

Différentes représentations de cet écart seront abordées:

- L'écart aux propositions de formation: l'enseignant peut innover et introduire dans sa pratique un contenu n'ayant aucun rapport avec la formation proposée. Nous pourrions tout au plus postuler d'un effet catalyseur de la formation, qui aurait déclenché un processus d'innovation mais sans rapport avec les contenus de formation;
- L'écart aux pratiques antérieures de l'enseignant. Cet écart peut-être analysé d'un double point de vue. Une analyse "externe", objective des innovations et des modifications qu'elles entraînent dans la pratique d'un enseignant; une analyse "subjective" menée par l'innovateur lui-même et qui rend compte de la façon dont l'enseignant lui-même, perçoit son changement, ainsi que le sens qu'il donne à celui-ci. Nous verrons qu'il n'y a pas nécessairement de correspondance entre l'analyse "objective" et l'analyse "subjective".
- Enfin l'analyse des innovations ne serait pas complète si elle ne s'attardait pas sur les propositions – pédagogiques et didactiques – novatrices. Non que les contenus des stages ne soient pas en eux-mêmes novateurs. Mais il existe une distance qui s'installe entre une proposition et ce que le stagiaire en retient. La rupture avec une pratique quotidienne peut être consommée sans impliquer un caractère résolument novateur. Cela dépend bien évidemment du niveau préalable de la pratique de l'enseignant. Pour prendre un exemple sportif, un athlète dont le record au saut en hauteur est de deux mètres et qui franchirait deux mètres vingt, aurait fait des progrès considérables... sans néanmoins atteindre l'excellence mondiale qui se situe à deux mètres trente.

En conclusion de cette première partie, qui établit à la fois le constat et le matériel de base sur lequel nous tenterons de valider nos hypothèses explicatives, nous reviendrons sur les raisons de ces innovations suite à un stage de formation continue. Sont-elles dues à un effet "établissement", aux propriétés du stage lui-même ou sont-elles de la seule responsabilité des individus?

La deuxième partie est consacrée à la compréhension du rapport entre un enseignant et une formation.

Elle comprend deux chapitres.

Le chapitre cinq définit la notion de rapport à la formation.

Ce qui permet à l'enseignant d'utiliser les contenus de formation, ce n'est pas la qualité de la formation elle-même, ce n'est pas non plus la qualité des activités de formation qui sont proposées, c'est le sens qu'une personne, ici un enseignant, établit avec cette formation. Ce sens, qui a à voir avec de multiples facettes de l'activité de l'enseignant, doit être analysé dans sa complexité.

Le chapitre six se charge de cette analyse et se donne pour objectif de caractériser le rapport à la formation des enseignants qui participent aux stages de formation en EPS d'une part et le rapport "particulier" de ceux qui, suite à un stage, innoveront.

Nous analyserons les caractéristiques suivantes:

Le taux de participation. Cette caractéristique est certainement "la" caractéristique constitutive du rapport à la formation. Comment en effet établir un rapport à quelque chose que l'on ne connaît pas? Seule une participation régulière et importante permet à l'enseignant d'établir une relation avec la formation, relation dont la régularité et la constance permet d'oser "innover".

La représentation du métier. Plusieurs dimensions du métier seront ici étudiées.

La perception qu'à l'enseignant de son métier comme quelque chose de stable ou en évolution permanente. A priori, la perception d'un métier en perpétuel changement paraît favorable à un investissement en formation.

De même, des objectifs ambitieux et donc difficiles à atteindre, une représentation complexe de l'apprentissage, semblent être des facteurs de la présence en formation.

Le rapport à la formation ne peut faire abstraction d'un aspect motivationnel. La formation continue, autant dans son institutionnalisation que dans sa mise en œuvre poursuit un certain nombre d'objectifs. Dans quelle mesure ces objectifs sont-ils repris à leur compte par les participants? Quels sont aussi les objectifs que les participants sur-ajoutent à des visées prescriptives, qui leur resteraient en quelque sorte extérieures? Le sens de certaines participations peut d'ailleurs s'opposer à un véritable investissement dans le travail.

Mais pour préciser le rapport à la formation de l'enseignant innovant, il faut pénétrer plus avant les contenus de formation. Le rapport à la formation incorpore alors une nouvelle dimension qui est de l'ordre du rapport au savoir et du rapport aux apprentissages. Quels sont alors les contenus de formation qui font sens pour les enseignants? Et quelles stratégies d'apprentissage leur permettent de s'approprier réellement le savoir?

Mais seul un sens particulier, "opératif" permet de déclencher une dynamique d'innovation. Cette dernière dimension s'impose lors du passage à la pratique et en définitive fait que le rapport à la formation se réalise en une innovation.

La troisième partie, enfin, s'intéressera à la façon dont l'enseignant met en œuvre l'innovation projetée. Le contenu choisi fait sens pour l'enseignant. Cela ne signifie pas que la mise en œuvre sera aisée et que l'enseignant fonctionnera comme s'il s'agissait d'un contenu déjà maîtrisé. Au contraire, en innovant l'enseignant se construit une compétence à innover qui lui permet et lui permettra d'oser et de transformer sa pratique. De quelle nature est cette compétence?

Cette partie comprend trois chapitres.

Dans le chapitre sept, nous nous proposons de mettre à jour les façons dont les enseignants procèdent pour mettre en œuvre une innovation. Ce faisant, nous montrerons que les procédures utilisées se ressemblent, ce qui valide l'idée d'une communauté dans les façons de faire. La mise à jour d'une "compétence" passe par ce travail préalable de caractérisation et de généralisation des mises en œuvre.

Le huitième chapitre s'intéressera davantage à la qualification de "compétence" des procédures trouvées. Malgré des définitions multiples, la compétence est, en général, caractérisée par la mobilisation de nombreux savoirs afin de faire face efficacement à une situation. Nous retiendrons les deux critères des savoirs multiples et de la mobilisation comme analyseur des procédures mises à jour chez les enseignants.

Quels sont les savoirs utilisés par les enseignants quand ils mettent en œuvre une innovation? Un exercice préalable de classification de ceux-ci sera effectué.

Mais la problématique des savoirs n'est pas suffisante pour caractériser une compétence. Il nous faudra alors rendre compte, tant dans la phase préparatoire de l'innovation que lors de la mise en œuvre dans la phase interactive de l'enseignement, des paramètres en présence, des alternatives qui se posent, des calculs qui sont faits et qui déterminent la décision de l'enseignant.

Le chapitre neuf tentera de mettre à jour une spécificité à cette "compétence"? Cette spécificité n'est-elle qu'une composante d'une professionnalité enseignante arrivant à maturité ou est-elle réellement originale?

La démonstration se fera en deux temps:

Dans un premier temps nous avancerons que la question de la spécificité est une question de paradigme. Référée à un modèle "prescriptif", la compétence que nous avons mise à jour présente sans conteste une grande originalité. Référée à des paradigmes d'inspiration plus cognitivistes tels que "l'enseignant réfléchi", "la pensée des enseignants" ou "l'improvisation bien planifiée" et la spécificité de la compétence devient plus problématique.

Il nous appartiendra néanmoins, dans un deuxième temps, de préciser cette spécificité. Celle-ci porte sur trois points qui seront développés successivement:

- Le pilotage de l'enseignement;
- La prise en compte des élèves;
- La difficulté de l'écriture préparatoire des leçons.

La validation de la thèse, dont un bilan sera fourni en conclusion, ne nous exempte ni de porter un regard critique sur celle-ci, ni d'en tirer des enseignements. Nous nous interrogerons en particulier sur les moyens que pourrait mettre en œuvre la formation afin que les enseignants innovent plus radicalement et/ou de façon plus ample.

Première partie.

L'innovation en EPS après un stage de formation continue: entre continuité et rupture.

Introduction

Notre recherche se centre sur l'innovation enseignante suite à un stage de formation continue. L'enseignant innove-t-il? Si oui, sur quoi portent les innovations?

Cette première partie fait un constat. Ce constat cherche à valider l'hypothèse suivante:

Les enseignants, suite à un stage de formation continue, innovent.

Ce simple constat ne nous suffit pas. Il nous intéresse aussi de savoir dans quelle mesure l'enseignant innove, de savoir si l'on a affaire à des petits changements ou à des grandes ruptures, de connaître la portée de l'innovation. Nous soutiendrons alors que:

Les innovations entraînent des micro-ruptures dans le système didactique.

Nous allons tenter de valider nos hypothèses, dans le cadre, bien sûr limité, d'un stage de formation professionnelle continue de professeur d'EPS du second degré. Nous envisagerons en conclusion de cette partie, dans quelle mesure les résultats peuvent être généralisés.

Nous allons, en premier, préciser la notion "d'innovation".

Ensuite, nous nous attarderons sur la méthodologie utilisée pour mettre à jour les innovations suite à la formation étudiée.

Nous tenterons alors de valider nos hypothèses en nous intéressant à la fois aux innovations des enseignants, aux non innovations et enfin à la portée de celles-ci.

Chapitre 1.

La notion d'innovation.

L'intérêt pour l'innovation vient du secteur productif. C'est un mot magique, particulièrement à la mode et, semble-t-il, source de solutions aux différents problèmes sociaux. C'est "un des mots incantatoires du 20ème siècle... bien parti pour l'entrée dans le 21ème siècle"¹.

Cela n'a pas toujours été le cas. Françoise Cros signale que, jusqu'au 15ème siècle, l'innovation est vue comme perturbatrice car venant troubler l'ordre établi. Elle est synonyme de danger pour la société: "pour vivre en paix, il ne faut rien innover" (Dictionnaire Universel de François et Latin, 1771).

La notion gagne en légitimité en même temps que se développe l'idée de progrès... et c'est dans les années 60 que le terme prend une "connotation positive, voire injonctive" (Cros, 2000, p.128)².

De nombreuses approches s'intéressent à l'innovation: économique, sociale, juridique, éducationnelle... On peut étudier ses conditions d'émergence, de développement, sa fonction, la diffusion de l'innovation... Avant d'en déterminer le sens, un détour historique nous paraît indispensable.

1. Approche historique de la notion d'innovation en éducation.

L'innovation en éducation et en formation est un objet de réflexion récent: "... Apparue en Amérique du Nord - Etats Unis et Canada - vers les années 1960, il est incontestablement issu des recherches portant sur l'innovation dans le domaine industriel... Face à une société dans laquelle les changements s'effectuent à un rythme accéléré et entraînent des transformations profondes... les changements observés à l'intérieur du système éducatif paraissent particulièrement lents et peu adaptés. Afin que puissent s'effectuer des progrès décisifs, il s'agissait de s'inspirer des stratégies de l'innovation industrielle pour définir celles de l'innovation pédagogique... " (Langouet, 1985, p. 47)³.

Cette origine industrielle donne au concept une particularité dont il aura de la peine à se départir: "Le terme d'innovation n'est que partiellement adapté à l'Education nationale. Il a été importé du monde industriel en même temps que toute une série d'autres mots, depuis qu'il y a

¹ CROS Françoise. L'innovation en formation, considérations épistémologiques et historiques. *Actualité de la formation permanente*, Mai Juin 2000, n° 166, p. 45-49.

² CROS, Françoise. L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, Janvier-février-mars 1997, n° 116, p. 127-156.

³ LANGOUEZ Gabriel. *Suffit-il d'innover?* Paris: PUF, 1985, 280 p.

une crise des modes de régulation bureaucratique à l'éducation nationale"⁴ (Demailly, 2001, p. 99).

Si poussé par le système capitaliste et la nécessité de mettre sur le marché toujours et encore des produits nouveaux à des prix de plus en plus compétitifs, les entreprises sont contraintes à innover en permanence, en est-il de même dans le domaine éducatif?

La logique du marché et la logique éducative sont-elles compatibles?

La question mérite d'être posée. Il n'en demeure pas moins que l'enseignement développe depuis les années soixante un intérêt, sinon un véritable attrait pour la notion d'innovation. C'est à cette époque que le mot paraît dans les textes officiels de l'Education Nationale là où antérieurement on parlait "d'école nouvelle, d'expérimentation pédagogique ou de formations pilotes" (Cros, 2000, p. 48)⁵.

Plus précisément et de manière officielle, l'innovation à l'école apparaît après la Seconde guerre mondiale avec les classes pilotes (1948) et les classes nouvelles sous la houlette de Gustave Monod. Ces innovations s'appellent d'abord expérience, réforme ou rénovation puis expérimentation... Ces établissements expérimentaux développent des actions nouvelles, mais ce sera dans l'arrêté du 1^{er} août 1957 qu'apparaîtra véritablement le terme d'innovation sous la signature de Billières (BOEN n° 36 du 10 10 1957) comme une mise au point contre le respect trop strict des Instructions Officielles et le contrôle trop vigilant de l'inspection...

Le colloque d'Amiens, en 1968, emploie abondamment le terme, dans un contexte de recherche pédagogique. C'est une illustration et défense de la recherche pédagogique, plus que de l'innovation. Ce qui permet d'assimiler dans un même mouvement innovation, recherche, formation initiale et continue⁶.

L'implantation et l'utilisation de la notion d'innovation dans l'enseignement, ne s'est pas faite de manière linéaire. "Elle a joué des rôles successifs depuis les années 1960: De transgressive sur le plan des valeurs, elle est devenue un mode de régulation locale du système scolaire pour finir en 1996 comme injonction voire comme composante indispensable de la compétence professionnelle de tout enseignant ou de tout formateur" (Cros, 2000, p. 143).

Françoise Cros distingue quatre périodes de gestion de l'innovation:

- De 1960 à 1977. La période est à analyser en phase avec les grands bouleversements sociaux de cette époque et le mouvement de mai 1968. L'innovation se définit alors comme une rupture avec les institutions et les valeurs anciennes. Françoise Cros parle d'une période de la "rupture axiologique" (Cros, 2000, p. 35)⁷. Les livres de A.S. Neill "Libres Enfants de Summerhill"⁸, de Ivan Illich "Une société sans école"⁹ ou encore de Carl Rogers "Le développement de la personne"¹⁰ largement édités à cette époque nous paraissent emblématiques des visées novatrices et révolutionnaires de ces années là. Le fonctionnement traditionnel de l'école doit être modifié: "L'école ne peut demeurer une collection de classes juxtaposées. Le modèle traditionnel se révèle incapable de répondre

⁴ DEMAILLY Lise, PONTECORVO Clotilde. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 93-111.

⁵ CROS Françoise. Op. Cit.

⁶ Pour une école nouvelle. Actes du colloque d'Amiens. Mars 1968. Paris: Dunod, 1969. Cité par Françoise CROS dans *L'innovation à l'école: Forces et illusions*. Paris: PUF, 1993, page 117.

⁷ CROS Françoise. "Est-il possible d'innover?" Entretiens avec Françoise CROS. *L'école en mutation*. Décembre 2000.

⁸ NEILL Alexander Sutherland. *Libres Enfants de Summerhill*. Paris: La Découverte, 1970, 337 p.

⁹ ILLICH Ivan D. *Une société sans école*. Paris: Editions du seuil, 1971, 187 p.

¹⁰ ROGERS Carl R. *Le développement de la personne*. 1968. Paris: Dunod, 1988, 290 p.

aux exigences nouvelles et d'intégrer les innovations qui naissent en conséquence" (Hassenforder, 1972, p. 119)¹¹.

- De 1978 à 1989 avec le ministère Savary et la mise en application de la réforme Haby dans les collèges, puis plus tard avec l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat se met en place une période de grande effervescence. C'est à cette époque que la formation continue se développe dans le second degré avec la mise en place des MAFPEN¹². "A cette époque, l'innovation est encouragée, l'initiative personnelle et collective valorisée. Mais elle est prise dans les mailles d'un filet institutionnel qui crée un fonds d'aide à l'innovation... L'innovation appartient au système officiel: elle ne perturbe plus, elle devient soupape de sécurité." (Cros, 2000, p. 48). C'est à ce moment que sont mises en place les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et que se répand l'idée des équipes pédagogiques et du tutorat.
- De 1989 à 1997, il s'agit de digérer les réformes mises en place pour certaines depuis longtemps (comme la réforme Haby) et d'en tirer les véritables conséquences dans les établissements avec la suppression des derniers paliers d'orientation. Il s'agit pour reprendre, sinon les termes, du moins l'esprit de la loi d'orientation du 10/07/1989¹³, "de placer l'élève au centre du système éducatif". A l'enseignant d'imaginer les moyens qui vont lui permettre d'enseigner à tous les élèves. L'innovation devient une compétence professionnelle. "L'innovation s'inscrit dans ce paradigme et devient une obligation professionnelle: toujours être sur la brèche et imaginer des situations pédagogiques sans cesse différentes et appropriées au terrain, c'est à dire au public de nouveaux formés face à une société qui a perdu ses repères" (Cros, 2000, p. 49). L'innovation devient le leitmotiv d'une institution confrontée à des problèmes croissants.
- Depuis 1998 les innovations sont gérées localement. La décentralisation des moyens, la répartition différentielle de ceux-ci en fonction de projets de l'établissement et des aménagements des études proposés aux différents types d'élèves... à l'innovation comme "compétence professionnelle", s'ajoute l'innovation comme compétence propre à l'EPL¹⁴. A l'établissement de proposer des aménagements structurels de son cursus, favorisant la réussite de tous.

De ce rapide historique nous pouvons déjà pointer les aspects suivants:

Il y a d'une part une façon radicale d'innover, qui touche aux structures, que certains préfèrent appeler "réforme" et qui produit effectivement des effets: "La réforme concerne des moyens qui s'imposent à tous, par la voie hiérarchique, après une consultation plus ou moins large... Ce que savent très bien faire les ministres, les recteurs, les inspecteurs, c'est plutôt peser sur les structures. Ils font l'hypothèse que de nouvelles structures vont créer de nouvelles pratiques. C'est une hypothèse qui s'est vérifiée pour l'éducation physique, par exemple. Les pratiques extrêmement élitistes de cette discipline, qui avaient cours il y a une vingtaine d'années, ont été largement cassées par les systèmes d'évaluation imposés par le ministère. Ils obligent l'enseignant à ne tenir compte pas seulement de la performance de l'élève mais aussi de ses progrès sur l'année, de sa capacité à maîtriser son effort, etc..." (Meirieu, 2001, p. 130)¹⁵.

Cette façon radicale vise la rupture avec l'ordre ancien.

¹¹ HASSENFORDER Jean. *L'innovation dans l'enseignement*. Paris, Tournai: Casterman poche, 1972, 144 p.

¹² Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale.

¹³ Loi d'orientation sur l'éducation. 10/07/1989.

¹⁴ Etablissement Public Local d'Enseignement.

¹⁵ MEIRIEU Philippe. "Le danger pour l'innovateur, c'est le délire". *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 119-132.

Il y a d'autre part, une façon plus locale, voire intime, de l'innovation personnelle pour faire face à la situation de classe. Gaby Cohn-Bendit¹⁶ dit à ce propos préférer le terme "d'initiatives". Ce point de vue s'intéresse davantage à l'acteur central du changement qu'est l'enseignant. "L'innovation concerne les initiatives que prennent des individus ou groupes d'individus sur le terrain, pour promouvoir telle ou telle finalité... les méthodes... le travail que l'on va mettre en place pour appliquer la réforme doivent être portés par des individus qui vont inventer ou retrouver - car très souvent l'innovation retrouve des démarches mises en œuvre auparavant et c'est là quelque chose de tout à fait normal - un certain nombre de procédés, de techniques, d'outils, d'attitudes." (Meirieu, 2001, p. 120)¹⁷. Cette façon plus modeste permet l'évolution du système.

Dans l'historique de la notion, dans la façon dont les recherches et les institutions se la sont appropriée, nous relevons une tension entre d'une part le changement radical, qui rompt avec l'ordre ancien et le petit changement, la petite évolution. Selon les époques, la façon de se représenter et de traiter de l'innovation a évolué. Nous avons représenté ces perceptions qui renvoient à des acteurs différents et se réalisent dans des lieux différents dans le tableau I.

Tableau I. Perception de l'innovation.

Nature du changement	Années Soixante		Aujourd'hui
	Changement radical		Evolution
Les acteurs	Le politique	Equipe	Enseignant acteur central du changement
Lieux	Système éducatif	Etablissement	La classe

¹⁶ COHN-BENDIT Gaby. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 72-82.

¹⁷ MEIRIEU, Philippe. Op. cit.

2. Définition de la notion.

2.1) Un exercice difficile.

Une tentative de définition est toujours un exercice à la fois périlleux et difficile.

Périlleux parce que la mise en mots risque de passer sous silence des aspects importants de la notion.

Sauf à avoir une définition extensive qui ne caractérise plus vraiment l'objet à étudier, du type: "Innovation: Action d'innover; résultat de cette action, chose nouvelle"¹⁸, ou une définition tellement restreinte qu'elle rend difficile l'étude de l'objet: "une innovation est une amélioration mesurable, durable et peu susceptible de se produire fréquemment" (Huberman, 1973, p. 10)¹⁹. Comment en retenant la définition de Michaël Hubermann dans le domaine éducatif, mesurer une "amélioration", l'inscrire dans une durée. Cette dernière définition risque de restreindre le champ de recherche à quelques innovations caractéristiques. Seraient-elles alors représentatives?

Difficile parce que les espaces d'utilisation sont nombreux, qualifiant la notion différemment. L'innovation en entreprise est-elle de même nature que l'innovation éducative?

Difficile enfin parce que les notions vivent, et évoluent selon le temps et les personnes, comme nous l'a bien montré l'approche historique.

Beaucoup d'innovations ne s'étendent d'ailleurs pas sur la définition de celles-ci et se contentent de les décrire. L'innovation est alors assimilée à son objet. En fait "peu de théories voire de théorisations de l'innovation existent en tant que telles" (Cros, 1997, p. 127)²⁰. De plus il y a peu de travaux francophones.

Mais pour étudier les innovations, pour construire un champ d'étude, il a fallu donner du sens au processus. Or la construction d'un champ d'étude commence par une tentative de définition. Jusqu'à présent, nous avons employé le terme d'innovation dans un sens très général. Il nous faut maintenant davantage préciser cette notion et la rendre opérationnelle.

Il faut reconnaître que le concept d'innovation est ambigu.

Certains l'assimilent à un simple changement. "L'innovation est toute pensée, toute conduite ou toute chose qui est nouvelle parce qu'elle est qualitativement différente des formes déjà existantes"²¹.

R. G. Havelock indique que "nous innovons chaque fois que nous essayons quelque chose de nouveau... et que l'innovation dans l'enseignement se caractérise par un changement en mieux, quelque chose qui est à la fois nouveau et bénéfique"²².

¹⁸ Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Le Robert, 1981.

¹⁹ HUBERMAN Michaël. Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. UNESCO. 1973.

²⁰ CROS, Françoise. L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de pédagogie*, Janvier-février-mars 1997, n° 116, p. 127-156.

²¹ BARNETT H. G. *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement*. Paris: OCDE, 1973, Tome 4. p. 46-47.

²² HAVELOCK R G, HUBERMAN A M. *Innovation et problèmes de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en développement*. Paris: UNESCO, 1980, 410 p.

La référence à des objectifs préalablement définis est loin d'être la règle. Sur quels critères va-t-on évaluer un changement "en mieux". Pour Gabriel Langouet²³, cette référence apparaît néanmoins de façon plus fréquente après 1970.

A cela s'ajoute que "beaucoup de pays de l'union européenne n'ont pas d'équivalent linguistique du mot innovation... Ils emploient dans le même sens qu'innovation les mots réforme, expérimentation, aménagement ou développement" (Cros, 2000, p. 47)²⁴.

Serions nous face à une spécificité française? Certainement pas dans un usage courant de la langue, qui pour des raisons de style et de répétitions conduit à utiliser ces termes comme synonymes.

Mais qu'est ce qu'une innovation?

Avec son équipe Françoise Cros a recensé plus de 300 définitions. Elle caractérise l'innovation à partir des critères extraits de différentes définitions. Elle retient les caractères communs à toutes ces définitions:

1. C'est une nouveauté, absolue ou relative.
2. Une composante d'application (ce ne sont pas que des idées).
3. Une intention d'amélioration (ce n'est pas simplement changer pour changer ou du sabotage délibéré).
4. Une référence à un processus.

2.2) Caractéristiques de l'innovation.

2.2.1) Le changement intentionnel.

L'innovation est un changement, mais tout changement n'est pas une innovation. Cette dernière est un changement intentionnel... il peut y avoir des changements liés à des conjonctures non désirées. Ce sont des évolutions, non des innovations. Le simple changement, l'adaptation à un milieu différent ne sera pas considéré comme une innovation.

L'adaptation serait en quelque sorte subie et l'innovation volontaire.

Les faits méritent de nuancer cette distinction. Si la modification des contraintes impose une adaptation, plus que de la subir, l'individu peut la reprendre à son compte et investir la voie de l'innovation. Subie dans un premier temps, la contrainte devient, parce que le sujet est aussi acteur de son environnement, un moyen de faire autrement. Certaines définitions du professionnel expriment d'ailleurs cette capacité à innover face à la nouvelle pression du milieu.

Michèle Amiel raconte par exemple qu'elle est devenue une militante de l'innovation pédagogique à partir du moment où elle a "commencé à chercher des réponses"²⁵ (Amiel, 2001, p. 19). Face à une situation qui ne convient plus, l'enseignant cherche à intervenir, à reprendre en main la situation. Il passe du statut d'agent à celui d'acteur.

Il y a dans l'innovation, dit aussi André Legrand, la "capacité de s'adapter en permanence aux transformations du monde, voire de les anticiper" (Legrand, 2001, p. 26)²⁶. Cela caractérise

²³ Op. cit.

²⁴ CROS Françoise. Op. cit.

²⁵ AMIEL Michèle. J'ai envie d'avancer le plus loin possible là où je suis. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 17-25.

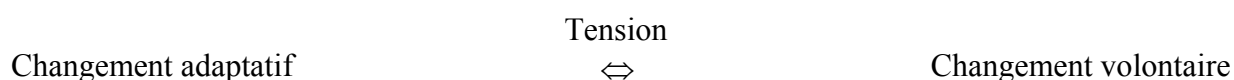
²⁶ COHN-BENDIT Gaby. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 72-82.

²⁶ LEGRAND André. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 26-34.

bien la relation qui peut exister entre l'adaptation et l'innovation. Plus qu'opposées, ces deux notions sont liées.

En fait nous avons affaire à deux représentations de l'innovation. Une représentation qui met en avant l'implication forte du sujet, une attitude particulière de l'enseignant face aux situations éducatives et une représentation qui place l'innovation dans la continuité du travail ordinaire. Pour les tenants de cette représentation, "l'enseignant observe, prépare, s'informe, apprécie, choisit, anticipe, met en œuvre et ajuste son action en fonction d'une demande ou en réponse à un besoin. Il n'innove pas pour innover. Non, l'enseignant agit, et l'innovation se révèle dans l'émergence ou l'apport de nouveauté" (Marsollier, 2001, p. 142-143)²⁷.

L'innovation est en tension entre d'une part le changement adaptatif et d'autre part un changement plus volontaire, moins subit, plus conscient.



2.2.2) Une innovation peut-être caractérisée dans son rapport avec le nouveau, à l'invention, à la novation.

Dans la lignée des travaux de Schumpeter, certains auteurs proposent de caractériser l'innovation dans son rapport au nouveau.

Pour Norbert Alter par exemple, l'invention renvoie à quelque chose de nouveau que ce soit au niveau des biens (un nouvel objet) ou au niveau des formes d'organisation. Par contre, "l'innovation représente la mise sur le marché, et/ou l'intégration dans un milieu social de ces inventions" (Alter, 2000, p. 8)²⁸.

Dans le même esprit, Georges Adamczewski²⁹ différencie les notions de novation, de rénovation et d'innovation.

- Une novation est une nouveauté certifiée, une découverte, une invention, une création soumise à des règles d'homologation. Les novations sont rares par rapport à la profusion des innovations qu'elles permettent.
- Par comparaison, l'innovation n'implique pas forcément une nouveauté. "Ce qui est nouveau ce n'est pas l'objet en question, son contenu, mais essentiellement son introduction dans un milieu donné. La nouveauté n'a donc pas ici le même statut: elle surgit comme force d'intégration, d'assimilation d'objets transférés, importés, empruntés à d'autres lieux". Ce qui caractérise l'action innovante, c'est de faire autrement. Une innovation est l'introduction, dans un contexte donné, d'un perfectionnement, d'un mieux savoir, d'un mieux faire ou d'un mieux-être.
- Le terme de rénovation lui renvoie à un retour à un état initial, au renouvellement d'une situation qui a subi les affres du temps. Ce qui est nouveau ici, ce n'est ni la chose elle-

²⁷ MARSOLLIER, Christophe. En guise de leçon... ou de conclusion . *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 141-157.

²⁸ ALTER Norbert. *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF, 2000, 278 p.

²⁹ ADAMCZEWSKI Georges. La notion d'innovation: figures majeures et métaphores oubliées. *L'innovation en éducation et en formation*. Sous la dir de Françoise CROS, Georges ADAMCZEWSKI. Bruxelles: De Boeck, 1996, p. 15-29.

même, ni son introduction, mais l'opération en retour, la restauration ou la révolution qu'elle effectue.

L'innovation est d'un autre ordre.

L'innovation est donc d'un autre ordre que l'invention. Il est de l'ordre de la mise en pratique. C'est d'ailleurs le sens étymologique du mot innovation. "La référence étymologique nous a semblé pour cela pertinente: l'introduction de nouveauté dans du "déjà existant", car cette définition renvoie à chacun des sens identifiés et désigne par ailleurs aussi bien les innovations personnelles, globalement très nombreuses et qui s'opèrent à des échelles réduites (classes, établissement) que celles d'origines extérieures (le plus souvent nationales ou académiques)" (Marsollier, 1998, p. 97)³⁰. L'innovation à l'école est souvent l'amélioration d'un "déjà existant et ainsi rarement vraiment nouvelle. Elle est emprunte de redécouverte ou de réédition, d'appropriation et d'importation. C'est le fait qu'elle constitue une innovation pour l'enseignant qui nous semble intéressant en soi"(Marsollier, 1998, p. 91).

L'innovation est en relation avec le nouveau.

Néanmoins, l'innovation doit avoir un caractère de nouveauté. Cette nouveauté est toute relative. L'utilisation d'un nouvel instrument, "la vidéo" en classe par exemple, peut-être considérée comme une innovation... qui peut faire sourire celui qui l'utilise depuis longtemps.

Cette relativité de l'innovation n'est pas seulement une affaire de personne. La relativité est aussi temporelle comme le montre l'étude de textes de l'Ecole Nouvelle vers 1930 portant sur des thèmes actuels comme la pédagogie différenciée... "Nous retrouvons des interrogations communes et surtout, des solutions très proches... les innovations de 2000 apportent des réponses à des questions qui se posaient déjà en 1930, avec des réponses proches. Ce qui a fondamentalement changé, c'est le milieu social et les mentalités".

Le nouveau peut être lié au contexte matériel.

La nouveauté peut se caractériser par l'utilisation d'instruments dans un contexte nouveau: la vidéo, l'ordinateur, les médias. Mais l'introduction d'un objet nouveau s'il suffit à déterminer l'innovation ne permet pas de préjuger de sa portée. C'est la façon dont la (les) personnes vont l'utiliser en transformant ou non ce qu'ils faisaient avant qui caractérise ou non la portée de l'innovation.

En définitive c'est ce qu'en fait l'enseignant qui est important³¹ plus que l'objet lui-même.

³⁰ MARSOLLIER Christophe. Ouverture ou résistance des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation. Sens et fondements. *Les sciences de l'éducation*. 1998, 31, 4, p. 95-121.

³¹ On retrouve cette problématique au sujet des NTIC qui sont la télévision, le rétroprojecteur, la vidéo, l'ordinateur, le multimédia, Internet.

Il y a selon nous 3 façons différentes de penser le lien entre les NTIC et la formation.

- Les NTIC sont enseignées pour elles-mêmes. On en fait une nouvelle matière d'enseignement. Par exemple en 1984 il s'agissait d'enseigner le langage Basic aux élèves ou bien le fonctionnement de l'ordinateur. Il est vrai que c'est un des objectifs de l'école que d'amener l'élève à la compréhension des technologies qui nous entourent.
- Les NTIC comme outil au service de l'enseignement traditionnel. C'est souvent ainsi que les NTIC sont traitées. Dans ce cas l'utilisation des NTIC va être comparée à l'enseignement traditionnel et jugé sur une efficacité supérieure.
- NTIC et formations sont pensées dialectiquement. NTIC et formation sont articulés. De ce point de vue, les NTIC élargissent les modes de formation. On passe de l'utilisation en présentiel à la formation ouverte avec actuellement une affinité particulière pour la formation à distance. Les expériences et difficultés rencontrées sont motifs à développement de l'utilisation des NTIC. Mottet (1996) montre la façon dont l'usage de la vidéo a modifié les pratiques de formation. Un premier usage a concerné l'observation des classes. Cette formation par le modèle a pris une tournure plus individuelle avec les pratiques d'autoscopie, avant de

Certains d'ailleurs stigmatisent le fait que l'on peut innover pour régresser: "ce terme peut recouvrir n'importe quoi, et ne dit rien quant au contenu de cette innovation: On peut innover pour maintenir une institution conservatrice..." (Cohn-Bendit, 2001, p. 72)³². L'innovation, c'est ce qui est différent du passé. En soi, ce n'est pas nécessairement une bonne chose: "une innovation peut aggraver des situations" (Meirieu, 2001, p. 119)³³.

L'innovation parfois n'intègre pas de nouvel instrument (innovation objet). La nouveauté réside alors dans une nouvelle façon qu'à un individu de concevoir ou d'appréhender la réalité (innovation sujet). Dans les entretiens que nous avons effectués, c'est nous semble-t-il le cas de A³⁴ quand il décrit sa pratique enseignante en combat avant et après le stage de formation:

"Avant je ne faisais rien, ils combattaient. Il y en a un qui gagnait, un qui perdait... à la limite je le prenais en modèle. Quand il y avait un beau truc, je disais vous avez vu ce qu'il vient de faire. Alors on refaisait... Allez-y, faites cela. Il a vu qu'il y avait une jambe qui traînait alors bing, il l'a retourné.

Maintenant, je sais que la jambe qui traînait c'était indirectement supprimer les appuis. Bon, avant je leur faisais faire cela je ne savais pas trop pourquoi... Là maintenant je pars de supprimer les appuis et puis on arrive à obliger à écarter les appuis et à partir de là utiliser. C'est quand même un progrès mais ce n'est pas difficile de progresser quand tu pars de rien. Ce que j'avais retenu de mes études la lutte c'était se saisir et se mettre sur le dos".

Ce qui change dans la pratique de A c'est qu'il appréhende maintenant mieux, qu'il comprend mieux, ce qu'il faisait faire auparavant "à l'aveugle".

C... aussi nous fait part de ce que nous pouvons appeler un changement de représentation:

"J'ai pas changé énormément les situations mais je pense que pour moi elles avaient une autre signification. La situation que je mettais en place c'était parce que je voulais voir quelque chose de précis qui était beaucoup plus flou avant".

Pour Marie Michelle Cauterman³⁵, ce qui est le plus important comme changement, c'est le regard que porte le formateur sur le formé et non tout un appareillage extérieur et spectaculaire.

Deux courant se côtoient. Celui qui dit que l'innovation, au fond, c'est lorsque les enseignants ordinaires font leur travail de manière plus consciente, par une interrogation continuelle de leurs pratiques, par une réflexivité constante... C'est l'action quotidienne, banale³⁶...

s'orienter vers des démarches d'expérimentation avec le micro enseignement puis les laboratoires d'essais pédagogiques.

En définitive, « la modernité de l'outil ne garantit en rien celle de la pratique...(néanmoins, c'est) une source importante de problématisation, elle va contribuer à questionner, à mettre à plat, à mettre en débat, à repenser les objectifs et les méthodes » (Mottet.1996) MOTTET Guy. Du Voir au faire le trajet de la vidéo formation. *Recherche et formation*. INRP, 1996, n°23, p. 29-54.

³² Op cit.

³³ Op cit.

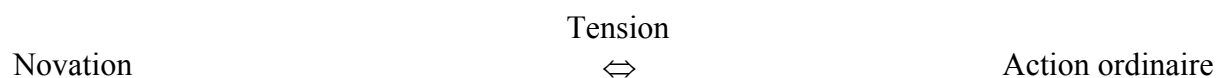
³⁴ Les enseignants interviewés sont identifiés par une lettre majuscule. Les discours sont transcrits fidèlement.

³⁵ CAUTERMAN Marie Michelle. *La formation des enseignants est-elle utile?* Rapport de recherche. Mai 1998. IUFM Nord Pas de Calais.

³⁶ "Mais je sais que l'innovation n'est pas une action exceptionnelle ... Elle relève d'une action très banale et très quotidienne... Ce travail est un travail souterrain, loin des médias" AMIEL Michèle. Op. Cit. p. 17.

"Je suis persuadé qu'il y a des collègues anonymes qui inventent des choses... Personne ne se donne les moyens d'aller capter ce que font réellement les enseignants en classe, pour saisir ce qu'ils inventent parfois minute par minute." PAGET, Denis. In BOUCHARD P. Op cit. p. 47.

Et ceux qui disent que c'est une pratique exceptionnelle qui demande une énergie, un investissement inhabituels et qui ne peut s'inscrire dans la durée. Il faut des moments de routine, de calme et de repos, on ne peut pas rester dans le mouvement permanent. L'investissement volontaire exige des tensions, des ruptures, voire des pertes identitaires, des processus de deuils de certaines habitudes confortables, une déstabilisation. L'innovation serait une forme de violence institutionnelle ou sociale.



Ce passage de l'invention à l'innovation n'est jamais simple et le destin de l'innovation n'est jamais assuré.

Ce passage de l'invention à l'innovation doit être organisé. De plus en plus, ce moment est considéré comme stratégique, ainsi que le montrent le développement des cellules de transfert d'innovation dans les entreprises ou les cellules de diffusion des innovations dans les IUFM³⁷.

Ce passage n'est jamais, ni automatique, ni facile. Certains passages sont d'ailleurs retardés car les structures sociales qui permettraient leur diffusion ne sont pas en place. L'histoire est remplie de ces décalages entre des "inventions" et leurs utilisations sociales. Certaines inventions n'ont jamais été utilisées, ou très tardivement quand le contexte l'a permis ou au contraire ont joui d'une rapide mise en œuvre.

Mais il y a plus. Le destin de l'innovation n'est jamais assuré. Au contraire. L'innovation-objet tend à devenir rapidement obsolète. Devant être communiquée et justifier sa nécessité (sinon pourquoi innover) elle remet en cause les innovations antérieures en en pointant les limites. Ce faisant elle stigmatise son caractère éphémère. L'innovation ne trouve de justifications que dans le constat préalable de l'échec des méthodes qui l'ont précédée, et dans les résultats qu'elle promet. "En résumé toute innovation en enseignement - fondée sur un constat d'échec - doit effacer les innovations précédentes... elle finit donc par devoir échouer... Et par conséquent, aucune innovation ne peut s'attaquer aux conditions essentielles de l'enseignement" (Brousseau, 1989, p. 162)³⁸.

"Dans l'immense majorité des cas, elle est discrète et interne car limitée par ses initiateurs à l'échelle du système classe ou du système établissement... Comme le constatent les chargés de mission pour le développement des innovations et la valorisation des réussites". MARSOLLIER, Christophe. In BOUCHARD P. p. 101.

³⁷ Les travaux de Recherches - Innovations Pédagogiques rassemblent, dans une perspective de recherche et de formation, les travaux visant à faire émerger des savoirs sur les pratiques pédagogiques en général, et plus particulièrement les pratiques innovantes.

Aux Recherches - Innovations propres à l'IUFM, principalement impulsées par des enseignants et formateurs de l'IUFM, sont venus s'associer les travaux de l'ancienne Cellule Recherche Innovation Pédagogique de l'académie de Lille (CRIP) et l'ensemble travaille en partenariat étroit avec la coordination académique de la Politique Nationale d'Innovation (PNI) de la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO) du Ministère de l'Education nationale et le Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques.

Le même souci de cohérence a conduit les Recherches - Actions de l'ex-MAFPEN, en particulier celles du réseau Réussite au Lycée, au sein du dispositif de Recherches - Innovations.

³⁸ BROUSSEAU Guy. Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège. Doc IREM Bordeaux. 1989. Cité page 162 In AMADE ESCOT Chantal, MARSENACH Jacqueline. Didactique de L'EPS. INRP, La pensée sauvage, 1995, 178 p.

2.2.3) Une action finalisée.

L'auteur de l'innovation a des objectifs. Il cherche à améliorer une situation. C'est ce que recherche B en parlant de son enseignement en volley ball:

"En volley, j'avais quelque chose qui marchait bien au niveau de l'adhésion des élèves mais je n'avais pas l'impression qu'ils apprenaient quelque chose. Je voyais pas de changement. Je me suis dit: les situations que je propose ne doivent pas être adaptées... Je me dis l'adhésion était moyenne donc c'est peut-être que les contenus n'étaient pas au point et on va essayer autre chose et puis ça peut-être aussi pour moi, me réintéresser à l'activité..."

Insatisfaction de l'enseignant, impression de ne pas faire apprendre mais aussi besoin de casser une certaine routine.

Françoise Cros, Lise Demailly³⁹, font d'ailleurs remarquer que les lieux où les acteurs innover le plus sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés. Nous en avons des preuves dans les établissements scolaires réputés difficiles.

Mais en même temps, l'innovation ne peut se séparer de l'imaginaire ni de l'illusion. Le lancement d'une nouvelle pratique comporte la croyance en sa supériorité par rapport à la pratique qu'elle remplace. C'est bien ce que dit B en évoquant des impressions: *"je n'avais pas l'impression qu'ils apprenaient quelque chose"*. Il va donc substituer une pratique qui néanmoins *"marchait bien"* pour se lancer dans l'incertain. L'innovation est une sorte de vision qui guide l'action. Celui qui innove y croit. Bien souvent, un des effets d'un stage de formation, et non des moindres, est de remotiver les enseignants, de leur redonner la foi et la confiance en ce qu'ils font. Ils y croient à nouveau...

	Tension	
Retour à l'ordre ancien	⇔	L'essai d'un ordre nouveau

2.2.4) Un processus⁴⁰.

L'innovation possède un aspect dynamique. "C'est un processus dont la caractéristique est d'être en lien avec un projet, avec une intention de changement portée par des acteurs" et l'on devra faire, comme en formation, une différence entre les résultats (écarts aux objectifs), et les effets de l'innovation (impact imprévu de son action). C'est en effet pour retisser une réalité que les concepteurs...acteurs s'organisent, pour raccommoder une situation où pour fournir de nouvelles étoffes, mais rien ne peut certifier que la couture va tenir ou que la greffe va prendre, et que les ajouts ou les compléments que l'on veut apporter vont pouvoir s'ajuster et s'adapter aux trames existantes et à leur usure continuelle "" (Cros, 2000, p. 48).

Néanmoins, "il faut faire une différence entre un projet et une innovation. Le projet repose sur deux composantes consubstantielles, la visée et la programmation. L'innovation a une visée,

³⁹ DEMAILLY Lise. *Le collège: Crise, Mythes et métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991, 373 p.

⁴⁰ Processus: Nous entendons par processus le fait que l'innovation ne se déroule pas de manière linéaire. Ce n'est pas une série d'événements qui s'enchaînent. Si c'est le cas pour certains, pour d'autres, il y a des paliers, des seuils, des culs de sacs, des déclics, des discontinuités.

Un processus sollicite un ensemble de phénomènes. Il n'y aura donc pas une cause mais des facteurs dont l'interaction produira des effets. Par exemple dans la mise en place d'une innovation par un enseignant, le rôle du chef d'établissement n'est pas neutre dans la réalisation du projet.

Le processus est donc aussi caractérisé par des interactions.

comme le projet, mais ne peut s'appuyer sur une programmation dans la mesure où elle est basée sur des incertitudes. Quand on innove, on fait le chemin en cheminant!" (Cros, 2000, p. 48).

Par processus Françoise Cros⁴¹ signifie que l'innovateur se lance dans l'inconnu, ce qui différencie l'innovation du projet qui, lui, inscrit ses objectifs dans une programmation. "L'innovation est toujours une histoire, celle d'un processus. Il permet de transformer une découverte... en de nouvelles pratiques" (Alter, 2000, p. 7)⁴². Alter parle de trajectoire des innovations.

Les termes employés pour caractériser une innovation sont alors "processus discontinu, incertitude, turbulence...étapes non programmables même si elles sont planifiées".

En même temps, l'innovation n'est pas à proprement parler une expérience. C'est une nouvelle expérience pour l'enseignant, puisque celui-ci ne l'a jamais fait, mais sans le côté expérimental. L'enseignant n'a pas d'hypothèse à vérifier. Tout au plus il fait le pari que les objectifs qu'il poursuit seront atteints dans de meilleures conditions⁴³.

Schumpeter a représenté des séquences dans ce processus:

Dans un premier temps, l'innovation est le fait de quelques individus "marginaux".

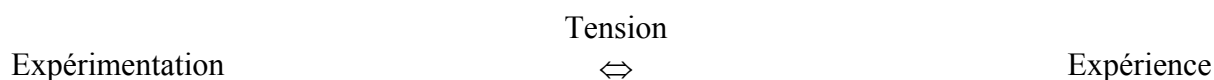
Dans un deuxième temps, des imitateurs répandent cette innovation, motivés par les effets obtenus grâce à l'innovation. Celle-ci va se répandre. Ce faisant, cela bouleverse les équilibres...

Dans un troisième temps, la stabilisation entraîne la définition de nouvelles règles et se caractérise par la réduction de la poussée novatrice. L'innovation est digérée et la "poussée" innovatrice diminue. En s'intégrant dans les pratiques, le caractère innovant se dilue au fur et à mesure que celle-ci se diffuse.

Mettant en relation ces deux analyseurs de l'innovation que sont la durée de celle-ci et le nombre de personnes concernées, on obtient une courbe en S (ou courbe épidémiologique), l'innovation se diffusant lentement au début et à la fin et rapidement dans l'entre deux. E.M. Rogers et de F.F Shoemaker⁴⁴ ont même calculé le pourcentage moyen des extrémités de la courbe. Il y aurait environ 16 % de "novateurs" et de "réfractaires" au changement.

Quand il innove, l'enseignant passe par plusieurs phases. Sept ont pu être repérées évoluant d'une centration sur le moi vers une centration sur la tâche et, en fin de parcours, sur les effets.

L'innovation est un processus. Ce processus est en tension entre un côté expérimental qui voudrait que la mise en œuvre et les effets restent sous contrôle de l'innovateur, dans un mouvement linéaire, et un côté expérientiel pour qui l'important est dans l'action elle-même, l'innovation se construisant en avançant.



⁴¹ CROS Françoise. L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, Janvier, Février, Mars 1997, N°118. p. 127-156.

⁴² ALTER Norbert. *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF, 2000, 278 p.

⁴³ "Si l'on envisage plus particulièrement la pédagogie expérimentale, les chercheurs relevant de cette discipline se rapprochent apparemment des innovateurs puisqu'ils introduisent telle ou telle modification dans une situation pédagogique pour en évaluer les effets... Ce sont là des préoccupations très différentes de celles de l'innovateur moyen. Celui-ci s'apparente davantage au prophète, témoin de valeurs qui le dépassent, au poète, écho des aspirations de son époque, à l'inventeur imaginatif. C'est aussi un homme d'action, un pionnier dont le nécessaire enthousiasme répugne au contrôle minutieux" (Hassenforder. 1972. 111). Op. cit.

⁴⁴ Cité page 14 par MARSOLIER in: MARSOLIER, Christophe. Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de "rapport à l'innovation". *Recherche et formation*, 1999, n° 31, p. 11-29.

3. Conclusion: l'innovation ordinaire⁴⁵.

L'innovation est devenue une mode. C'est d'ailleurs peut-être pour cela que nous nous y intéressons. En d'autres temps, nous aurions plutôt utilisé les termes de changement ou d'évolution des pratiques... termes synonymes souvent utilisés pour qualifier les innovations. En d'autres temps nous aurions peut-être réservé le terme innovation aux novations les plus radicales.

Cela aurait sans doute eu pour effet de laisser de côté la plus grande part du travail des enseignants dans leurs classes, travail pour poursuivre les objectifs fixés, travail pour transcrire et mettre en œuvre les réformes, travail pour assumer les innovations structurelles plus ambitieuses.

En même temps l'utilisation de la notion d'innovation rend compte d'un nouvel intérêt et d'une nouvelle approche.

- L'intérêt pour les personnes au centre du dispositif d'enseignement. L'intérêt pour les personnes qui mettent en œuvre les réformes et les novations.
- Une approche davantage centrée sur les transformations quotidiennes et ordinaires, qui participent aux évolutions du système d'enseignement.

L'innovation n'est plus seulement à analyser dans un rapport duel à la nouveauté comme l'innovation-novation, qui est une pratique originale, nécessairement en rupture avec l'ensemble des pratiques disponibles à un moment précis. C'est le sens que lui attribue Jacqueline Marsenach⁴⁶, quand elle parle d'une tendance novatrice de certaines pratiques d'enseignement. Ces pratiques sont le fait des (16%) d'individus marginaux et novateurs.

Innovation ⇔ Novation

Non, l'innovation est à analyser dans un rapport ternaire à la nouveauté et à un individu qui met en place l'innovation.

Innovation ⇔ Acteur ⇔ Novation

De ce point de vue l'innovation des acteurs enseignants peut donner lieu à des pratiques n'ayant que peu de rapport avec un aspect "novateur". Ce qui est important, c'est que cette pratique soit nouvelle pour l'enseignant. Ces innovations des acteurs s'inscrivent, elles, en rupture avec les "habitudes", avec le fonctionnement routinier de la personne: "Innover pour les enseignants ne consiste pas tant à introduire de nouvelles méthodes pédagogiques mais plutôt à transformer leurs propres pratiques de travail. Autrement dit, nous donnons une place centrale à la façon dont l'acteur donne sens à la situation et à ses pratiques à un certain moment de son activité professionnelle... Nous nous intéressons donc bien aux pratiques

⁴⁵ Titre de l'ouvrage de Norbert ALTER, Op. Cit.

⁴⁶ MARSENACH, Jacqueline. *Les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS. Tradition / Innovation*. Thèse de 3ème cycle. Sciences de l'éducation. Paris V: 1980.

considérées par les acteurs eux-mêmes comme étant en rupture avec leurs pratiques habituelles" (Wittorski, 1998, p. 121)⁴⁷.

L'innovation est bien de l'ordre de la mise en pratique volontaire: "C'est un processus de changement délibéré. Peu importe qui a inventé la pratique pédagogique, l'essentiel réside dans le fait que cet exercice de mathématiques ait été réalisé pour la première fois dans cet environnement" (Huberman, 1993, p. 10)⁴⁸.

Néanmoins, l'innovation ne peut être exonérée d'une visée novatrice, d'une perspective novatrice, sinon elle perd son sens. A notre sens, l'innovation ne peut être régressive, même si son processus de mise en place et de développement n'est pas toujours linéaire.

De notre point de vue, comprendre la signification de l'innovation, réclame à la fois de bien garder à l'esprit que l'enseignant est bien l'acteur central du changement et de garder en perspective que l'innovation a une visée.

C'est le sens que nous donnons à l'innovation ordinaire.

La notion d'innovation nomme précisément l'action, pour un individu, seul ou en groupe, d'utiliser des résultats existants (innovations précédentes, résultats de recherches et pour nous contenus de formation) dans une démarche volontaire d'amélioration de l'existant, sans qu'il soit possible de préjuger de l'issue de l'innovation.

Cette définition dans son aspect synthétique et consensuel, ne devra pas occulter que toute innovation est l'objet de compromis entre les éléments en tension que nous avons relevés plus haut et que nous reprenons dans le tableau II.

Tableau II. L'innovation est au centre de tensions.

	Tensions entre:	
Changement adaptatif	⇔	Changement volontaire
Novation	⇔	Action ordinaire
Retour à l'ordre ancien	⇔	L'essai d'un ordre nouveau
Expérimentation	⇔	Expérience

⁴⁷ WITTORSKI Richard. Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes. *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Sous la dir de Françoise CROS. INRP, 1998, p. 119-143.

⁴⁸ HUBERMAN Michaël. Préface. *L'innovation à l'école: forces et illusions*. CROS Françoise. Paris: PUF, 1993, 233 p.

Chapitre 2.

L'évaluation de la formation continue: méthodologie utilisée et description du stage étudié.

Certains enseignants innovent. Pour ce faire, ils utilisent des résultats ou des pratiques existants. Parmi les lieux où les enseignants sont confrontés à ces résultats, il y a la formation continue. L'objet de celle-ci est bien de faire évoluer les pratiques des enseignants. C'est son objectif. Dans quelle mesure cet objectif est-il atteint?

Le travail que nous entreprenons est un travail d'évaluation des effets d'une formation.

Nous verrons que si ce travail est nécessaire, il est rarement entrepris.

Nous préciserons la méthodologie utilisée pour mener à bien ce travail.

Enfin, une description du stage de formation support à notre évaluation s'impose. Il nous semble important de préciser les contenus de formation, les démarches proposées aux stagiaires et ce afin de mettre en perspective les innovations produites. Les effets obtenus sont-ils bien ceux qui étaient attendus? Sinon pourquoi? Quelle est alors la part de l'initiative de l'acteur...

1. L'évaluation de la formation continue.

1.1) Utilité de ce travail.

L'évaluation de la formation continue des enseignants est particulièrement pauvre. Nombreux sont les auteurs qui signalent ce manque, et ce, depuis déjà longtemps et de par le monde:

- A cause du déficit de recherches sur la formation continue.
- A cause de la difficulté d'évaluer les pratiques de formation.
- A cause de l'organisation décentralisée de la formation continue (Vaniscotte, 1995)⁴⁹.
- A cause de la spécificité de l'enseignement.

Tout aussi nombreux sont ceux qui réclament des avancées et des recherches dans ce domaine. Il devient en effet urgent de se demander comme le font Marie Michèle Cauterman et Lise Demailly⁵⁰, "à quoi sert la formation continue des enseignants de l'enseignement

⁴⁹ VANISCOTTE Françoise. Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe. *Recherche et formation*. Avril 1995. n°18. pp. 57-71.

⁵⁰ CAUTERMAN Marie Michelle, DEMAILLY Lise. *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: PUF, 2001, 224 p.

secondaire, elle qui a maintenant derrière elle quinze années de fonctionnement? A quelles conditions est-elle efficace? Et qu'est ce "qu'être efficace" en formation? Peut on repérer des types d'actions, de dispositifs, de méthodes de formation produisant mieux, plus simplement, plus sûrement, les effets qu'on attend de la formation continue?"

Parmi les besoins d'évaluation des formations des enseignants, on peut citer:

A) Repérer si certains dispositifs de formation fonctionnent mieux que d'autres.

Il semble bien, que trop souvent, la mise en place des dispositifs de formation souffre d'effets de "modes" (au sens d'être à la mode). "Modes par ce qu'elles se réfèrent à des intuitions finalement peu fondées, peu validées; Il s'agit... d'essais et d'erreurs de la pratique, d'idéologies et de plaisirs professionnels de formateurs qui se sentent plus à l'aise avec telle ou telle forme" (Cauterman. Demailly, 2001, p. 3) de pratique de formation.

B) Une demande des formateurs.

Pour évaluer les effets de la formation, au-delà de la satisfaction des stagiaires à la participation au stage.

Cette volonté d'évaluation devient d'autant plus pressante que des indicateurs sur les effets des différentes formations existent et commencent à circuler en particulier dans le monde de l'entreprise. Certains point paraissent acquis:

- La formation professionnelle continue des salariés contribue au changement des organisations, des professionnalités, des cultures professionnelles.
- Elle est dans les entreprises considérée comme un outil de management essentiel.
- C'est un outil de professionnalisation.
- La réflexion sur les dispositifs et les méthodes converge sur l'intérêt des formes non magistrales de formation : formation en situation de travail, formations construites sur la logique interactive-réflexive, ou basée sur l'analyse des pratiques.

Faute d'évaluation rationnelle et maîtrisée, les indicateurs de demande d'un stage, de son suivi, ainsi que les indicateurs financiers sont les seuls réellement connus. Ils risquent à terme d'être les seuls pris en compte.

1.2) Comment expliquer cette faiblesse de l'évaluation des formations continues des enseignants?

La formation et les pratiques sont des objets difficilement évaluables.

Les effets de la participation à un stage sont facilement étudiés dès que l'on dispose de critères qualitatifs:

- Nombre d'inscrits sur un stage à public volontaire.
- Présence effective des stagiaires pendant le stage.
- Réussite aux différents concours externes, internes et spécifique de la fonction publique.

En revanche les effets concrets d'opérations de formation sur les cultures et pratiques professionnelles, le rapport au travail, l'exercice du métier ne sont quasiment pas étudiés.

Pourquoi?

1. Pour étudier des effets de la formation continue sur des enseignants, il faut trouver des enseignants volontaires, des stages de formations à étudier. Or il y a un réel problème du volontariat (Vaniscotte. 1995). A titre d'exemple, Marie Michele Cauterman (1998)

indique que son souhait initial d'observation des pratiques de formateurs, pourtant acteurs impliqués dans le processus de formation, n'a pu se réaliser à cause du refus de ceux-ci⁵¹.

2. A l'autre bout de la "chaîne", l'espace sacré et clos de la classe n'ouvre pas aisément ses portes. Comment, pourtant, évaluer une formation, sans observer en dernier lieu les effets des changements induits par la formation dans la classe?

Marie Michèle Cauterman et Lise Demailly soulèvent d'autres hypothèses:

1. La spécificité des métiers du relationnel. Ceux-ci ont une efficacité difficile à mesurer. L'efficacité du maître, l'efficacité de telle ou telle pratique sont difficiles à mesurer car elles s'effectuent en quelque sorte au second degré. C'est moins le changement de l'enseignant qui intéresse la formation, que la transformation de l'élève à travers le changement de l'enseignant. En éducation un thème récent centrait les professionnels sur la différence essentielle entre enseigner et apprendre.
2. La spécificité de la formation continue des enseignants. A première vue la formation professionnelle continue semble identique aux autres formations continues. Elle est différente sur différents points:
 - La multiplicité des objectifs de changement car les textes officiels sont changeants. Il y a des divergences entre les formateurs sur les objectifs à poursuivre, à atteindre ainsi que sur les méthodes. La définition des comportements désirables, des savoirs à transmettre n'est pas consensuelle, pas plus que les finalités de l'école.
 - La formation continue des enseignants est essentiellement une entreprise de persuasion. "La formation continue des enseignants n'est pas articulée à un processus de sanction positive ou négative...". Elle n'est pas non plus obligatoire et on peut faire carrière sans jamais y participer. L'injonction de modifier les pratiques, incluse dans le stage⁵² (du moins dans ses objectifs) est, dans les faits, floue et faible... le changement ou le non-changement de pratique ne sera soumis à aucune sanction institutionnelle... La sanction des pairs⁵³ est également assez faible puisqu'une des règles traditionnelles du métier est qu'en principe chacun est maître chez lui... le sujet est seul avec sa conscience professionnelle.
 - Le retour sur la formation, par la mise en pratique des contenus de la formation, n'existe pas⁵⁴. C'est à l'enseignant lui-même de se persuader d'innover comme le signale C dans nos entretiens, quand nous lui demandons pourquoi elle a innové:

⁵¹ "Quant au premier dispositif de recherche signalé ci-dessus, l'investigation classique intégrant observation in situ et entretien, elle s'est révélée rapidement impossible: la seule évocation d'une souhaitable observation directe de pratiques de formateurs a suscité non seulement un refus personnel net des intéressées, mais des discussions et des tensions autour de notre projet de recherche. Nous y avons appris au passage que les pratiques du métier de formateur sont, comme celles du métier d'enseignant, privées et secrètes." (Cauterman, Demailly, 2001, p. 16). Op. Cit.

⁵² Les stages de proximité qui se déroulent en établissement proposent un contrat aux stagiaires résumé sous la forme de trois verbes "dire-écrire-faire". L'engagement de chaque participant à la formation est moral, envers lui-même bien sûr et envers les collègues. Le formateur a un contrôle sur les productions écrites des stagiaires. Ces productions tournent souvent autour de la construction d'un projet dans un établissement. Le formateur n'a aucun regard sur les pratiques qui vont en découler. Ce regard est à l'initiative de l'inspection pédagogique.

⁵³ Sauf lorsqu'il y a de réel travail en équipe tant dans la conception des projets que dans la pratique en classe. Le Team Teaching (l'enseignement en équipe), c'est à dire le regroupement de classes et une pratique à plusieurs enseignants est possible en d'EPS. Elle n'est pas rare, même si elle n'est pas fréquente. On ne peut alors parler de sanction des pairs, mais d'élaboration commune. Dans nos entretiens, ce Team Teaching concerne E, F, I, V. Par exemple, V... nous dit:

"On essaye (de transformer les cours). Je dis on parce qu'on travaille quand même très collectif".

⁵⁴ Le réseau EPS de formation continue de l'Académie de Lille cherche à développer un système d'accompagnement des enseignants mettant en œuvre des contenus de formation. Des intervenants de proximité interviendront à la demande, afin d'analyser et de conseiller les enseignants qui en feraient la demande.

" C'était de m'obliger à le faire, un, d'essayer de me servir de ce que j'avais fait l'année dernière, en stage, de m'obliger à le faire...".

On retrouve ce volontarisme dans de nombreux entretiens. Après la fin du stage, pour peu que les conditions soient réunies (cycle d'activités physiques et sportives correspondant aux activités du stage, élèves ...) les enseignants cherchent à utiliser les contenus de formation.

Parfois c'est l'équipe qui s'impose d'innover... ou de ne pas innover. Par exemple, en programmant les activités artistiques en collège, certaines équipes s'obligent à les faire pratiquer. C'est le cas dans le collège de Q.

"Puis c'est peut-être lié au fait qu'on s'est fait une programmation, parce que je me suis obligée maintenant en 4^{ème} c'est GRS et en 3^{ème} c'est danse donc je sais que je ne couperai pas maintenant au fait d'avoir danse en 3^{ème}, sinon, avant, on était un petit peu plus libres quand même..."

Cette demande est issue des textes officiels et des injonctions des inspecteurs (lettre de rentrée, inspections). Ce ne sont néanmoins que des incitations, tant la marge de manœuvre des enseignants est grande.

A l'inverse les menus⁵⁵ en terminale de lycée restreignent "l'activité innovante du professeur". L'organisation en menu favorise une spécialisation de l'enseignant. Ce peut-être aussi un prétexte pour rester dans la routine en faisant pratiquer un enseignement depuis longtemps rodé.

"Bon, la natation c'est vrai qu'ici, comme on est six (enseignants) à Paul Duez, on sait que telle ou telle personne préfère faire natation parce que c'est comme cela, c'est son choix..."

- Si la formation continue en entreprise est fortement branchée pour l'opérateur sur la question de son propre emploi et sur l'adaptation technique au poste, si pour le salarié, il s'agit de survie, la formation continue des enseignants, elle, "vise essentiellement l'adoption de nouvelles conduites professionnelles, au même poste de travail, dans le même cadre de travail, sans que l'emploi soit en jeu. C'est une situation exceptionnelle en formation des adultes".

On retrouve néanmoins cette urgence, cette notion de survie, dans les établissements difficiles et d'une manière générale davantage dans les collèges que dans les lycées, c'est à dire dans les milieux les plus problématiques et susceptibles d'adaptation à un public en difficulté scolaire. Les enseignants en collège suivent et demandent davantage de formation que dans les lycées.

On retrouve aussi cette urgence quand l'enseignant est amené à changer d'établissement. Le besoin de formation devient alors plus fort et fait écho à la nécessité de s'adapter, comme l'indique J.

"Ben je pense que des ruptures se font quand on change... d'établissement. Je pense qu'il y a toujours à chaque... il y a toujours à chaque fois une grosse rupture d'ailleurs... par rapport à ce qu'on faisait avant. Soit parce que j'ai changé d'établissement avec des populations totalement différentes... et avec des installations totalement différentes et des conditions euh... non comparables, quoi".

- La difficulté, aussi, de caractériser l'effet d'un stage dans un processus de développement professionnel, est réelle. Si nous prenons pour exemple le stage de

⁵⁵ Les élèves choisissent un menu de 3 APS, sur lesquelles ils seront évalués au baccalauréat.

secteur qui sera décrit plus loin, nous allons étudier les effets d'un stage ponctuel de quatre jours. Comment repérer les effets d'une formation si courte dans un processus professionnel continu? En fait les quatre journées de stage font partie d'un processus de formation qui doit être envisagé dans le long terme, chaque stage étant conçu en continuité avec celui qui le précède et celui qui le suit. Même si l'obligation n'existe pas d'assister aux différents stages, il existe du moins cette idée d'une continuité de la formation sur plusieurs années. Comment mesurer alors l'effet d'un stage par rapport à l'effet d'une dynamique de formation? Ne doit-on pas plutôt, et c'est une hypothèse que nous défendrons plus loin, situer les effets d'un stage dans le cadre plus large d'une dynamique de formation permettant à chaque enseignant de construire un rapport particulier et favorable à la formation, rapport qui participe à l'évolution de la professionnalité.

Enfin, une des difficultés tient dans la caractéristique même de ce que l'on appelle une "innovation". Nous l'avons rappelé au paragraphe précédent, il n'y a "pas de voie royale, pas de forme consacrée pour innover. De nombreux chemins peuvent être empruntés... Si des méthodologies existent, elles sont souvent débordées par le sens que les acteurs vont y investir et par celui qui va surgir dans et par l'action. D'où la difficulté à évaluer, et autrement dit, l'évaluation d'un processus implique l'analyse des transformations vécues et produites par les acteurs" (Adamczewski, 1996, p. 27)⁵⁶.

Les difficultés relevées, si elle sont exacerbées par la particularité du milieu éducatif, ne sont pas à proprement parler spécifiques à l'évaluation de la formation continue. Tout processus d'évaluation oscille entre le fait d'être nécessaire, pour des raisons de rentabilité, d'information sur la pertinence de la formation, et même temps toujours difficile voire impossible à mener. A tel point que certains se demandent même s'il ne faut pas voir, dans l'évaluation, un simple "processus de réassurance par lequel les formés et formateurs s'efforcent de se garantir mutuellement qu'ils n'ont pas tout à fait perdu leur temps" (Berger, 1977, p. 7)⁵⁷.

La difficulté vient aussi, de ce qu'au niveau de la forme, les outils nécessaires aux évaluations ne sont pas encore suffisamment connus et pratiqués par les formateurs et les acteurs concernés. De plus, les formateurs ont rarement les moyens nécessaires pour assurer un suivi individuel et collectif des effets d'une formation. Une telle action se heurte à des obstacles à la fois institutionnels et matériels.

Il existe pourtant des tentatives prometteuses pour évaluer la formation continue des enseignants et qui ne sont pas récentes. En 1989, Jean Pierre Gabrielli⁵⁸ pointe en conclusion de sa recherche, l'intérêt d'une "évaluation différée" qui seule est en mesure de garantir le changement attendu dans les pratiques professionnelles des stagiaires. Il se demande d'ailleurs pourquoi une telle évaluation n'est pas davantage pratiquée.

1.3) Présentation et précaution sur la méthode.

Dans ce paragraphe, il s'agit pour nous de préciser le matériau étudié, le processus d'évaluation, la méthodologie du recueil des informations. Il s'agit d'explicitier les "règles de la méthode".

⁵⁶ Op. cit.

⁵⁷ BERGER Guy. Mais qu'est ce qui nous prend à évaluer? *Revue Pour*, Mai Juin 1977, 55, p. 8.

⁵⁸ GABRIELLI J.P. Peut-on évaluer la formation continue des enseignants? *Cahiers du CREN*, CRDP Nantes, 1989.

L'objet du recueil d'information porte à la fois sur des faits et des représentations.

Sur des faits quand l'enseignant est sollicité sur ce qu'il a mis en œuvre avec ses élèves.

Sur des représentations lorsque l'enseignant est sollicité sur les choix qui sont les siens et le pourquoi de ces choix.

1.3.1) Qu'allons nous rechercher?

Nous allons chercher à évaluer les effets d'un stage de formation continue en éducation physique et sportive, effets se traduisant par la mise en place par les enseignants stagiaires d'une innovation.

En matière d'évaluation d'une formation, on oppose généralement l'évaluation externe et l'évaluation interne.

L'évaluation interne s'effectue dans le cadre de la formation elle-même. C'est une évaluation "à chaud"⁵⁹, qui se réalise indépendamment des problèmes réels auxquels les stagiaires vont être confrontés en retournant sur les lieux de travail. Cette évaluation se réalise à la fin de la formation. Elle apporte un certain nombre d'informations, sur le taux de satisfaction des stagiaires quant à la formation qui leur a été proposée, sur le taux de participation, sur la pertinence des contenus de formation par rapport à l'attente des stagiaires... autant de points qui permettront de faire progresser la qualité et la pertinence du dispositif de formation. Mais que reste-t-il du stage, en termes d'effets dans le contexte professionnel? Dans quelle mesure les "acquis en formation" sont-ils transférés? Là dessus, l'évaluation interne ne dit rien.

L'évaluation externe cherche à répondre à ces interrogations. Elle se positionne par rapport aux objectifs institués de l'organisme initiateur de la formation. A propos de l'évaluation externe, Jean Marie Barbier (1985) distingue deux niveaux:

Un premier niveau d'évaluation externe se réalise en rapport avec les objectifs qui ont suscité l'action en particulier ceux "qui ont directement trait aux capacités mises en œuvre par les individus dans leurs situations de travail. Au regard de l'action de formation proprement dite, ce niveau d'évaluation devrait être pensé en termes de transfert de capacités et prendrait en compte des modifications du comportement de l'homme observé en situation quotidienne. Il permet de déterminer si une action est pertinente" (Barbier, 1985, p. 185). On utilise les termes d'évaluation en situation réelle, d'évaluation à froid parce que les lieux de l'évaluation, ne sont pas ceux de la formation. Le monde de l'entreprise considère ce niveau d'évaluation comme étant celui qui présente le plus d'intérêt. Dans notre travail, nous allons effectuer une telle évaluation en nous intéressant au transfert des contenus de formation dans la pratique enseignante. Ce premier niveau d'évaluation articule l'innovation aux changements chez l'acteur enseignant.

Un second niveau d'évaluation externe fait référence aux objectifs de fonctionnement de l'organisation. Ce ne sont plus les transformations des individus qui sont évalués, mais les

⁵⁹ "Depuis quelque temps déjà la formation des adultes, notamment en milieu d'entreprise, a mis en relief l'intérêt qui pouvait s'attacher à la distinction à propos d'une même action de formation de trois niveaux d'évaluation:

... un niveau qui serait purement interne à cette action et qui s'effectuerait essentiellement par rapport aux objectifs précis qui lui ont été fixés indépendamment des problèmes réels auxquels ils correspondent. Ce niveau d'évaluation prendrait en compte que "des modifications de comportements observés pendant le déroulement même de la formation" et permettrait précisément de déterminer si les objectifs fixés ont bien été atteints. Pour le désigner, on utilise notamment les termes déjà cités d'évaluation "interne" ou "intra-formative" ou encore d'évaluation "immédiate" ou "à chaud" parce que celle-ci s'effectue dans les temps mêmes de la formation". (Barbier, 1985, 184) In BARBIER Jean Marie. *L'évaluation en formation*. Paris: PUF, 1985, 3ème édition 1994, 310 p.

changements opérés par rapport aux objectifs plus généraux de l'institution. Pour ce qui nous intéresse, ce deuxième niveau d'évaluation renvoie aux objectifs plus généraux du système scolaire. Dans quelle mesure les effets de la formation proposée participent à ce que, par exemple, les élèves apprennent mieux? Ce deuxième niveau cherche à rendre compte de l'innovation et des changements des acteurs enseignants en les replaçant dans des perspectives plus larges: celles du changement par rapport au système didactique, au système "établissement", au système scolaire. Ce niveau d'évaluation sera traité quand nous nous intéresserons aux "visées" des innovations.

Ceci ne va pas sans poser de nombreuses difficultés en particulier quand on s'éloigne de l'évaluation interne des actions et que l'on cherche à en évaluer les objectifs sur le terrain professionnel. Les difficultés se posent dans le choix des indicateurs qui rendent à la fois compte des objectifs de la formation et "qui puissent fonctionner comme indicateurs de transfert des capacités acquises en formation" (Barbier, 1985, p. 186)⁶⁰. Le résultat le plus clair de ces évaluations, quand elles sont menées à terme, est paradoxalement l'affirmation selon laquelle les changements constatables par exemple en situation de travail dépendent davantage de l'attitude ou du style de commandement hiérarchique ou de l'attention qu'il accorde au problème posé que la formation elle-même (dans le cas d'une formation à la sécurité, si le nombre d'accidents diminue il est difficile de l'attribuer à la formation ou à la phase de sensibilisation en entreprise qui nécessairement l'accompagne. On constate d'ailleurs, une fois cette période de sensibilisation terminée un retour à un taux égal au taux antérieur). C'est ce paradoxe qui nous entraînera à étudier les changements dans les pratiques des enseignants en les situant à l'articulation des propositions de la formation et des particularités des acteurs.

Nous avons parlé d'effets de formation. Il faut distinguer deux types de produits d'une formation:

- Les résultats, appelés aussi effets directs, et qui sont "les effets des objectifs visés". A ce sujet, deux questions doivent se poser. Dans quelle mesure les compétences/capacités attendues sont-elles développées chez l'apprenant, et dans quelle proportion d'apprenants? Ces deux résultats renvoient à l'efficacité interne de l'action.
- Les effets indirects. Ce sont les effets induits qui n'étaient pas attendus et qui sont parfois plus importants que les effets directs (une nouvelle motivation, un conflit entre deux personnes...). Ces effets sont soit positifs, soit négatifs, et se produisent à court, moyen ou long terme.

Selon nous il existe aussi des changements intermédiaires dont la relation mécanique et directe avec l'action de formation est plus lointaine. Un enseignant ne réagit pas en termes "béhavioristes" aux sollicitations d'une formation. Certains changements sont peut-être en cours, d'autres apparaîtront plus tard. On peut sûrement évaluer des changements, par contre, le lien qui relie les changements aux actions de formation n'est guère facile à maîtriser

⁶⁰ Op. Cit.

Armé de cette grille de lecture de l'évaluation et des effets induits par la formation, nous pouvons maintenant préciser ce que nous allons rechercher.

Nous allons donc procéder à une évaluation externe de la formation et ce, pour suivre Barbier, selon deux niveaux:

Un premier niveau qui consistera à rendre compte des effets en situation de travail. Les indicateurs de ces effets seront les innovations.

Un deuxième niveau qui cherchera à évaluer les effets dans le cadre plus large du système didactique et de l'enseignement.

Ce que nous allons rechercher, ce sont des innovations. Rappelons le sens que nous avons donné à ce terme:

Une innovation nomme précisément l'action d'utiliser des résultats existants, dans une démarche volontaire d'amélioration de l'existant, sans qu'il soit possible de préjuger de son issue.

Nous ne nous intéresserons pas aux innovations que le stagiaire pourrait développer dans la vie sociale (effets indirects). Par exemple des enseignants impliqués dans la vie sportive d'un club peuvent utiliser ce qui a été appris en stage de formation dans le cadre de leur association sportive.

Nous ne nous intéresserons pas non plus à toutes les innovations réalisées dans le cadre de l'activité professionnelle scolaire de l'enseignant. L'enseignant peut, par exemple, utiliser ce qu'il a appris dans le cadre d'un club scolaire, ou dans le cadre des itinéraires de découverte. Nous considérons ces utilisations comme étant périphériques à l'enseignement de l'EPS proprement dite.

Nous nous intéresserons aux innovations que l'enseignant a produit dans sa pratique enseignante, suite à, ou induites par le stage de formation professionnelle continue étudié.

Quels seront nos indicateurs de résultats?

Nos indicateurs seront de deux types:

Ce seront, dans une perspective behavioriste, les modifications de comportements en situation de travail qu'il faudra repérer, par rapport à un profil initial. "Lorsque ces capacités portent sur des opérations facilement repérables et quantifiables, ces modifications sont facilement repérables." (Barbier, 1985, p. 211)⁶¹. L'enseignant suite au stage enseigne autre chose ou différemment, par exemple quand l'enseignant programme une APS qu'il ne programmait pas auparavant.

Ce seront aussi, dans une perspective cognitiviste, les opérations de transformation des capacités d'analyse, des attitudes, des représentations de ces mêmes enseignants. Les acteurs de la formation pensent différemment en situation professionnelle.

1.3.2) Le recueil des informations, le choix de la méthode et l'adéquation de la méthode à l'objet d'étude.

Pour tester notre hypothèse, nous allons être amenés à recueillir des informations sur les faits étudiés.

Parmi les principales méthodes de recueil des informations, nous avons:

- L'observation

⁶¹ Op. cit.

- Le questionnaire
- La recherche action.
- L'entretien ou l'interview

Chacune de ses méthodes donne lieu à des variantes. Par exemple l'observation peut être une observation participante ou une observation externe, plus neutre.

Le choix de tel ou tel outil, outre sa pertinence par rapport aux indicateurs choisis, dépend aussi des possibilités de sa mise en œuvre.

En procédant par élimination, nous allons préciser pourquoi nous avons retenu la méthodologie de l'entretien semi-directif.

L'observation

L'observation nous paraissait une méthodologie intéressante. Elle fait même "figure de technique privilégiée" (Barbier, 1985, p. 217)⁶², dans ce qu'elle permet d'appréhender ce que les individus font réellement et non ce qu'ils croient faire ou ce qu'ils sont censés faire. L'observation permet donc de faire la part entre le dire et le faire.

Notre objet d'étude étant l'innovation suite à un stage de secteur, il est en effet facile pour un enseignant, et ce pour des raisons qui peuvent être très diverses, d'indiquer qu'il a utilisé des contenus de formation et innové en cours, sans que cela soit vrai. L'observation permet de rendre compte de ce qui est réellement mis en œuvre.

Par contre elle privilégie l'aspect extérieur au détriment des intentions qui les motivent.

L'observation des pratiques de l'enseignant permettrait de vérifier les dire, mais au prix de la mise en place d'un dispositif extrêmement complexe. La vérification de transformations suite à un stage de formation continue nécessiterait:

1. Du temps pour l'observation de phases d'enseignement⁶³ comportant plusieurs séances.
2. Une observation de l'activité enseignante préalable à la formation, dans l'APS utilisée comme support de formation. Cette nécessité de coordonner les cycles d'APS enseignées dans différents établissements scolaires avec les APS proposées en stage de formation est en pratique impossible à réaliser.
 - Parce que les enseignants ne sont pas totalement maîtres des programmations qui sont élaborées sur la base de critères comme les installations disponibles, les emplois du temps des élèves et des enseignants, le projet de l'éducation physique et sportive de l'établissement.
 - Parce que nombre d'enseignants préfèrent attendre le stage de formation avant de programmer les activités proposées, afin de tirer bénéfice du stage et de mettre en pratique ce qui est proposé.
 - Parce que, enfin, le stage de formation qui nous intéresse s'est déroulé au début de l'année 2000. L'inscription des enseignants à ce stage s'est faite au cours des mois d'avril et de mai 1999. Les candidatures retenues pour ce stage furent connues au mois

⁶² Op. cit.

⁶³ L'enseignement de l'EPS se réalise au cours de cycles successifs de huit à dix séances d'une même APS. Les séances programmées lors d'un cycle n'ont pas toutes le même objectif. Schématiquement trois phases d'enseignement peuvent être différenciées: Au cours des deux ou trois premières séances, l'enseignant vérifie le niveau des acquisitions des élèves dans l'APS et met en place une "forme de pratique". Les élèves se confrontent à cette forme de pratique, objectivent les difficultés, mettent en perspective les acquisitions à réaliser. Les séances suivantes sont destinées à lever les obstacles. Les dernières séances sont consacrées à l'évaluation. Chaque phase peut être à l'origine d'innovations: sur la "forme de pratique" et l'évaluation diagnostique lors de la première phase, sur le processus "enseigner apprendre" lors de la deuxième phase ou sur l'évaluation finale. L'observation préalable ne pouvant préjuger de la phase d'innovation, c'est l'ensemble des séances dont il faudrait rendre compte.

de juin 1999. Il aurait fallu que l'observation préalable de nombreuses séquences d'enseignement de vingt trois enseignants se réalise entre septembre 1999 et décembre 1999.

3. Une observation après la formation, dans l'APS utilisée comme support de formation et une comparaison entre les pratiques, alors que de nombreux paramètres ont évolué. L'année scolaire n'est plus la même, aucun enseignant ne programmant deux fois la même APS au cours d'une même année scolaire. Les élèves ne sont plus les mêmes...

Enfin, l'observation renvoie aux difficultés plus classiques de l'utilisation de cette technique en milieu scolaire, avec la difficulté à entrer dans les classes et les effets pervers de ces intrusions sur les comportements des uns et des autres. N'oublions pas que nous souhaitons observer des innovations, c'est à dire des processus mal maîtrisés par l'enseignant. L'observation de ce point de vue ne peut que surajouter des difficultés à l'enseignant qui innove.

Le questionnaire.

Jean Marie De Ketele et Xavier Roegiers⁶⁴ définissent le questionnaire d'enquête comme "une étude d'un thème précis auprès d'une population dont on détermine un échantillon afin de préciser certains paramètres" (De Ketele. Roegiers, 1996, p. 31).

Le questionnaire est souvent utilisé pendant la phase préparatoire à une recherche plus qualitative. Le questionnaire intéresse un large public, dont on extrait ensuite un certain nombre de sujets représentatifs auprès desquels des investigations plus poussées seront menées.

Deux raisons nous ont conduit à ne pas utiliser de questionnaires:

1. Notre effectif était limité (N = 23). Nous avons en effet souhaité, pour annuler la variable des "effets dus à la formation", nous entretenir avec tous les participants à un même stage. Nous n'avons donc pas eu besoin de sélectionner notre public à partir d'une enquête préalable.
2. Le deuxième objectif d'un questionnaire est d'obtenir un certain nombre de renseignements conduisant à affiner les hypothèses de recherche, voire à faire émerger certaines pistes qui n'avaient pas été envisagées. A ce niveau, nous avons fait le choix de nous en tenir à nos hypothèses initiales.

La recherche action et la recherche action formation.

La recherche action est fondée sur d'autres paradigmes que la recherche classique. Michel Liu spécifie ces différences en "formulant les fondements épistémologiques de la recherche action par une suite de principes"⁶⁵ (Liu, 1992, p. 439).

- Le principe de l'interaction dans toute recherche entre le phénomène et l'observation. Liu fait remarquer dans toute recherche, la forte interaction des phénomènes et de l'observation. "L'observation modifie le phénomène". Il en tire deux conséquences: La connaissance scientifique change de statut et élargit son objet (puisque que de toute façon l'appréhension du Réel est illusoire, il faut en tirer les conséquences pour la recherche). Les postulats de la recherche évoluent "il devient légitime de considérer la perturbation qu'une démarche de recherche implique sur le phénomène étudié " (Liu, 1992, p. 441).

⁶⁴ DE KETELE Jean Marie, ROEGERS Xavier. *Méthodologie du recueil d'informations*. 3eme édition. Bruxelles: De Boeck, 1996, 230 p.

⁶⁵ LIU Michel. Vers une épistémologie de la recherche-action. *Revue Internationale de systémique*. 1992, vol. 6, n°4, p. 435-454.

- Le principe de l'ouverture qui indique que ce que l'on veut étudier n'est que partiellement prévisible et en partie indéterminé⁶⁶.
- Le principe de l'unité entre la recherche et l'action. Certains savoirs sont par exemple inaccessibles hors de l'action même.
- Le principe des valeurs partagées entre les acteurs et les chercheurs. La recherche classique traite le sujet de la recherche comme un "cobaye". Soit la recherche est présentée aux apprenants et le chercheur doit faire face à un paradoxe: comment étudier des actions habituelles en sachant que la présence de la recherche les rend inhabituelles? Par exemple, pour conserver la spontanéité des acteurs, il faudrait les filmer à leur insu. Ceci ne se fait pas sans risque légal et souci moral.
- Le principe de la pluralité et de la complémentarité des représentations. Il s'agit au travers de ce principe de reconnaître que les mêmes actes, les mêmes faits, peuvent recouvrir des sens différents pour des acteurs différents. Il s'agit non de les éluder mais de les prendre en compte.
- Enfin le principe de la connaissance locale et générante dans lequel, "le local est une réalisation dans le jeu des possibles du générant" alors que pour les connaissances élaborées par la recherche classique, "tout particulier doit posséder tous les traits du général" (Liu, 1992, p. 452).

Présentée ainsi, cette méthodologie de recherche est certainement celle qui est la plus à même de repérer (et non seulement mesurer, car le chercheur ne mesure jamais que ce qu'il a auparavant défini) les changements induits par les pratiques de formation.

Certains vont même plus loin en proposant une recherche action formation tirant "son originalité de la complémentarité entre des démarches de recherche, d'action et de formation. Elle vise à mieux connaître le processus de formation et d'apprentissage des enseignants engagées en formation continuée" (Charlier, Charlier, 1998, p. 55)⁶⁷.

Si nous sommes convaincus de l'intérêt de tels types de recherches, celles-ci restent malheureusement particulièrement lourdes à mettre en œuvre et restent des "solutions luxueuses" (Cauterman, Demailly, 2001, p. 15)⁶⁸. Ce type de recherches permettrait néanmoins de mieux appréhender, au cours du processus de formation lui-même, le contenu de formation qui fait sens pour l'enseignant alors que, dans notre étude, nous devons nous en tenir à une compréhension a posteriori.

Mais notre travail n'a pas cette ambition. Il s'intéresse davantage aux effets "a posteriori" d'une formation "banale" comme il en existe beaucoup parmi celles proposées aux

⁶⁶ Pour expliquer la pertinence de ce principe, nous prendrons comme exemple une expérience que nous avons menée dans le cadre de notre mémoire de maîtrise (Vidéo et didactique de l'observation. Mémoire de maîtrise STAPS. Lille 2. 1997). Notre hypothèse portait sur l'amélioration des performances d'élèves dans l'observation de comportements d'autres élèves grâce à un apprentissage mené à l'aide d'une vidéo commentée.

La démarche était strictement expérimentale et nous nous permettons de revenir sur notre conclusion:

"Est-ce dire qu'il ne s'est rien passé?

Sur la communication supérieure de la vidéo, rien n'a été démontré. Au contraire,...nous allons davantage prêter le flanc à la critique de ceux qui ne voient dans l'utilisation de la vidéo qu'un gadget à la mode. Le choix de la méthode de mesure des effets de notre expérimentation n'était pas judicieux..."

Nous sommes convaincus que l'usage de la vidéo a transformé les élèves mais que le cadre restrictif de l'expérimentation n'a pu le mettre à jour. Pire, cela nous oblige à rester au niveau des conjectures quant aux effets alors que l'implication des élèves et la recherche dialoguée aurait sans doute permis de mettre à jour des connaissances sur ces transformations car "ni le praticien, ni le chercheur ne peuvent percevoir, seuls, les rapports de phénomènes entre eux dans la structure qui les occupe" (Verspieren, 1990, p. 324).

VERSPIEREN Marie Renée. *Recherche action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 1990, 396 p.

⁶⁷ CHARLIER. Evelyne, CHARLIER Bernadette. *La formation au cœur de la pratique*. Bruxelles: De Boeck, 1998. 133 p.

⁶⁸ Op. Cit.

enseignants, méthodologiquement située du côté de l'observation externe plutôt que de l'implication.

L'entretien.

De façon très schématique on peut poser que les recherches sur l'enseignement sont influencées par les modèles dominants de la psychologie. Au modèle comportementaliste s'est substitué dans les années soixante le modèle cognitiviste en passant par le néo béhaviorisme. Il y a eu une évolution historique de l'intérêt, d'abord pour ce qui avait trait aux comportements puis à leurs intentions et aux représentations. La production de discours sont des outils actuellement à la mode, mais au-delà de la mode, ils font "des acteurs partie prenante, ce sont des techniques impliquantes" (Barbier, 1985, p. 218).

Laurence Bardin⁶⁹ utilise le terme d'entretien et d'interview comme synonymes. Laurence Bardin, Jean Marie De Ketele et Xavier Roegiers⁷⁰ divisent les interviews en trois catégories ou en trois "façons de mener un entretien" (Bardin, 1998, p. 93):

L'entretien peut-être libre, semi-dirigé ou dirigé selon la précision du questionnaire soumis à l'interviewé. Dans le cas d'un interview libre, le chercheur s'abstient de poser des questions. Dans le cas de l'interview dirigée, l'interview consiste en une succession de questions précises et préétablies posées méthodiquement. Dans l'interview semi-dirigée, quelques questions servent de points de repère.

Nous avons préféré la technique de l'entretien semi-directif, à la fois pour des raisons pratiques, celui-ci étant "plus court et plus aisé" (Bardin, 1998, p. 93)⁷¹ à mener, et pour centrer le discours de l'enseignant sur notre objet d'étude.

La méthodologie de production et d'analyse de discours est-elle adaptée à l'analyse d'un changement dans les pratiques?

- Oui, et nous avons signalé plus haut que nos indicateurs se situaient dans une perspective béhavioriste et dans une perspective cognitiviste.

- Oui, car si nous avons aussi signalé que nous recherchions un changement dans les pratiques d'enseignement, le sens du mot "pratique" mérite d'être explicité. Pour Gérard Malglaive⁷², la pratique c'est "tout ce qui concerne l'action humaine, c'est à dire la transformation de la réalité par les hommes. Elle implique donc un dessein, une fin... L'état final prend un relief particulier dans la mesure où... l'état final constitue une manifestation de cette fin, la concrétisation de l'intention, et comme tel il est investi des désirs, des besoins, des valeurs qui constituent les moteurs de la pratique..." (Malglaive, 1998, p. 41). La pratique visible constitue bien la partie émergée de l'iceberg. Mais il existe aussi des pratiques dont la partie émergée est presque anecdotique: "Il est des actions dont la dynamique, l'objet transformé aussi bien que les moyens de sa transformation, ne ressortissent pas nettement au monde matériel. Donner un ordre (féliciter ou réprimander autrui), par exemple, c'est peser par la parole sur l'action d'autrui". L'auteur poursuit: "la parole, le langage, joue un rôle fondamental dans ces actions non matérielles mais pourtant bien réelles" et Malglaive renvoie au titre du livre de J. L. Austin "Quand dire c'est faire"⁷³.

Pour Jacky Beillerot, la pratique, "bien qu'incluant l'idée d'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est

⁶⁹ BARDIN Laurence. *L'analyse de contenu*. 9ème Edition. Paris: PUF, 1998, 290 p.

⁷⁰ Op. Cit.

⁷¹ Op. Cit.

⁷² MALGLAIVE Gérard. *Enseigner à des adultes*. 3ème édition. Paris: PUF, 1990, 290 p.

⁷³ AUSTIN J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Le Seuil. Paris. Cité par MALGLAIVE (1990) Op. Cit. page 42.

cette double dimension de pratique qui la rend précieuse: d'un côté, les gestes, les conduites, les langages; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoquées "⁷⁴ (Beillerot, 1996, p. 12).

Ce double versant des pratiques, visible et souterrain, légitime deux approches. Elles peuvent être observées, décrites de l'extérieur mais le chercheur accepte alors de perdre ce qui fonde la pratique, ce qui lui donne du sens. Elles peuvent être décrites de l'intérieur, mais au risque d'être pris au piège du discours.

Dans le domaine éducatif, la pratique d'enseignement est traditionnellement divisée en deux phases: Une phase préactive et postactive se déroulant en dehors de la présence des élèves et une phase interactive pendant le cours proprement dit, en présence des élèves. Si les premières recherches sur l'enseignement se sont davantage intéressées à la phase interactive et aux conduites de l'enseignant dans la classe, elles se sont aussi très tôt intéressées à ce qui se passait en amont de la classe, pendant la phase de planification, c'est à dire pendant le moment où l'enseignant se représente la classe, se fixe les objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir. L'intérêt pour cette phase préparatoire tenait en la reconnaissance de son influence sur la phase interactive, néanmoins cet intérêt se situait dans une perspective essentiellement prescriptive et était davantage centré sur les conduites de planification que sur les représentations mobilisées par les enseignants. Cette reconnaissance et cette prise en compte du travail enseignant sans élèves, a ouvert la voie à d'autres paradigmes de recherches que ceux strictement comportementalistes, dont le paradigme de la pensée des enseignants.

Ce paradigme pose comme hypothèse que l'exploration de l'enseignement ne peut se passer de la cognition des acteurs et que sa mise à jour permettra de mieux accéder à la complexité de la compétence enseignante. L'intérêt pour la pensée des enseignants repose sur le postulat que "les comportements des enseignants sont largement influencés par ce qu'ils pensent".

Cet intérêt pour les cognitions a nécessité le recours à de nouvelles méthodes d'investigation. Il ne s'agissait plus de quantifier les comportements observables mais de rendre compte de processus cognitifs inobservables et que l'on doit inférer. Une différenciation se dessina alors, entre d'une part l'activité cognitive et les "indicateurs de cette activité tels que les préparations écrites de cours, les projets disciplinaires" et autres documents (Durand. 1996)⁷⁵.

Les recherches de ce paradigme relèvent par exemple des corrélations significatives entre la proportion de phrases formulées lors de la préparation de la séance (technique de la réflexion à haute voix) et le comportement de l'enseignant en classe. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Altet (1994)⁷⁶: "les enseignants construisent à l'avance un scénario sans savoir que celui-ci détermine déjà le type d'interactions qui se dérouleront en classe" (Altet, 1994, p. 138).

- Oui, parce que par définition, une innovation est d'abord un processus humain qui est d'abord vécu de l'intérieur. En définissant la notion d'innovation, nous avons insisté sur le fait qu'une innovation ne représente pas nécessairement l'introduction d'un objet nouveau mais peut correspondre à une intentionnalité, à une représentation de la situation différente de l'enseignant. Marie Michèle Cauterman, Lise Demailly, parlent par exemple de changement professionnel quand il y a chez l'enseignant une "modification des postures professionnelles dans le sens d'un plus grand investissement dans le travail et d'une plus grande reconnaissance de l'éducabilité de l'apprenant" (Cauterman, Demailly, 2000, p. 46)⁷⁷.

- Oui enfin, pour des raisons pratiques, parce que ces méthodes sont moins coûteuses en temps pour un volume d'information considérable et un usage commode. De plus ce sont les

⁷⁴ BEILLEROT, Jacky. L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? *Cahiers pédagogiques*, septembre 1996, n° 346, p. 12-13.

⁷⁵ DURAND Marc. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF, 1996, 230 p.

⁷⁶ ALTET, 1994. Op. Cit.

⁷⁷ Op. Cit.

seules méthodes utilisables pour rendre compte du vécu, de l'histoire des formés, des motivations.

Par contre, elles ne permettent d'accéder aux faits que par un détour obligé par les subjectivités (les informations recueillies concernent ce que les participants disent de ce qu'ils font). De nombreuses recherches montrent que l'enseignant n'a qu'une conscience limitée de ses propres actes⁷⁸.

En utilisant la méthode de l'entretien semi-directif, nous n'avons recueilli que les représentations des enseignants: représentation d'eux mêmes, de leurs pratiques, de leurs évolutions, de leurs transformations, de leurs innovations. De ce point de vue, Marc Durand⁷⁹ note que d'une certaine façon ces techniques ne donnent accès qu'à des méta-connaissances: "il s'agit de ce que les enseignants connaissent et énoncent de leurs connaissances" (Durand, 1996, p. 27).

Validité de la méthode au regard de ce que nous recherchons

Pour rendre compte des innovations et des non innovations suite au stage vécu, ainsi que des écarts aux pratiques antérieures, nous avons abordé avec les enseignants les thèmes⁸⁰ suivants:

- Concernant l'utilisation de la formation:
 - *Utilisez vous / Essayez vous d'utiliser ce que vous avez appris en formation? Rarement, souvent, systématiquement?*
 - *Pourquoi?*
 - *Citez un exemple de contenu de formation que vous avez mis en pratique.*
 - *Pourquoi l'avez mis en pratique?*
 - *Pourquoi celui-ci et pas un autre?*
 - *Sinon expliciter les difficultés rencontrées qui vous ont conduit à ne pas l'utiliser.*
 - *Quelle transposition du contenu retenu?*
 - *Qu'avez vous retenu du contenu proposé?*
 - *Comment l'avez vous rendu effectif dans votre pratique?*
- Concernant l'écart aux pratiques antérieures.

⁷⁸ Le paradigme de la pensée des enseignants s'intéresse à la façon dont les enseignants préparent leurs interventions et pensent au cours de l'interaction avec les élèves. Pour rendre compte de la façon particulière de penser d'un enseignant, le modèle rationnel, qui voudrait que les enseignants aient une pleine conscience des paramètres et des choix qu'ils effectuent, n'est pas adapté, pas plus que le modèle irrationnel qui ferait des décisions enseignantes quelque chose d'aléatoire et d'imprévisible, comme le laisse parfois à penser l'observation de certains cours. Un exemple d'une institutrice cité par Faingold (cité par Perrenoud) rend bien compte de la forme particulière de la pensée enseignante et de la difficulté qu'à l'enseignant d'accéder à une pleine conscience des ses décisions. Celle-ci a été mise à jour lors d'un entretien d'explicitation : "un jour, sous le coup d'une inspiration subite, l'institutrice intègre un enfant à un groupe de lecteurs plus avancés. Dans l'instant, elle s'en mord les doigts, sûre qu'il ne sera pas à la hauteur. Pourtant, la suite lui donne tort et donne raison à son intuition. L'entretien d'explicitation la pousse à reconstituer la suite d'impressions qui, au fil des jours précédents, l'ont, à son insu, conduite à savoir que cet enfant est capable de changer de niveau. Poussée par l'interviewer, elle retrouve des souvenirs, des indices, qui, a posteriori, rendent sa décision subite parfaitement fondée. L'habitus a joué un rôle, produisant un choix « dans l'illusion de l'improvisation " (Perrenoud, 1996, p. 202).

TOCHON François Victor. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, 1993.

PERRENOUD Philippe. *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF, 1996.

⁷⁹ Op. Cit.

⁸⁰ Même si elles sont formulées sous forme de questions, nous préférons le terme de thème. D'abord parce que nous avons mené des entretiens semi-directifs et ensuite parce qu'en fonction de la dynamique et du contenu des entretiens, certaines questions n'étaient pas posées, les réponses ayant été données précédemment. Notons aussi que certaines réponses ont servi de matériel à la deuxième et troisième partie de la thèse, et que réciproquement, certaines réponses aux thèmes concernant les autres parties nous ont apporté du contenu pour cette première partie.

- *Avez vous l'impression d'avoir fait évoluer votre pratique?*
- *Dans quelle mesure (bouleversement ou petit changement)?*
- *Qu'avez vous réellement changé (les contenus, la méthode) dans votre pratique?*

Mais quelle validité peut-on accorder à des représentations dans le cadre de la recherche d'innovation? Les enseignants ont-ils réellement innové sur ce qu'ils disent avoir innové?

Pour en rendre compte, nous avons été sensible à la précision de la description de l'innovation. Lors de l'entretien, des questions demandaient de préciser les innovations mises en place⁸¹. Si les enseignants indiquaient qu'ils avaient innové, ils devaient indiquer la nature et le contexte de l'innovation. Nous nous sommes de ce fait aussi intéressé à la description de la pratique antérieure et à l'aspect "novateur" de l'innovation.

Les pratiques d'équipes, quand elles existent, les entretiens de collègues d'un même établissement, nous ont permis de croiser les informations.

L'analyse des traces dans les programmations des équipes nous a permis de corroborer les cycles indiqués.

L'ensemble de ces informations donne une certaine validité aux discours des enseignants.

Déroulement et lieux des entretiens.

Les entretiens ont commencé un an après le déroulement du stage de secteur. Le stage de secteur a eu lieu du lundi 17 janvier 2000 au vendredi 21 janvier 2000. Le premier entretien a commencé 06 février 2001 et le dernier s'est déroulé le 26 juin 2001.

Les entretiens ont eu lieu à notre domicile pour cinq d'entre eux, au domicile des collègues pour neuf autres, dans notre établissement scolaire pour cinq enseignants et enfin dans l'établissement scolaire de l'enseignant avec lequel nous nous entretenions pour les quatre restants.

⁸¹ "Citez un exemple de contenu de formation que vous avez mis en pratique". Ce thème avait pour objectif de vérifier ce qui était dit. La validité du dire nous paraît pouvoir être mise en rapport avec la précision du rappel.

2. Description du stage de secteur et des effets attendus.

2.1) Caractéristiques du stage

2.1.1) Le stage de secteur, son histoire, sa spécificité.

Pendant l'année scolaire 1983-1984, après la mise en place des MAFPEN, les stages proposés en EPS aux enseignants du second degré sont académiques.

Sept enseignants de lycée et de collège du Cambrésis participent à un stage "gymnastique" et un enseignant participe à un stage "développement organique et foncier".

L'année suivante, la formation prend davantage d'ampleur⁸².

Trois enseignants du secteur de Cambrai suivent le stage "évaluation en EPS" en septembre 1984. A l'issue de ce stage, ils sont sollicités par l'encadrement et l'inspection pédagogique régionale pour diffuser l'information dans le Cambrésis.

Sur proposition de ces enseignants, un premier sondage est effectué par l'inspection pédagogique afin de connaître les besoins et les modalités de diffusion de l'information (diffusion écrite ou sous la forme d'un stage). Trente trois réponses sont favorables à l'organisation d'un stage.

L'inspection pédagogique régionale et l'inspection Académique donneront leurs accords pour la mise en place d'un stage de démultiplication de deux fois deux journées, séparées par une phase d'expérimentation.

Un formulaire d'inscription est envoyé dans les différents collèges et lycées. Il y aura 56 inscriptions⁸³.

A l'issue du stage, beaucoup d'enseignants souhaitant poursuivre ce qui était une première expérience de sectorisation de la formation professionnelle continue, une commission réunie en présence de l'inspecteur élaborera la stratégie suivante:

- Septembre 1985, réunion des enseignants souhaitant mettre en œuvre les productions du stage "évaluation en EPS". Désir de créer un réseau d'échanges et de diffusion des résultats de ces mises en œuvre.
- En même temps, en 1985-1986, des enseignants de deux établissements⁸⁴ participent au stage EPS 08 MI intitulé "Projet pédagogique en EPS et équipe pédagogique" qu'ils se proposent de démultiplier aux autres établissements.
- Organisation et inscription au PAF⁸⁵ 1986-1987 d'un stage pour le secteur, dont les modalités d'organisation et le choix des intervenants seront à définir.

La politique de sectorisation de la formation sur le secteur du Cambrésis était lancée. Nous participerons nous même à cette naissance en encadrant en 1988-1989 un stage intitulé "Jeu de raquettes en milieu scolaire".

Pour mettre en place, en EPS, cette politique de proximité, l'Académie est découpée en 12 bassins de formation. En EPS, chaque secteur est "administré" par un ABFE (Animateur de Bassin en Formation continue). Sur son secteur, l'ABFE a pour rôle de recenser les besoins

⁸² Ces renseignements sont tirés d'un rapport du stage de FPC non publié intitulé "L'évaluation en EPS". Document ronéoté de 104 pages. Commission de rédaction BERLY G, DUPONT C, MARQUAILLE J Y, PETITCOLIN J P. et coll.

⁸³ Le stage aura lieu les 17/12/ 1984, 15/01/1985, 14/02/1985, 22/03/1985.

⁸⁴ Le collège François VILLON de Walincourt et le collège LAMARTINE de Cambrai.

⁸⁵ Plan Académique de Formation.

des collègues, d'organiser les stages de formation, de recruter les intervenants qui pour l'essentiel, sont issus du bassin.

Chaque année, un stage de secteur est proposé aux collègues qui s'y inscrivent en tant que public volontaire. Les particularités de ce stage sont les suivantes:

- Le stage dure en général trois ou quatre jours, en continu ou espacés dans le temps, selon les années et les objectifs.
- Le stage regroupe entre vingt et trente stagiaires⁸⁶.
- Le stage est animé par des PRL (Personne Ressource Locale) c'est à dire des enseignants du secteur, sollicités par l'ABFE pour leurs compétences et leurs pratiques plutôt innovantes et qui suivront, préalablement à leur intervention dans le stage de secteur, une action de formation.
- Les PRL sont "encadrés" par un "formateur académique" chargé de recadrer les interventions par rapport au projet académique et d'établir des liens entre les interventions des différents PRL.

L'objectif de ces stages a évolué au cours des années mais tourne autour de la façon d'enseigner l'EPS, à partir d'activités physiques et sportives⁸⁷. Actuellement les stages s'intéressent moins à la didactique de telle ou telle APS qu'à l'activité que doit déployer l'enseignant en interaction avec les élèves.

A notre connaissance, il n'y a pas de formalisation, sous la forme d'un document publié et pouvant être distribué aux différents partenaires, des objectifs, des contenus et des procédures spécifiques à ces stages de secteur. Des formes condensées existent, dans la mesure où elles sont un préalable à l'ouverture d'un stage, qui définissent la nature du contrat établi avec l'IUFM. Mais ce document ressemble davantage à un exercice de style qu'à un document structuré et réellement opérationnel, tel qu'on peut en voir dans les formations du secteur privé. Est-ce par manque de "professionnalisme", par laxisme, par défiance de la chose écrite ou un peu des trois à la fois. Nous opterons pour la difficulté du réseau EPS, non à définir des directions d'intervention, mais à les formaliser dans un document écrit. Par contre, comme nous le verrons ci-dessous, chaque stage est piloté de façon assez précise, les procédures de pilotage renvoyant aux options académiques du réseau EPS.

2.1.2) Le stage de secteur 1999-2000.

Nous avons participé à ce stage de secteur, en tant qu'observateur participant et ce faisant, nous avons eu accès aux différents documents qui ont organisé le déroulement de ce stage. Ces documents sont produits par le formateur académique ainsi que par les PRL.

⁸⁶ C'est du moins l'effectif moyen des stages de secteur du Cambrésis. Dans l'Académie, certains stages secteurs regroupent beaucoup plus de participants (jusqu'à 50).

⁸⁷ Jusqu'aux années 1960, se côtoyait en EPS une gymnastique construite et formatrice, à base essentiellement de mouvements et une partie plus libre structurée autour des sports. A partir des IO de 1967, l'EPS sera enseignée exclusivement en se servant des sports (devenus depuis des APSA) comme matière d'enseignement... mais non comme contenu. Et depuis maintenant trente ans, la spécificité de l'EPS est à rechercher dans le fragile équilibre des objectifs de celle-ci et des pratiques de référence qui organisent son enseignement et qui pour des raisons de médiatisation, de prestige tendent à s'aliéner l'EPS.

Les stages en EPS peuvent se décliner autour d'objectifs différents: Si un enseignant ne connaît pas une activité physique, par exemple l'escalade, le stage aura pour objectif de lui faire acquérir un certain niveau de pratique physique dans cette activité ainsi qu'un certain niveau de compétence didactique et pédagogique dans l'activité. Si l'activité est plus traditionnelle, l'objectif sera de proposer des conceptions didactiques ou pédagogiques plus innovantes aux enseignants.

Mais au-delà des spécificités des APS, l'objectif des stages de secteurs et, c'est l'option qui est actuellement retenue par le réseau est de s'intéresser à l'activité de l'enseignant en interaction, à la façon dont celui-ci va réguler son activité, les repères qu'il va prendre sur les élèves pour organiser cette régulation.

Nous allons résumer maintenant l'essentiel de ce qui a été proposé aux stagiaires.

Trois activités physiques étaient proposées: la danse, le combat, la natation.

L'intervention en combat poursuivait une première approche initiée en 1998-1999.

Chaque stagiaire, selon sa formation, sa sensibilité, son public scolaire possède un degré d'expertise et d'affinité propre dans chaque APS.

Les contenus de formation de ce stage reprenaient pour une grande part des obligations institutionnelles (les textes officiels). Ceux-ci pointent en effet:

- De nouveaux objets d'enseignement comme par exemple une approche "sécuritaire" de la natation;
- De nouveaux objectifs comme le développement dans le second cycle d'une compétence qualifiée "équilibre personnel";
- Les textes officiels demandent la formalisation de projets d'EPS équilibrés et fixent que tout élève dans le 1^{er} cycle doit avoir vécu une activité artistique.

Voici, rapidement présenté, ce que les stagiaires ont vécu:

Une partie information.

Le stage de secteur commence toujours par situer "l'état" de la formation continue au niveau académique et local. En 1999-2000, les questions de la décentralisation, du rôle de l'administrateur scolaire et du conseiller en plan de formation furent abordées.

L'objectif de cette partie informative est que chaque stagiaire situe et structure le plus clairement possible les différents échelons de l'organisation de la formation continue, dont il ne vit qu'un des aspects, qu'une petite partie. Cette démarche constitue selon nous une des conditions essentielles de l'implication effective de l'enseignant.

Une mise en relation critique de ces changements administratifs et leurs conséquences sur le terrain (concrètement qu'est ce que cela change?) est aussi effectuée.

Le formateur académique fait le point sur les stages proposés dans l'année et les modalités d'inscription. Il indique ensuite les stages à venir et sollicite les candidatures de PRL.

Le formateur académique précise ensuite les objectifs et modalités de déroulement du stage de secteur:

- Organiser une rotation des groupements⁸⁸ d'activités abordés sur 4 ans (2 groupements d'APS définis au niveau académique par année + un groupement d'APS laissé à l'initiative locale);
- Aborder plusieurs groupements d'activité par stage afin de s'intéresser, au-delà des APS ou des groupements, à ce qui pourrait constituer une démarche commune d'enseignement;
- Des personnes ressources locales (PRL), possédant un certain degré d'expertise proposent des pratiques scolaires aux stagiaires;
- Les stagiaires vivent ces pratiques sur le terrain;
- Les stagiaires vivent et analysent les propositions des personnes ressource locales;

⁸⁸ La multiplicité des APS impose au législateur de regrouper celles ci en grandes familles. De nombreuses taxonomies possédant des pertinences propres existent. En ce qui concerne les instructions du collège, les familles d'APS sont les suivantes: Les activités aquatiques, les activités gymniques, les activités physiques artistiques, les activités physiques de pleine nature, les activités athlétiques, les activités de coopération et d'opposition: sports collectifs, les activités physiques de combat, les activités d'opposition duelle: sports de raquettes.

- Le formateur académique n'a pas pour rôle de situer les propositions de la personne ressource locale dans le débat didactique, mais de favoriser les liens et les analyses entre les propositions des uns (les personnes ressource locales), les mises en pratique et les représentations des autres (les stagiaires). C'est dans cet aller retour entre la forme de pratique proposée, la démarche pédagogique, les variables d'apprentissage, l'analyse de l'activité du pratiquant, que se joue la formation concernant l'activité de l'enseignant.

Pour le stage 1999-2000, aux objectifs académiques s'ajoutaient des options locales, de proposer certains groupements pendant deux ans (le combat, la danse). Derrière le choix de cette continuité de formation, il y a le sentiment que les enseignants ont besoin de temps et de compétences pour initier ou transformer ce qu'ils font. Cela se construit progressivement, en tous cas pas au cours des deux ou trois séances que les enseignants ont pu vivre pendant la formation.

Il y a aussi l'idée d'assurer un suivi, après une première année de sensibilisation incitant l'enseignant à programmer (animer) un cycle dans le groupement et à se confronter à des difficultés, pour en débattre et progresser vers un objectif d'enseignement au cours de la deuxième année.

Au cours du stage le stagiaire est confronté aux trois activités de l'enseignant (ne pas confondre avec les 3 APS) : Activité d'analyse, activité d'animation, activité physique.

Tableau III. Les trois activités du stagiaire.

Activité physique de pratiquant	Activité d'analyse	Activité d'animation
Pour avoir une expérience corporelle du problème posé. Pour identifier ce que l'enseignant aura à "faire apprendre" dans la situation.	Porte sur la pertinence de la forme de pratique. Sur la pertinence du jeu des variables didactiques. Sur les problèmes professionnels que cela entraîne.	Prendre en charge une séquence d'enseignement. Articuler l'activité de conception et l'activité d'enseignement. Mobiliser les "savoirs enseigner" et les choix didactiques.

Les objectifs

L'objectif du stage porte donc autant sur l'apport de contenus d'enseignement que sur la démarche de conception et de lecture des réponses motrices de l'apprenant.

Les objectifs du stage étaient: Passer d'un enseignant qui n'enseigne pas une famille d'APS à un enseignant qui anime un cycle de cette APS. Passer d'un enseignant qui anime dans une APS à un enseignant qui enseigne au travers d'une APS.

Dans les objectifs du stage, une distinction est faite entre ce que nous appelons "animation" et ce que nous appelons "enseignement". On retrouve cette distinction chez Raymond Dhellemmes⁸⁹ lorsqu'il différencie une discipline d'expérience et une discipline de compétence: "ce qui caractérise la discipline d'expérience, ce qui est formateur, c'est la participation productive à une aventure collective, à une expérience de vie". De l'autre côté il

⁸⁹ Raymond DHELLEMMES, Inspecteur Pédagogique Régional, Inspecteur d'Académie en EPS de l'Académie de Lille. Associé aux recherches du département de didactique des disciplines à l'INRP.

y a la "discipline de compétence, (dont la) caractéristique est (d'être) construite sur des référentiels d'objectifs et de savoirs"⁹⁰.

D'un côté on se centre sur les acquisitions qui ont un sens en elles-mêmes. L'apprentissage est synonyme d'expérience sans qu'il soit facile de préciser le contenu de cette expérience sinon en termes d'objectifs généraux (le citoyen-neté) ou d'habiletés très techniques propres à l'APS. L'élève baigne dans un milieu et se transforme grâce à ce milieu.

D'un autre côté il y a une systématisation du rapport enseigner / apprendre.

En reprenant à notre compte le modèle du triangle didactique de Jean Houssaye⁹¹ nous pouvons dire que l'animation est centrée sur le pôle enseignant et le pôle élève, quelle met en relation lors du processus "former". Cette relation privilégiée entre le professeur et les élèves attribue au savoir "la place du mort".

Ce que nous appelons "enseignement" par contre privilégie la relation de l'enseignant au savoir et attribue à l'élève la place du mort avec les dangers (Houssaye, 1993, p. 16) que l'on connaît bien en EPS de désintérêt pour une pratique, trop éloignée des représentations sociales de l'APS ou trop formelle.

Les justifications de la réduction de l'enseignement à de "l'animation" et de ce fait, de l'enjeu du passage à "l'enseignement" sont nombreuses et diverses:

- Par manque de temps, parce que, pendant une séance d'EPS⁹² de cinquante cinq minutes, il est réellement difficile pour l'enseignant d'engager l'élève, non sur des transformations, mais sur une activité de transformation. L'enseignant privilégie l'action et met à distance la réflexion et les prises de consciences.
- Parce que l'enseignant manque de repère sur l'activité de l'élève en train d'apprendre, la didactique de l'EPS étant une discipline jeune et en développement.
- Parce que le passage par une activité d'animation est peut-être aussi le passage obligé d'une activité d'enseignant débutant dans une APS pour asseoir par la suite une véritable activité d'expert. C'est le pari fait par les formateurs danse et combat du stage de secteur, de donner les moyens à l'enseignant d'animer un cycle, lors d'une première rencontre avec l'activité, en centrant la formation sur l'approche pédagogique.
- Parce que pour mener à bien une véritable activité d'expert, l'enseignant doit au préalable maîtriser l'activité d'animation.

Par contre, le passage d'une discipline de formation à celle d'une véritable discipline d'enseignement représente un réel enjeu pour la profession⁹³.

Voici résumé dans le tableau IV, les distinctions qui peuvent être établies entre d'un côté ce que nous appelons l'animation et de l'autre l'enseignement.

⁹⁰ DHELLEMMES, Raymond. Document ronéoté support de l'intervention en conférence sur "L'apport des recherches didactiques en EPS à la détermination de contenus pour le collège: Pour une discipline centrée sur les rapports élèves - pratiques corporelles".

⁹¹ HOUSSAYE Jean. Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Sous la dir de Jean HOUSSAYE. Paris: ESF, 1993, p. 13-24.

⁹² Y compris les temps de déplacement, de déshabillage et d'habillage.

⁹³ Georges Bonnefoy voit dans cette représentation de l'EPS comme une discipline de formation (l'auteur parle de discipline de vie scolaire), un véritable obstacle à la transformation des pratiques enseignantes. BONNEFOY, Georges. Obstacles à l'évolution des pratiques des enseignants. L'analyse du CEDRE. *Les cahiers du CEDRE*. 1999, n°1, p. 12-18.

Par ailleurs, Pierre Arnaud considère que faute de contenus structurés et hiérarchisés, l'EPS ne peut prétendre au statut de "matière d'enseignement". ARNAUD, Pierre. *Le corps en mouvement*. Toulouse: Editions Privat, 1981, 320 p.

Tableau IV. Les deux activités de l'enseignant.

	Animation.	Enseignement
Contenus d'enseignements	Mal déterminés. La tâche, c'est le contenu. Centré sur ce qu'il y a à faire. <i>Ex: prendre une certaine position au départ de vitesse</i> Valorisation du périphérique: Echauffement, musculation, retour au calme Valorisation du s'organiser en groupe, de l'arbitrage, de la prise de rôle	Formalisés. L'enseignant sait ce qu'il enseigne en termes de modification de la motricité de l'élève. Ce que l'élève doit apprendre est davantage formalisé et en termes de relation. La tâche est différente du contenu. Proposition de situation problème. <i>Ex: Mettre en relation un état de tension et de flexion des jambes avec une efficacité au départ de vitesse.</i> Centré sur ce qu'il y a à faire pour faire. L'observable n'est pas le contenu mais un indicateur de la compétence. Valorisation du apprendre à apprendre
Lecture de l'activité de l'élève	Investissement Comprendre des consignes.	Porte plus sur l'activité du sujet en train d'expérimenter des solutions. (Attendre un certain nombre de tâtonnements, ne pas proposer de solution)
Représentation de l'apprentissage	Pédagogie de la découverte. Nombreuses situations proposées. Approche fonctionnaliste. Apprendre, c'est faire, l'élève se développe en pratiquant.	Apprendre c'est être confronté à un problème. Apprendre prend du temps. Toute réponse fausse de l'élève est soit un moyen d'éviter la tâche (donc la transformation) soit une réponse adaptée à sa compétence actuelle nécessitant une ou des sous tâches pour la dépasser. (propositions didactiques hiérarchiques et emboîtées sous forme de réseau plutôt que sous forme linéaire).
Difficultés / Ce qui fait obstacle		Le nombre, l'hétérogénéité des compétences et des motivations, les contraintes matérielles, le temps, l'autonomie de l'élève.

Le thème d'étude du stage.

Les objectifs situent les visées du stage. Le thème d'étude privilégie une voie d'entrée pour atteindre les objectifs. Le thème d'étude du stage 1999-2000 concernait l'activité de l'enseignant, c'est à dire que ce n'était pas en tant que tel le produit proposé aux élèves qui constituait le thème du stage, mais la façon dont l'enseignant mobilise son activité pour obtenir ce produit.

Les compétences à développer étaient les suivantes:

Prendre des indices sur l'apprenant en situation de réalisation pour inférer les obstacles qu'il rencontre dans la réalisation d'une forme de pratique.

Faire des propositions didactiques permettant de franchir l'obstacle.

Justifier les choix à partir d'une analyse articulant différents facteurs.

Méthodologie de mise en œuvre et programme du stage

Méthodologiquement, le stage articulait des phases d'activité physique, d'activité réflexive et d'activité d'animation (cf. tableau III).

Le stage faisait aussi alterner des phases pendant lesquelles le formateur proposait des "formes de pratique" aux stagiaires avec d'autres phases pendant lesquelles il était demandé aux stagiaires de construire et de proposer des "formes de pratique" ou des situations.

Selon le postulat de l'isomorphisme, le formateur organisait, tant que faire se peut, les séquences d'enseignement - apprentissage - réflexion des stagiaires selon un déroulement qu'il juge opportunément transférable aux pratiques d'enseignement.

Le stage de secteur 1999-2000 s'est déroulé selon le planning suivant:

Tableau V. Programme du stage de secteur.

	Lundi 17 01 2000	Mardi 18 01 2000	Jeudi 20 01 2000	Vendredi 21 01 2000
Matin 9h à 12h	Partie information Demi groupe n° 1 Combat 1ere séquence Demi groupe n° 2 Natation 1ere et 2eme séquences	Demi groupe n° 2 Combat 1ere séquence Demi groupe n°1 Natation 1ere et 2eme séquences Grand groupe Danse 2eme séquence Vidéo	Groupes de niveau Demi groupe n°A Danse 4eme séquence Concevoir et prendre en charge un échauffement en Danse Objectif: S'investir corporellement, faire vivre une expérience d'enseignement danse Demi groupe n°B Combat 2eme séquence	Grand groupe Natation Séquence n°3 Distribution de documents sur la didactique de la natation Choix d'un problème de natation Concevoir une tâche permettant de résoudre ce problème ainsi qu'un jeu de variables Expérimentation des tâches auprès d'élèves de 6eme d'un établissement scolaire Présentation et discussion des difficultés des élèves et de l'ajustement de la tâche à ces difficultés
Après-midi 13h 30 à 16h 30	Grand groupe Danse 1ere séquence	Grand groupe Danse 3eme séquence	Demi groupe n° B Danse 4eme séquence Demi groupe n°A Combat 2eme séquence	Approfondissement Sur une APS Sur des options EPS A partir des questions des lundi, mardi, jeudi.

Description du contenu de chaque APS.

Contenu de l'activité combat de préhension:

Tableau VI. Contenu de l'activité combat de préhension.

1ere séquence	2eme séquence
Objet de formation: Donner les outils à l'enseignant pour que celui ci puisse programmer un cycle de combat. Objectif: Passer d'un enseignant qui n'ose pas faire combat à un enseignant disposant d'un répertoire de situations motivantes permettant d'entrer dans l'activité combat, quel que soit le matériel disponible Mise en œuvre: Succession de propositions de situations jouées diverses et variées. Situations d'entrée dans l'activité, d'échauffement et de jeux de combat.	Objet de formation: Appréhender les principes et les règles d'actions propre aux activités de combat. Objectif: Passer d'un enseignant qui fait vivre des situations de combat à ses élèves à un enseignant qui organise la découverte et l'apprentissage de "principes" et de "règles d'action". Mise en œuvre: Au travers d'une mise en situation observer l'activité des stagiaires combattants. Formuler des hypothèses sur les réalisations, dégager les principes propres à ces situations de combat de préhension et les mettre en œuvre en jouant sur les variables didactiques.

Contenu de l'activité natation:

Tableau VII. Contenu de l'activité natation.

1ere séquence	2eme séquence	3eme séquence
Objet de formation: Analyse de l'activité de l'élève au cours d'un déplacement long et d'un déplacement rapide Objectif: Passer d'un enseignant centré sur la problématique distance/ arrêt à un enseignant centré sur la continuité de la nage par la gestion de phases actives et de phases de repos. Mise en œuvre: 2 groupes: Un groupe de nageurs, un groupe d'observateurs.	Objet de formation: Les options du deuxième cycle: Pas seulement centré sur le nager vite et longtemps mais le milieu naturel est mis en perspective. Il n'y a pas de compétence proprement dite supérieure à celle du niveau 2 du collège mais des performances allant vers davantage d'immersion Cette 2eme séquence fut aussi le lieu d'une réflexion concernant les modalités de mise en œuvre des programmes lycée Objet de formation La conception de tâches répondant aux objectifs souhaités. Passer d'un enseignant qui, pense, espère souhaite, que les textes vont lui indiquer ce qu'il y a à faire à un enseignant qui conçoit ses formes de pratiques en fonctions des contraintes et des objectifs qui sont en partie locaux.	Objet de formation Aller vers une natation de volume Objectif Passer d'un enseignant centré sur une natation de surface à des propositions d'exploitation du milieu subaquatique. Mise en œuvre Par petit groupes Concevoir, réaliser, analyser sur la base des réactions des nageurs une tâche permettant d'atteindre la compétence pointée par les documents d'accompagnement. Concevoir cette tâche en fonction des niveaux de pratiques (- de 20H...) La mettre en œuvre avec des élèves Contenu. La sécurité passive (textes). La sécurité active (gestion de sa propre sécurité et de la sécurité de son camarade). Les "commandes institutionnelles" c'est à dire les textes traitant de cela en 6eme, 4eme, 3eme La notion de temps de pratique. Les propositions didactiques: Test pechomaro⁹⁴.

⁹⁴ Ce test a été mis au point par les enseignants suivants, dont on retrouve les initiales dans le nom donné à ce test. Pe pour Patrick Pelayo, Cho pour Didier Chollet, Ma pour Dominique Maillard et enfin Ro pour Denis Rosier. Ce test propose une nouvelle lecture de l'activité du nageur débutant, à partir du développement d'une compétence "Se sauver", déclinant différentes composantes comme entrer dans l'eau, nager vite, nager en prenant des informations visuelles, se déplacer en récupérant, s'immerger malgré la fatigue, savoir se sustenter sur place.

Contenu de l'activité danse:

Tableau VIII. Contenu de l'activité danse.

1ere Séquence	2eme séquence	3eme séquence	4eme séquence
Objet de formation: Organiser un vécu dans l'activité Objectif: Passer d'un enseignant qui n'a aucune idée de ce que peut-être la danse en EPS à un enseignant qui se la représente parce qu'il l'a vécue. Mise en œuvre: Faire vivre un cycle complet sur le thème de l'espace.	Objet de formation: Le système de repérage d'une motricité expressive. Objectif: Passer d'un enseignant animateur à un enseignant développant chez l'élève des compétences dansées et expressives en pointant les objets d'enseignement et les contenus d'enseignement Mise en œuvre: Analyse des réponses spontanées. Détermination d'un objet d'enseignement. Construction de tâches adaptées. Proposition de contenus. Construction d'une démarche évaluative.	Objet de formation: Organiser un vécu dans l'activité Objectif: Passer d'un enseignant qui n'a aucune idée de ce que peut-être la danse en EPS à un enseignant qui se la représente parce qu'il l'a vue. Mise en œuvre: Présentation des réalisations d'un collègue en Danse avec une classe de 6eme. Présentation de l'évaluation.	Objet de formation: Faire vivre une activité de conception et d'enseignement de la danse. Forcer l'investissement du stagiaire en lui demandant de concevoir et de mettre en activité les collègues sur un échauffement dansé. Objectif: Passer d'un enseignant ayant un vécu dans l'activité danse à un enseignant ayant une expérience d'enseignement dans l'activité. Mise en œuvre: Conception d'un échauffement en solitaire puis mener une activité d'enseignement avec les collègues en groupe restreint.

Remarques conclusives.

Qu'est ce que les stagiaires ont pu apprendre?

Au niveau de l'animation, pour les enseignants ne faisant pas pratiquer préalablement au stage l'activité aux élèves. Ces enseignants devaient, dans une première étape, vivre l'activité et acquérir les outils de base pour programmer pendant l'année un cycle de danse ou de combat, ceci dans le but de faire vivre une expérience artistique ou de combat à leurs élèves.

Au niveau de l'enseignement pour les enseignants faisant déjà pratiquer l'activité considérée. Il leur était demandé d'aller avec les élèves au-delà de la simple pratique, d'enseigner "en actes" les éléments qui permettront à l'élève de s'engager dans une pratique raisonnée.

Qu'est ce qui peut représenter une rupture dans l'enseignement chez un enseignant particulier? Cette question sera débattue plus loin car fortement en relation avec le niveau de la pratique de l'enseignant.

2.2) Description de la population des stagiaires

Les participants au stage de secteur 1999-2000

Tableau IX. Les participants du stage de secteur.

	Nom	Sexe	Age	Etablissement	Ancienneté	Grade
1	A	M	47	Collège	21	PEPS
2	B	M	27	Collège	5	PEPS
3	C	F	40	Collège	20	CE
4	D	M	57	Collège	30	CE
5	E	M	39	Lycée	19	CE
6	F	F	49	Lycée	24	CE
7	G	M	27	Collège	5	PEPS
8	H	M	31	Collège	7	PEPS
9	I	F	32	Lycée	10	PEPS
10	J	F	47	Collège	23	PEPS
11	K	M	29	Collège	4	PEPS
12	L	F	42	Lycée	17	PEPS
13	M	F	41	Lycée	18	PEPS
14	N	F	43	Lycée	21	PEPS
15	O	M	29	Collège	4	PEPS
16	P	M	56	Lycée	31	PEPS
17	Q	F	51	Collège	26	PEPS
18	R	M	51	Collège	27	PEPS
19	S	F	28	Collège	5	PEPS
20	T	M	49	Lycée	27	PEPS
21	U	F	37	Collège	9	PEPS
22	V	F	45	Lycée	23	CE
23	W	M	38	Lycée	16	PEPS

Age

Moyenne	Médiane	Ecart type
40,65	41	7.84

Ancienneté

Moyenne	Médiane	Ecart type
17, 04	19	7,69

Sexe

Masculin	Féminin
12	11

Pourquoi s'intéresser à l'âge et à l'ancienneté des stagiaires?

Les étapes de la carrière sont différemment propices aux innovations. Le processus par lequel l'enseignant construit sa professionnalité est appelé "développement professionnel". Certains auteurs suggèrent des étapes assez homogènes chez les enseignants (Huberman⁹⁵, Saint-Arnaud⁹⁶) dans le déroulement de la carrière.

Après les phases de découverte et de survie qui marquent le début de la carrière pédagogique et au cours desquelles le jeune enseignant construit sa professionnalité, suit une phase d'exploration qui consiste à investiguer les contours de la profession, à expérimenter un ou plusieurs rôles. Si cette phase est positive, on atteint alors les phases de stabilisation et d'activisme du milieu de carrière, au cours desquelles l'enseignant se centre sur l'augmentation de son influence sur la classe, tente de nouvelles expérimentations, s'essaye à de nouvelles stratégies. Cet "activisme" se définit par une perception positive des possibilités d'apprentissage des élèves, des innovations et de l'importance de son investissement dans le travail. C'est essentiellement pendant cette période que les enseignants innover.

Avec l'âge et l'expérience apparaîtront aussi une certaine prudence dans la professionnalité. Les raisons de cette prudence sont à rechercher du côté des résultats décevants des réformes que les enseignants ont eu à mettre en œuvre, sur un plus grand scepticisme face aux expériences pédagogiques et dans une conduite pédagogique qui s'est quelque peu rigidifiée. Cette prudence est aussi à mettre en rapport avec un certain fatalisme, c'est à dire une tendance à considérer qu'il y a des élèves pour qui on ne peut rien faire. Par contre, cette prudence n'a pas de rapport significatif avec la maîtrise pédagogique des maîtres.

Mais il reste néanmoins une partie importante des enseignants (40% dans l'échantillon de Huberman), qui avec l'âge n'est pas plus prudent, au contraire, car plus sûr d'elle-même, en perpétuelle remise en question, toujours désireuse de réforme et enthousiastes à s'instruire et à se former.

Les participants au stage de secteur, se répartissent de la façon suivante:

Tableau X. Présence de notre échantillon dans les différentes étapes de la carrière.

Années de carrière	Etapes		Nos participants
1-2	Entrée dans la carrière. Survie et découverte		
4-6	Stabilisation		5
7-18	Expérimentation Activisme	Bilan Mise en cause	6
19-30	Sérénité	Conservatisme	11
31-40	Désengagement Serein	Désengagement Aigri	1

Aucun participant n'est en phase d'entrée dans la carrière, un seul est en phase de désengagement que nous supposons serein du fait des nombreuses participations de cet enseignant aux stages proposés. L'essentiel de notre population se situe dans la phase de stabilisation (26%) ou d'expérimentation (48%) c'est à dire dans des phases propices à l'innovation.

Si le niveau général d'investissement baisse progressivement pendant la carrière, il est aussi sexué, les femmes ayant un taux d'activisme plus prononcé que les hommes et le maintenant

⁹⁵ HUBERMAN, Michaël. *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989, 340 p.

⁹⁶ SAINT-ARNAUD, Yves. *Connaître par l'action*. Montréal, Presses Universitaires de Montréal, 1992, 111 p.

plus longtemps. Dans notre échantillon, l'effectif des sexes est équilibré: Il y a onze enseignantes pour douze enseignants.

Statuts des enseignants d'EPS

Les enseignants interrogés ont différents statuts⁹⁷. Ils sont soit PEGC, chargés d'enseignement, PEPS, Agrégés. Dans la population étudiée, il y a cinq chargés d'enseignement et dix huit PEPS. Cette participation différentielle est à mettre en rapport avec la proportion des différents corps chez les enseignants d'EPS au niveau du bassin de formation.

Par contre le nombre d'enseignants de collège participant au stage est de treize contre dix enseignants travaillant en lycée. Cette différence est à mettre en rapport avec un pourcentage plus faible d'enseignants d'EPS en lycée par rapport à ceux exerçant en collège⁹⁸. Le taux de participation peut aussi être mis en rapport avec le type d'établissement⁹⁹, les enseignants de collèges s'investissant¹⁰⁰ davantage dans la formation continue.

3. Conclusion.

Avant de vérifier les hypothèses annoncées, il nous a fallu, au préalable, préciser et justifier notre travail ainsi que les méthodes utilisées pour le mener à bien.

Nous avons d'abord observé que, pour diverses raisons, et bien qu'étant considéré comme irremplaçable, l'évaluation de la formation continue n'était que rarement effectuée. Cela tient à la fois aux difficultés propres à toute évaluation et au contexte enseignant, contexte dans lequel il est particulièrement délicat de mesurer des effets.

Nous avons choisi de mener un travail d'évaluation "a posteriori" des effets directs d'un stage sur les pratiques des enseignants y ayant participé.

Nous parlons d'effets directs car le lien entre le stage et le changement de pratique devra être établi.

Cette évaluation sera une évaluation externe en deux niveaux. Un premier niveau qui s'intéressera aux innovations produites par l'enseignant dans ses pratiques et un second niveau qui replacera les innovations des acteurs dans des perspectives de changement du système didactique, voire du système scolaire.

⁹⁷ Les différents corps exerçant chez les professeurs d'EPS sont les suivants:

- Il y des PEGC valence EPS.
- Les CE, chargés d'enseignement, sont 4800 (13% de la population des enseignants d'EPS). Ce sont pour la plupart des anciens Professeurs adjoints, corps créé en 1975 à BEPC plus 2 puis Baccalauréat plus 2 en 1977, pour prendre la relève des Maîtres recrutés jusqu'alors à BEPC plus deux années de formation. Le corps des Professeurs adjoints sera supprimé en 1985.
- Les Professeurs d'EPS (PEPS), assimilés aux certifiés est le corps le plus important. Il compte 28800 enseignants soit 78% des enseignants d'EPS.
- Le corps des Agrégés depuis 1982 qui compte quelques 3000 enseignants, soit 8% des enseignants d'EPS.

⁹⁸ En règle générale les élèves de collège bénéficient de 3h d'EPS (4 heures en 6eme) alors que les élèves de lycée n'en ont que deux.

⁹⁹ Déjà souligné dans le rapport DE PERETTI. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la commission sur la formation des personnels de l'éducation nationale. La Documentation Française, 1982, Paris, demandé le 21 août par Alain Savary à André DE PERETTI et remis officiellement le 22 02 1982.

¹⁰⁰ Observation interne au réseau EPS de l'IUFM.

Cette évaluation sera différée car réalisée de un an à un an et demie après le stage de formation. Ce temps nous a paru nécessaire afin que les enseignants puissent mettre en œuvre les contenus abordés pendant la formation.

Ce qui nous intéresse, ce sont donc les modifications dans les pratiques, les innovations. Nous avons vu qu'il fallait donner au substantif "pratique" un sens très extensif. Ce que nous entendons par "pratique" se caractérise en effet, d'une part, par un aspect visible, sorte d'indicateur externe du changement, mais aussi et surtout par des intentions et des activités internes, propres au sujet, et par définition inobservables, mais néanmoins essentielles au processus d'action.

Pour rendre compte de ces deux aspects, il nous a fallu recourir à une méthodologie permettant de mettre à jour des subjectivités, des intentionnalités, des représentations, sans pour autant céder sur la matérialité des innovations. Pour ces raisons mais aussi pour des raisons plus pragmatiques, nous avons opté pour des investigations à base d'entretiens semi-dirigés.

Nous avons ensuite rendu compte du stage qui sera le support de notre étude et donné une description des stagiaires participants.

Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats.

Chapitre 3.

Les innovations: analyse des effets obtenus.

Le stage de secteur a-t-il un effet sur les pratiques des stagiaires, ceux-ci ont-ils innové?
Nous allons essayer de valider la thèse suivante

Thèse: Après un stage de secteur, les enseignants d'EPS innovent.

Rappelons qu'une innovation est un changement par rapport à ce que l'enseignant faisait auparavant.

Ce premier travail sera un travail de recensement des innovations produites ainsi qu'un travail de mise en ordre de celles-ci.

1. Les innovations: analyse quantitative.

Rappelons que nous recherchons un changement, mais pas n'importe quel changement, un changement dans les pratiques d'enseignement.

Nous allons procéder en deux étapes. Dans un premier temps, nous allons recenser les changements. Dans un deuxième temps nous chercherons à les catégoriser.

Nous avons recensé et mis en tableau ci-dessous les APS dans lesquelles les enseignants nous ont dit avoir innové lors des entretiens.

Tableau XI. Les innovations.

Enseignant	Innovation
A	Natation, combat.
B	Danse.
C	Combat, danse.
D	D indique qu'il a utilisé des "petits trucs", mais n'est pas à même de donner un exemple. Nous considérons qu'il n'a pas innové.
E	Danse.
F	Danse.
G	Combat.
H	Un modèle de fiche de présentation des situations. Combat.
I	Danse.
J	Natation.
K	Danse.
L	Natation, danse.
M	Natation.
N	N'avait au moment de l'entretien pas encore utilisé le contenu de formation.
O	Danse, combat.
P	Danse.
Q	Danse.
R	Parle de stages plus anciens.
S	Natation, combat.
T	Natation.
U	Combat.
V	La méthode.
W	Une forme de traitement de l'activité.

L'activité sportive dans laquelle l'enseignant a innové, a été repérée. Parfois l'innovation n'est pas référée à une activité physique précise mais à une approche pédagogique ou méthodologique (par exemple dans le cas de V, W).

Sur 23 enseignants, 20 ont innové, soit 87% de l'effectif. Nous considérons que trois enseignants n'ont pas innové. D qui parle de l'utilisation de petits trucs, sans être capable de les citer. N qui au moment de l'entretien n'avait pas encore utilisé le contenu de formation et R qui parle bien "d'innovations", mais celles-ci sont à mettre en relation avec des stages de formation plus anciens. Les autres enseignants ont été à même de citer, de préciser et de situer les innovations, donnant à leurs dires une certaine crédibilité.

Nous nous sommes souvent entretenus avec plusieurs membres de l'équipe éducative:

A, B, C, D, U, travaillent ensemble, de même que

E, F, I

G, H

K, M, N, O, P, T

V, W

Q, R...

Les entretiens avec les membres différents d'une même équipe nous a permis de vérifier et de confirmer les propos des uns et des autres.

Certains enseignants ont innové à plusieurs ce qui a aussi permis des vérifications: C et U, de même que E, F, I, et K et O.

Enfin, pour mettre en place leurs innovations, certains enseignants ont sollicité leurs collègues. K, O et M par exemple se sont concertés.

Tous ces éléments et les recoupements effectués donnent davantage de crédibilité aux récits des innovations.

Nous allons maintenant nous intéresser davantage aux objets des innovations et repérer plus précisément ce qui a changé dans l'enseignement.

2. Les innovations: analyse qualitative et typologie des innovations.

87% des enseignants de notre échantillon ont innové, c'est à dire qu'ils ont eu, à un instant donné, une pratique d'enseignement différente de la pratique antérieure.

Nous avons vu que la notion de pratique est à double face: une face visible et une face cachée. D'autre part, la pratique d'enseignement est aussi traditionnellement, souvent divisée en deux phases: une phase préactive et postactive se déroulant en dehors de la présence des élèves et pendant laquelle l'enseignant se représente la classe et une phase interactive pendant le cours proprement dit, en présence des élèves. Ces deux raisons nous ont amené à différencier les innovations renvoyant aux représentations, des innovations pendant le cours proprement dit.

2.1) Les représentations innovantes.

Suite au stage, certains enseignants ont peu changé leur pratique et ils le disent. A signale qu'il ne *"change rien fondamentalement"*. Néanmoins *"il y a des trucs qui marquent, des petits changements"*. C est encore plus explicite:

"J'ai pas changé énormément les situations... Vu de l'extérieur, je ne suis pas sûre que l'on ait pu voir une grosse différence dans mon cours, si tu es assis dans les gradins."

2.1.1) La représentation des difficultés des élèves.

Par contre, ces mêmes enseignants disent aussi que le stage leur a permis d'appréhender différemment les difficultés des élèves. Ainsi A:

"Maintenant, en natation, quand il y en a un qui s'accroche entre deux (exercices)... je suis plus tolérant".

L'innovation, le changement de A réside dans cette tolérance nouvelle, difficile à appréhender de l'extérieur sinon en comptabilisant le nombre d'encouragements ou d'exhortation à poursuivre l'exercice demandé et en le comparant à une comptabilité antérieure.

Impossible.

Ce qui a rendu A plus réceptif, c'est le vécu que lui a apporté le stage:

"En natation, quand L... nous a demandé de faire... une série de battements... sur le dos, on devait enchaîner... on avait une deux trois longueurs à faire et moi j'ai eu énormément de mal à faire ma première longueur parce que, en battements, j'avance pas. Donc là, je me suis rendu compte que quand tu étais en natation avec un gamin"

qui peinait avant je lui disais ben heu dépêche toi et quand il était arrivé et bien il fallait repartir et là je me suis rendu compte que quand j'ai fait mon aller ben j'étais mort c'est tout je me suis arrêté et je n'ai pas fait les deux autres exercices."

Mis en situation, A a pris une conscience nouvelle de la difficulté de ce qu'il demandait aux élèves. Après le stage, et dans le cadre d'un enseignement inchangé, A modifie sa pratique interactive en devenant plus tolérant vis à vis des difficultés des élèves. Ce plus de tolérance permettra-t-il à A de se questionner davantage sur la pertinence des contenus qu'il propose? Les difficultés qu'il a vécues permettront-elles à A... de s'engager vers de nouveaux dispositifs de fonctionnement qui organisent les réalisations des élèves non plus sur des longueurs de piscine mais sur des demi bassins, comme cela a été proposé en stage?

2.1.2) La représentation de l'apprentissage.

Avant le stage, V se sentait plus directive. Maintenant elle a changé son regard:

"Disons que je m'attache plus à regarder ce que fait l'élève, ce qu'il arrive à faire, pourquoi il est là, à ce niveau là et pourquoi il n'arrive pas à être au dessus... Je trouve que maintenant, on demande plus quand même à l'élève ce qu'il ressent, par rapport à ce qu'on lui demande de faire. En sports collectifs également aussi. C'est pareil. On donne un thème de séance et après on prend l'équipe et on demande pourquoi ça ne vas pas, qu'est ce qui ne va pas, comment... C'est cet échange là que je ne faisais pas avant, cet échange avec l'élève. C'était, on te donnait une situation, on devait faire cela, bon on y arrive c'est bien on y arrive pas bon hé bien stop..."

Si nous nous en tenons à cette déclaration, alors un des objectifs du stage est pleinement atteint. Rappelons qu'il s'agissait de reconsidérer l'activité de l'enseignant pendant la phase interactive. V propose une situation, puis prend du recul par rapport à celle-ci. Elle regarde les réponses des élèves mais aussi les non réponses. A partir de là, elle organise un questionnement sur les façons de faire, les stratégies pour réussir ou les difficultés rencontrées.

V pointe aussi la distance avec ce qu'elle proposait auparavant. V était moins dans une approche par résolution de problème, mais davantage dans une pédagogie de la réussite par aménagement du milieu. Ce changement de regard va contaminer sa façon d'envisager d'autres APS, même celle où l'on peut considérer que cette enseignante est experte, comme la danse¹⁰¹.

"Après oui. Disons que j'essaye, enfin je ne sais pas. Je trouve que je change dans la mesure où je suis moins directive qu'avant. Je tiens plus compte de ce que fait l'élève, de ce qu'il ressent. Et même dans les activités où je me sens plus à l'aise comme la danse, je suis beaucoup moins directive qu'avant je trouve qu'il y a plus de travail de recherche, de sensations, que je ne faisais pas avant. Avant j'imposait les choses alors que maintenant de moins en moins. En fait c'est plus dans la pédagogie".

Ce changement de regard dépasse la sollicitation des réponses et des stratégies de l'élève. Les indicateurs que V... mobilise sont au-delà des observables. Elle cherche à centrer l'élève non plus sur ce qui se voit, mais sur les moyens plus internes, plus difficilement objectivables, le ressenti, les sensations.

¹⁰¹ Cette enseignante est personne ressource (formatrice) en Danse.

2.1.3) La représentation de l'APS.

Pour d'autres enfin, le stage a permis de construire une nouvelle représentation de l'APS. C'est le cas de C:

"J'ai pas changé énormément les situations mais je pense que pour moi elles (ont) une autre signification...Je (veux) voir quelque chose de précis qui était beaucoup plus flou avant".

Cette enseignante, consciencieuse au demeurant puisqu'elle enseignait le combat tout en ne sachant pas très bien ce qu'elle enseignait, là où d'autres, se déclarant incompetents laissaient de côté l'activité, se met à mieux comprendre ce qu'elle fait et fait faire aux élèves. Elle donne un nouveau sens à son action. Ce nouveau sens va guider sa réflexion didactique et pédagogique.

C'est ce que nous indique clairement G, qui de façon analogue avait l'impression qu'il lui *"manquait quelque chose en activité combat"*. L'innovation ne porte pas sur un contenu, un exercice ou une situation, mais sur un principe posé comme un fondamental de l'activité combat:

" Il faut que les deux partenaires ou adversaires se retrouvent en situation où ils peuvent à la fois attaquer et défendre...".

C'est à partir de ce principe que G essaye d'organiser son travail en modifiant, en particulier au niveau des consignes et des règles, les situations enseignées antérieurement. Vu de l'extérieur, la pratique d'enseignement a vraisemblablement peu changé. D'un point de vue didactique elle est très différente. On passe de situations d'attaque-défense où le rôle de chaque partenaire est clairement défini (soit l'élève se concentre sur l'attaque, soit il se concentre sur la défense) à un principe organisateur plus "systémique": "en attaquant, je prends le risque de perdre" (Badreau. 1998)¹⁰².

La logique qui guide alors l'organisation motrice de l'élève est toute autre et plus complexe. C'est dans la préparation du rôle anticipé, dans le changement de rôle attaquant \ défenseur, dans la prise de risque optimale que se joue la vertu éducative. Anodin en apparence cette différence est profonde pour les didacticiens.

2.2) Les innovations en situation d'enseignement apprentissage.

La deuxième phase du métier d'enseignant, la plus visible, c'est la phase interactive d'exercice en situation, face à des élèves.

Pendant cette phase les changements sont manifestes. De l'extérieur, on peut voir autre chose. Comment se manifestent alors les innovations?

2.2.1) L'innovation se manifeste par l'enseignement d'une APS nouvelle.

L'innovation se manifeste par l'enseignement d'une APS qui n'était pas enseignée auparavant. Cela concerne essentiellement l'activité danse qui souffre d'un déficit chronique

¹⁰² Groupe d'étude et de production en éducation physique. Coordonné par Jacques BADREAU. Revue Cinèse. Octobre 1998. n°9.

d'enseignement et dans une moindre mesure le combat. Les enseignants hésitent à proposer ces activités. A l'occasion du stage de secteur, certains ont franchi le pas. C'est le cas de K:

"ça m'a servi, ce stage-là, pour... lancer le cycle danse, activité corporelle au collègue. Ça m'a aidé... on voulait déjà lancer ça à la base mais on avait pas les billes pour pouvoir le faire. Là je trouve qu'au stage on a... on a eu quelques billes, donc on a réussi à lancer le truc."

2.2.2) L'utilisation des contenus de formation abordés pendant le stage.

Dans les activités plus traditionnelles, comme la natation ou le combat, l'innovation réside dans l'utilisation des contenus de formation abordés pendant le stage. L'enseignant n'a pas proposé aux élèves "une" APS nouvelle. Son innovation s'insère dans le cadre d'APS déjà enseignées. L'enseignant a extrait des contenus de formation et les a insérés dans le cadre de cycles déjà en place.

Nous nous trouvons en face de trois cas de figure:

- **L'enrichissement par l'enseignant d'une APS déjà pratiquée par de nouveaux contenus de formation que l'enseignant considère comme plus pertinents.**

M fait pratiquer en lycée la natation tous les ans. Malgré son expérience professionnelle, elle a utilisé les propositions du formateur:

"La situation qui avait été proposée par un collègue...le but du jeu, c'était de traverser le bassin en marchant au fond de l'eau, en position verticale, en étant au fond de l'eau le plus souvent possible, bien sûr avec prise d'air, sortir, inspirer, redescendre... J'ai trouvé, pour l'avoir utilisé, qu'au niveau aisance dans l'eau, accepter... d'aller au fond, souffler complètement... dans l'idée d'expirer complètement, de maîtriser son expiration... cet exercice... je l'ai utilisé et j'avoue qu'il m'a donné... satisfaction..."

J'en ai utilisé d'autres aussi... le bouchon, faire le bouchon, pendant un certain nombre de répétitions, souffler dans l'eau, remonter, souffler dans l'eau, remonter..., j'ai utilisé celui là. Je n'utilisais pas le système d'organisation sur un demi bassin, donc ça je l'ai mis en place..."

- **Les transpositions innovantes.**

L'enseignant a transposé ce qu'il a appris en formation à une autre activité physique, soit parce qu'il ne se sentait pas encore suffisamment aguerri pour se lancer dans un cycle complet d'une APS mal maîtrisée, soit parce qu'au moment du stage, son programme étant défini il a néanmoins souhaité "expérimenter" mais dans une APS autre que celle proposée en stage.

B a utilisé en gymnastique des contenus de formation proposés en danse:

"Je me suis dit que l'échauffement en gymnastique, je pouvais en plus intégrer la notion de, c'était en 6eme, de rythme sur 8 temps. Je me suis dit après de toute façon après les filles en 4eme 3eme elles font soit aérobic soit expression corporelle. Je me suis dit on peut faire le même échauffement mais en intégrant en plus une notion de rythme, sur de la musique, donc j'avais utilisé l'échauffement, construire l'échauffement en arrivant à s'échauffer, par exemple c'était des flexions des mouvements d'épaule etc... en rythme avec la musique et j'avais repris les petits exercices, par exemple ou l'on faisait pieds serrés huit temps ouverture etc 4 temps, deux temps etc... donc j'ai...j'ai...j'ai utilisé, j'ai extrait cela du contexte danse on va dire, je l'ai replacé ailleurs, cela me semblait intéressant"

De façon analogue, E a réutilisé des éléments de la danse en acro-gym:

"Nous, on a pas fait danse. Pourtant on a réutilisé des choses qu'on a fait en danse, c'est à dire que quand on a fait accro gym on a fait l'échauffement, on l'a modifié. On a fait un échauffement en utilisant des billes qui nous avait donnés en danse".

Toujours par rapport à l'activité danse I indique:

"C'est toujours le problème de se lancer dans l'activité danse. Là je pouvais utiliser ça en acro-gym ; il y a des choses si je les fais, si je les fais en cours, il va falloir que les fasse dans le cadre d'un cycle gym... Donc, comme j'ai pas encore... je ne me suis pas encore lancée - dans un cycle danse je veux dire -... Dans le contexte de l'acro-gym parce que ça pouvait rentrer dedans".

- Les innovations éphémères.

Marie Michèle Cauterman¹⁰³ parle de "l'effet soufflé" pour caractériser "ces changements éphémères qui s'essouffent et retombent faute de trouver de relais ou encore parce qu'ils se heurtent à de perspectives trop longues dans le temps, trop idéales, trop idéalisées". Elle place ces effets dans les non changements.

Nous avons comptabilisé dans les innovations, les enseignants qui ont innové tout de suite après le stage, pendant l'année scolaire 1999-2000. Néanmoins, au moment de l'entretien, c'est à dire, pour les cas concernés, en avril et mai 2001, ces enseignants n'avaient pas reproduit leur innovation et ne l'avaient pas programmée en 2000-2001. L'innovation ne s'est donc pas poursuivie dans le temps, du moins dans le moyen terme.

K a réalisé un cycle complet de danse suite au stage de 1999-2000. Il a évalué ce stage très positivement et pourtant il ne l'a pas reconduit. *"Ben tu vois, cette année je ne l'ai pas refait"*.

A la question pourquoi, K justifie sa position en plaçant sa démarche d'innovation dans le continuum de la formation: *"parce que j'attendais ce stage (2000-2001)... pour justement essayer d'avoir plus de billes, et plus cadré tu vois et puis discuter avec des gens"*. Suite à son innovation, K souhaite faire le point et enrichir sa compétence. Nous lui demandons alors s'il va le reconduire. K répond *"je le referai, mais je ne sais pas comment"*.

L'effet semble éphémère, mais K se situe dans une perspective qui n'est pas celle de l'abandon, mais plutôt du sursis.

2.2.3) Les innovations futures.

Les innovations futures sont présentées aussi comme des "non innovations" par Marie Michèle Cauterman¹⁰⁴. Il nous semble que nous sommes aussi en présence d'une autre dynamique que celle de l'abandon. Petit à petit, la démarche de formation fait son œuvre. Et si l'enseignant n'a pas encore modifié sa pratique, il "sent" qu'il devra y venir.

Parfois, les circonstances imposent de reporter l'innovation

N a été intéressé par la démarche de résolution du problème de respiration en natation, car

"c'est un problème éternel qu'on rencontre de la 6^{ème} à la terminale, ce problème-là, on le rencontre toujours, donc automatiquement, le fait de l'aborder, c'est vrai que je l'avais vécu et je ne savais pas trop comment le résoudre..."

Mais cette année, N n'a pas enseigné la natation.

"Pourquoi ? ben parce qu'on fonctionne en menus et... le menu natation, c'est (un collègue) qui euh... le fait, enfin, c'est un collègue qui... qui a ce menu-là, donc l'année d'avant, j'avais eu euh... un cycle natation, avec des secondes, parce que... avait certainement un autre menu le menu natation, donc je peux avoir un menu, mais"

¹⁰³ Op. cit. page 121.

¹⁰⁴ Op. cit.

bon, en sachant que c'est... c'est variable d'une année à l'autre. Donc l'année antécédente au stage, j'avais eu donc un menu natation, l'année dernière je n'en n'avais pas, mais je savais que je pourrais donc l'utiliser, mais cette année je n'ai pas pu vivre, mettre en pratique le... ce qu'on a fait au stage, car je n'ai pas eu de menu natation".

Tableau XII. Récapitulatif des innovations recensées.

Les représentations innovantes.			Les innovations en situation d'enseignement apprentissage			
La représentation des difficultés des élèves	La représentation de l'apprentissage	La représentation de l'APS	L'enseignement d'une APS nouvelle	L'utilisation des contenus de formation abordés pendant le stage		
				De nouveaux contenus de formation considérés comme plus pertinents.	Les transpositions innovantes-	Les innovations éphémères
A	V, W	A, C, G	K, O, (Q), U	A, H, I, J, L, M, O, S, T	B, E, F, I, L, P	K

Les innovations futures ne sont pas mentionnées dans ce tableau.

2.3) Typologie des innovations et acteurs.

Alors que dans le tableau XI, nous nous étions essentiellement intéressé aux APS support des innovations, le tableau XIII rend compte du détail des innovations.

Tableau XIII. Détail des innovations.

Enseignant	Objet de l'innovation
A	Natation Représentation du nageur Utilisation des exercices d'équilibre et d'aisance dans l'eau Combat Avant, l'enseignement se résumait à des jeux de lutte, maintenant A différencie un échauffement utilisant des jeux et une partie plus construite autour de l'enseignement apprentissage d'un principe.
B	Danse Transposition du contenu de formation. B a utilisé en gymnastique l'échauffement proposé en danse.
C	Combat C s'est approprié les principes du combat. Son enseignement n'a pas véritablement changé mais la représentation que C a de l'activité et le sens qu'elle donne à son activité s'est modifié. Danse Changement dans la représentation de l'activité.
D	D indique qu'il a utilisé des "petits trucs", mais n'est pas à même de donner un exemple. Nous considérons qu'il n'a pas innové.
E	Transposition de contenus de formation. E a utilisé en acro-gym l'échauffement proposé en danse.
F	Transposition de contenus de formation. F a utilisé en acro-gym l'échauffement proposé en danse.
G	Combat G s'est approprié un principe: attaquer et défendre en même temps.
H	Un modèle de fiche de présentation des situations. Combat Des exercices d'échauffement.
I	Transposition, I a utilisé en acro-gym l'échauffement proposé en danse ainsi qu'un travail avec les verbes d'action
J	Natation La forme de pratique proposée: les tests.
K	La danse. K a enseigné une APS nouvelle.
L	Natation. L a complètement changé son cycle de natation. Danse. Incorpore la dimension artistique dans ses cycles d'acro-gym.
M	Natation. M a utilisé des exercices plus appropriés et construits en formation.
N	Natation. Intérêt pour le problème respiratoire.
O	Danse Mise en place d'un cycle de danse. Combat Utilisation des exercices d'échauffement.
P	Danse. Transposition à la gymnastique
Q	Danse. Avec les 3eme (avant ne faisait danse qu'avec les 6eme)
R	Parle de stages plus anciens
S	Natation. Des contenus pour jouer sur la flottabilité de l'élève. Mais surtout une démarche didactique. Combat. S a utilisé les jeux d'entrée dans l'activité.
T	Natation. Des exercices concernant l'aisance dans l'eau
U	Combat. U a mis en place un cycle de lutte
V	La méthode. Avant V était plus directive...
W	Une forme de traitement de l'activité

Le tableau XII catégorise les innovations trouvées. Le tableau XIII donne le détail des innovations des enseignants. Le tableau XIV combine les deux tableaux précédents et catégorise les innovations des enseignants.

Tableau XIV. Typologie des innovations et innovations des enseignants.

Enseignant	Les représentations innovantes.			Les innovations en situation d'enseignement apprentissage.	
	La représentation des difficultés des élèves	La représentation de l'apprentissage	La représentation de l'APS	L'enseignement d'une APS nouvelle	L'utilisation des contenus de formation abordés pendant le stage
A	X		X		X
B					X
C			X		X
D					
E					X
F					X
G			X		
H					X
I					X
J					X
K				X	
L					X
M					X
N					
O				X	X
P					X
Q					X
R					
S					X
T					X
U				X	
V		X			
W		X			
Total	1	2	3	3	15

Certains enseignants ont innové dans plusieurs catégories. C'est le cas de A, C, O. Ces enseignants sont rares: 13% de l'effectif.

En rapprochant les tableaux XI et XIV, on s'aperçoit que:

Quand l'enseignant a innové dans une seule APS, son innovation se retrouve dans une seule catégorie.

Quand l'enseignant a innové dans plusieurs APS, ses innovations se retrouvent dans plusieurs catégories (A, C, O). Cela n'est pas toujours le cas. S et L ne se retrouvent que dans une catégorie.

Ces deux constats laissent à penser qu'à chaque APS correspond, chez l'enseignant, un niveau de compétence à enseigner. Ce niveau de compétence renvoie à des besoins différenciés de formation dans l'APS et donne lieu à des innovations qui peuvent être caractérisées différemment. Si l'enseignant innove dans une seule APS, il ne se retrouve que dans une

catégorie d'innovation. S'il innove dans plusieurs APS, il "peut" se retrouver dans plusieurs catégories.

C'est l'utilisation des contenus de formation en situation d'enseignement-apprentissage qui semble être le processus d'innovation privilégié. Il représente 62,5% des innovations.

3. Les changements opérés répondent-ils à la définition d'une innovation?

Rappelons pour commencer la définition d'une innovation:

Action pour un individu, seul ou en groupe, d'utiliser des résultats existants dans une démarche volontaire dans le but d'amélioration de l'existant, sans qu'il soit possible de préjuger de l'issue de l'innovation.

3.1) Le critère de l'utilisation de résultats existants.

Les résultats existants concernent ici les contenus de la formation. Dans la présentation de la méthodologie de notre travail, nous avons indiqué que nous ne nous intéresserions qu'aux innovations que l'enseignant a produit dans sa pratique enseignante, suite à, ou induites par le stage de formation professionnelle continue étudié. De fait ce premier critère est validé puisque nous n'avons pas pris en compte d'autres innovations, comme celle de R... qui parle de stage plus anciens, ou celle éventuelle de N... qui projette son innovation dans le futur.

3.2) Le critère de la démarche volontaire.

Nous approfondirons, dans la deuxième partie, cet aspect de la formation continue des enseignants et cette particularité de la profession d'enseignant qui fait que, tant pour la participation à la formation continue que pour la mise en œuvre des contenus de formation, aucune espèce de contrainte n'existe si ce n'est une contrainte morale que l'enseignant se donne. La démarche est donc toujours soit une volonté individuelle, soit une volonté collective dans le cas d'un stage concernant une équipe.

3.3) Le critère de l'amélioration de l'existant.

Ce que l'enseignant cherche à modifier c'est son enseignement. L'enseignant considère que c'est mieux tout simplement parce qu'avant il ne le proposait pas aux élèves. C'est ce que pointe O:

"Ben, déjà c'est mieux parce que, avant, je ne le faisais pas (donc c'est le fait de le faire), déjà le fait de le faire c'est déjà une victoire pour moi et aussi pour les élèves...(hum, hum)".

Pour N, c'est le fait d'avoir vécu une expérience différente qui qualifie en quelque sorte l'innovation:

"Au niveau de l'innovation ? ça a marché cette innovation, euh, tout simplement en vivant un cycle complètement différent, enfin différent de ce que je connais habituellement".

Pour R, le projet est même un projet d'aventure personnelle.

"Oui, ça m'a fait découvrir un... d'autres activités quoi..."

R innove en proposant l'activité lutte à ses élèves et cela constitue pour lui une découverte de l'activité. Quid des objectifs et des élèves?

Dans les justifications de l'innovation, les mots et verbes comme "impression", "je crois que" sont fréquents, comme chez W :

"Ben une activité nouvelle hein, ils sont toujours à l'affût d'activités qui soient... pas toujours les mêmes euh... donc c'est une nouvelle activité, ou activité qui soit... quand même assez motivante, je pense que... et c'est ça qui a été intéressant, c'est que... p'ffouh ! je crois que tous les élèves sont rentrés dans l'activité... parce que quel que soit son profil moteur, quel que soit son niveau de motivation, quel que soit euh... oui, le niveau moteur, le niveau de motivation, on peut y trouver son compte dans l'activité, en étant porteur, en étant voltigeur, en étant en haut, en étant en bas... en rentrant dans l'activité. Euh... c'est une activité dans laquelle euh, par contre, la notion de mouvement, de dépense énergétique est peu importante, et c'est là où... où... c'est pas assez rentable pour moi ; mais, bon... c'était pas forcément l'objectif..."

De même pour E:

*"C'est différent, c'est à dire que... **Je crois que**... nos élèves, il leur faut des choses, il leur faut de la variété dans ce que l'on fait..."*

C'est bien à une tentative d'amélioration de l'existant que nous avons affaire. Et nous dirions volontiers, un projet minimal qui consiste semble-t-il d'abord dans une aventure personnelle de l'enseignant.

D'ailleurs, souvent, la satisfaction de l'enseignant et des élèves semble être le seul critère d'évaluation. L'important c'est que les élèves soient occupés et contents.

C'est du moins un des critères de F:

"Comment je peux dire c'est mieux qu'avant, hé bien c'est toujours par rapport à la réponse des élèves. Moi mon premier indicateur, c'est, devant moi j'ai des élèves qui sont contents d'être là qui sont actifs, qui viennent dire, ça c'est super madame..."

Et pourtant, E nous fait part de paradoxes. Quand la situation ne marche pas, E... souhaiterait arrêter mais sa collègue le pousse à poursuivre dans cette voie. Le seul critère de satisfaction de l'enseignant et/ou des élèves n'est pas à lui seul pertinent:

"Quand on essaye un truc, moi j'aurais tendance à dire bon stop là, arrête les frais et puis A... elle a tendance à dire, si, il faut encore essayer c'est assez contradictoire parce que elle change souvent mais sur un cycle, elle continue à faire un truc. Que moi, si je vois que ça ne marche pas, visiblement, j'aurais tendance à dire j'arrête les frais, je reviens à un truc que je faisais, peut-être un peu plus traditionnel, ou que je maîtrise mieux..."

L'enthousiasme, le contentement de l'élève n'est pas toujours un indicateur pertinent pour l'enseignant, au contraire. Ainsi pour K:

"L'autre (élève) qui râle parce qu'il va te faire une séance bâclée, il va mourir, il va être crevé et tout ça, mais il ne va pas être content tout ça, mais tu le vois qu'il a appris, tu vois qu'il sait que... là tu sais que... toi tu sais qu'il va progresser, il est sur la voie et... il ne le sait pas lui, toi tu le sais mais... pour moi c'est un indicateur".

3.4) L'impossibilité de préjuger de l'issue de l'innovation.

Il est difficile de préjuger de l'issue de l'innovation parce que la comparaison avec d'autres expériences est délicate.

En fait la comparaison avec d'autres expériences ou un cycle précédant qui n'existait pas est difficile en particulier d'une année sur l'autre avec des classes différentes. A la fin de sa phrase, O n'emploie d'ailleurs plus le comparatif (O avait dit que c'était mieux) mais il signale simplement que *"c'est différent"*.

"Disons que ce n'est pas évident de comparer parce que là, déjà, par rapport à la classe que j'avais l'année dernière sur enfin, par rapport à l'activité danse. Celle que j'avais l'année dernière et celle que j'ai cette année, c'est... même si les niveaux de classe sont assez proches, j'avais à peu près autant de filles que de garçons l'année dernière tandis que cette année j'ai beaucoup plus de garçons que de filles. Donc, il y a des différences déjà à ce niveau-là et je peux difficilement dire cette année c'est mieux que l'année dernière d'autant plus que je suis en début de cycle ; donc, ce n'est pas évident non plus de porter un jugement à ce niveau là. C'est différent, c'est tout ce que je peux dire (hum, hum)".

R pointe aussi la difficulté d'évaluer le travail réalisé en comparant son travail avec celui d'un ouvrier:

"Un ouvrier, quand il travaille, il voit ce qu'il fait, et nous, quand on travaille, on se demande... tu te demandes toujours quand ils réussissent si c'est toi, si c'est grâce à toi ou alors si c'est parce qu'ils sont doués... C'est... on n'a pas un métier valorisant quoi. L'ouvrier qui fait quelque chose, il n'y a rien au départ et puis quand il a fini il y a quelque chose, alors tu vois... alors, savoir ce que ça apporte aux gens, je ne sais pas, c'est..."

D'ailleurs, les propos de certains peuvent laisser penser à un désintérêt pour les effets de l'innovation sur les élèves.

A la question "Et quand tu changes, qu'est-ce que ça change chez les élèves ?", K répond:

"J'en sais rien, je sais pas... je sais pas... parce que, regarde, je fais course de longue durée, et j'ai eu une classe de 3^{ème} euh... que je trouvais... intelligente, tu vois, je me suis dit : « il faut pas, je ne peux pas rester sur ce que je fais », tu sais, bon allez entraînement, préparation au cross tout ça, je suis passé sur Excel avec tout un travail où il fallait calculer ses temps de passage, c'était à eux de construire et à la rigueur, j'étais plus prof d'informatique, que prof d'EPS".

Sans céder sur la pratique physique, et parce qu'il a affaire à une classe dont il ressent certaines particularités, K décide d'utiliser l'informatique. Les raisons ne sont pas claires, les effets attendus encore moins, si ce n'est l'impression que l'enseignant doit (peut) déployer l'activité de l'élève dans un autre domaine.

Sans être aussi catégorique, l'interrogation sur les effets donne parfois lieu à des difficultés. Ce qui est transformé chez les élèves a rarement été mis en perspective.

Les effets sur les élèves ne sont que rarement étudiés. K parle de réinvestissement, de transfert, c'est à dire qu'il utilise une argumentation a posteriori pour justifier ce qu'il a fait, parce qu'il manque de repères précis. Il perçoit les effets de ce qu'il a mis en place. Certains effets semblent d'ailleurs importants, mais ce sont des effets imprévus:

"Je le verrai à plus ou moins long terme. Ce que je leur aurai appris dans le cycle... s'ils le réinvestissent ailleurs, mais ce serait... ben tu vois c'est simplement par : soit moi par l'observation que je vois dans d'autres cycles, soit par mes rapports, mes discussions avec d'autres profs. Tu vois ici, par exemple là ici en danse euh... il y a une gamine qui a fait le bruitage qui s'est vachement investie sur la disquette, sur la cassette, la prof de musique elle est revenue : « Oh, punaise, Lénaiik, tu l'as transformée: « maintenant, elle prend la parole en cours », je veux dire pour moi, ça, ça a été un des... un indicateur qui m'a permis..."

R a l'impression que ça leur a plu: *"si, si, ça a marché au-delà de mes espérances, j'avais peur que ça ne marche pas mais reste perplexe sur le changement:" Je pense que... ça leur a plu énormément hein le... Ce que ça a changé, je ne sais pas..."*.,

La réponse de E est encore plus radicale:

"Je ne sais pas. Je ne sais pas si ça a changé quelque chose chez les élèves. Je ne saurais pas te dire. Je ne me suis pas posé la question".

V et N justifient a posteriori les effets sur les élèves:

"Que les élèves se sentent plus concernés par l'EPS. Plus acteurs...Bien je trouve qu'ils participent plus à l'activité, c'est pas une activité plaquée".

N :

"Qu'est-ce que ça va changer chez eux ? P'ouhh... euh... une autonomie, peut-être... ça veut dire que plus tard, si ils décident de faire du footing etc. tout ça, bon ben ils auront quand même ce vécu et cette expérience qui feront que... ils vont pouvoir gérer leur footing, leur course, euh... qu'est-ce qui va changer ?"

En fait les réponses sont fortement à nuancer.

Les réponses rendent compte des nombreuses logiques qui habitent le raisonnement pédagogique. Logique d'ordre, logique d'acquisition, mais aussi logiques fortement contextualisées. Elles rendent compte d'une volonté d'améliorer la pratique quotidienne mais aussi de faire vivre aux élèves d'autres expériences.

H parle des réponses motrices:

"parce que c'est quand même l'objectif, d'améliorer le comportement moteur de nos élèves".

S parle de l'activité cognitive des élèves...

"des élèves qui expérimentent et qui cherchent et qui... qui font... qui vont me bouger des choses... ils sont plus acteurs, et... je trouve que c'est intéressant".

Pour O c'est le comportement en général, cet objectif renvoyant à des difficultés particulières d'une classe:

"Peut-être qu'ils auront un comportement aussi plus...pas spécialement au niveau de l'éducation physique mais plus au niveau des relations avec les autres (hum, hum) au niveau social... je commence à voir des transformations à ce niveau-là, parce que la classe de 6^{ème} que j'ai cette année, elle est assez difficile, et j'arrive mieux, bon c'est

vrai qu'il y a eu quand même 2 trimestres qui sont passés, il a fallu instaurer et construire des règles, montrer les rôles des uns et des autres... "

Les enseignants innoveront en se lançant dans une aventure dont les contours, et en particulier les objectifs et les critères d'évaluation, sont flous.

Nous avons pointé lors de la définition de l'innovation, le fait que celle-ci était davantage identifiable à une expérience, à un projet, qu'à une expérimentation stricto sensu. C'est un projet parce que l'enseignant veut faire autre chose. Ce n'est pas une expérimentation parce que l'enseignant n'a pas, ni ne se donne, les moyens d'évaluer effectivement les effets de son activité.

D'ailleurs ici, les enseignants parlent davantage d'impressions... B... résume d'ailleurs cette position : *"Il n'y a pas... par rapport effectivement à des apprentissages, une hypothèse, des apprentissages, un constat objectif à la fin dire, ça ça marche plus que, c'est effectivement sur le terrain je me dis tiens ça c'est... et d'ailleurs d'une classe ça à une autre ça arrive que ça marche moins bien..."*

3.5) Conclusion.

Les changements opérés par les enseignants correspondent bien aux critères de la définition de l'innovation.

Du point de vue du sujet il y a bien :

- L'utilisation de résultats existants: les contenus de formation.
- Une démarche volontaire: Même si les effets de l'enseignement ne sont pas toujours placés en perspective, nous avons toujours une démarche qui part de l'enseignant. Nous n'avons pas rencontré d'innovation forcée.
- Il s'agit d'améliorer l'existant: Même si la comparaison avec ce qui est en place ou avec ce qui a été fait auparavant est parfois difficile à réaliser, même si cette amélioration a des perspectives floues, la démarche s'inscrit dans un objectif d'enseigner mieux. Soit en programmant des APS que l'enseignant n'abordait pas auparavant, soit en proposant d'autres façons de faire.
- Enfin sans qu'il soit possible de préjuger de l'issue de l'innovation. L'évaluation de l'innovation, quand elle a lieu, se fait essentiellement à chaud, dans la perception que l'enseignant a de son activité et de l'engagement des élèves et moins sur les transformations concrètes obtenues. On a même l'impression que les transformations des élèves dans l'APS sont loin d'être un souci de l'enseignant, les effets étant envisagés en termes de transfert et de compétences plus générales. La mise en place d'une innovation ressemble davantage à une aventure collective menée par un enseignant, qu'à une expérimentation au sens strict et l'évaluation se résume à des impressions et à un critère d'investissement important de l'élève.

Les changements, que nous avons trouvés chez les enseignants, possèdent bien les caractéristiques des innovations. Ce sont des innovations "ordinaires" qui modifient l'enseignement en usage.

3. Conclusion du chapitre 3.

Avons-nous affaire à un stage miracle, à des enseignants particulièrement innovants ou à une définition de l'innovation tellement extensive que le plus petit changement est comptabilisé comme une innovation?

Toujours est-il, qu'à l'heure où certains s'interrogent sur l'utilité de la formation continue, une preuve est apportée de son utilité dans le changement des représentations et des pratiques des enseignants que nous avons étudiés.

Rappelons que 87% de l'effectif de notre échantillon a innové.

Les enseignants ont innové en modifiant leurs pratiques ou en modifiant leurs représentations. Dans le cas de la modification des pratiques, ils ont introduit dans une pratique déjà enseignée des éléments nouveaux abordés en formation, ou ils ont enseigné une APS qu'ils n'enseignaient pas auparavant. Les changements de représentations ont porté sur une appréhension différente des difficultés des élèves, de l'apprentissage ou sur une représentation différente de l'APS.

Mais toutes les innovations recensées peuvent-elles être placées sur le même plan? Entre l'introduction d'un exercice dans une pratique globalement identique et la construction d'un cycle autour d'une APS nouvelle n'y a-t-il pas de grandes différences? De même entre l'introduction d'un exercice et une nouvelle représentation du processus d'enseignement apprentissage?

Toutes les innovations ne sont pas à placer au même "niveau" de transformation. C'est pourquoi une analyse plus poussée des innovations repérées est nécessaire.

Chapitre 4.

L'innovation après un stage de formation continue et son rapport au changement et à la novation.

Nous avons défini une innovation comme un changement de pratique. Il convient maintenant de repérer et de pointer l'écart entre la pratique initiale et la pratique faisant suite à l'innovation. Il nous semble, en effet, que l'on ne peut s'interroger sur des innovations sans examiner de près ce que ces innovations introduisent de changement dans les pratiques enseignantes et sans examiner leurs caractères plus ou moins novateurs.

Le débat sur la portée de l'innovation est en quelque sorte, consubstantielle au débat sur l'innovation.

Ceci nous permettra de vérifier la seconde hypothèse:

L'innovation met en place des micro-ruptures dans le système didactique.

Cette notion de micro-rupture renvoie à l'idée de rupture dans la micro-structure¹⁰⁵, que l'on appelle aussi le système didactique, c'est à dire l'ensemble formé par l'enseignant, l'élève et le savoir. Ce sont ces ruptures dans la micro-structure qui nous intéressent.

Elle renvoie aussi à l'idée de petites ruptures voire à de simples évolutions dans les pratiques des enseignants.

Nous allons étudier ces micro-ruptures de plusieurs point de vue.

D'un point de vue strictement quantitatif, la question pourrait être la suivante: quelle est la "quantité" de contenu de formation que l'enseignant a utilisée suite au stage de formation continue?

L'ampleur de l'innovation, renvoie à la quantité de pratique ou de représentation que l'enseignant va mettre, ou ne pas mettre, en œuvre, par rapport à ce qui lui est proposé.

Si l'enseignant n'a utilisé qu'un exercice, il a innové. On conviendra aisément que son innovation est de petite ampleur. Mais si la formation ne proposait qu'un seul exercice à mettre en œuvre, cet enseignant aura mis en œuvre tout le contenu de la formation. Par rapport aux propositions de la formation, l'innovation est alors de grande "ampleur".

¹⁰⁵ La microstructure, c'est « l'organisation de processus didactique concret dans une classe ou un groupe d'apprentissage » (De Corte.1996.20). DE CORTE, Erik. *Les fondements de l'action didactique*. 3eme édition. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1996, 402 p.

Si la formation propose de nombreux contenus, l'enseignant va plus ou moins utiliser ce que la formation lui a proposé. On peut mettre alors à jour un "taux d'innovation" qui est le rapport entre les innovations et le potentiel d'innovation offert par la formation.

Mais l'analyse ne peut s'arrêter là: le taux d'innovation doit aussi tenir compte des possibilités d'innovations des acteurs. Certaines propositions de la formation ne sont pas adaptées à tous les contextes. La natation par exemple ne concerne que les enseignants ayant accès à une piscine.

Le taux d'innovation doit tenir compte, enfin, des compétences et du degré d'expertise propres à chaque enseignant dans les APS proposées. Certains enseignants, dans certaines APS, mettent déjà en œuvre les contenus de formation proposés.

On se rend déjà compte que, d'un strict point de vue quantitatif, les paramètres à prendre en compte sont multiples. Pour nous aider, l'étude de l'ampleur de l'innovation se fera à l'aide des "non innovations".

D'un point de vue qualitatif l'étude est plus complexe et renvoie à ce que nous appellerons la "portée" de l'innovation. Cette "portée" doit être étudiée d'un double point de vue.

En rapport à la pratique de chaque enseignant: la rupture se mesure ici par l'écart plus ou moins important entre la pratique antérieure et la pratique "innovante" de l'enseignant, indépendamment du caractère novateur de l'innovation.

Cette étude peut-être menée "de l'extérieur", par le chercheur qui mesure un écart. Elle peut aussi être menée "de l'intérieur", subjectivement. Les représentations que se font les acteurs du changement, la façon dont les "innovateurs" eux même vivent leurs évolutions ou leurs ruptures, le sens qu'ils leur donnent n'est pas à sous estimer, innover, étant par définition une démarche individuelle.

En rapport avec les propositions "novatrices". Les ruptures dans le système didactique ne peuvent être envisagées sans une analyse de l'écart de la pratique "innovante" aux propositions "novatrices". Les propositions novatrices sont en général les propositions de la formation, mais pas toujours (par exemple dans le cas de la danse, l'objectif de la formation était plus de donner aux enseignants les moyens d'entrer dans l'enseignement de l'activité que de participer à l'exercice d'une didactique réellement novatrice).

Préalablement à l'étude de la portée de l'innovation, la notion de rupture sera explicitée.

1. Les innovations dans leur rapport à la formation proposée: approche quantitative.

Les enseignants ont innové en utilisant les contenus de la formation. Cette utilisation a donné lieu, soit à une modification des représentations, soit à un changement dans les pratiques.

Mais dans quelle mesure les enseignants ont-ils repris à leur compte "toutes" les propositions du stage?

Un certain nombre de propositions n'ont pas été utilisées. En n'observant que les modifications des pratiques des acteurs, ne risque-t-on pas de conclure un peu rapidement à l'efficacité de la formation continue? Les modifications des pratiques ne sont-elles pas plutôt à mettre sur le compte de l'éclectisme des contenus de formation, suffisamment diversifiés, pour que finalement chaque enseignant puisse y trouver son compte.

C'est pourquoi l'hypothèse de la relation "stage de formation / innovation" tiendra d'autant mieux que l'on pourra montrer l'importance du lien entre la formation et l'innovation.

Un certain nombre de contenus n'ont pas été utilisés. Le rapport des contenus utilisés par les enseignants et de ceux non utilisés nous amènera peut-être à faire preuve de moins d'enthousiasme quant aux innovations induites par la formation ou aux capacités innovantes des enseignants de notre échantillon.

1.1) Les non innovations.

1.1.1) Approche quantitative

Nous avons commencé par une analyse quantitative des non innovations. Pour ce faire, nous avons recensé et mis en tableau les APS qui n'ont pas été utilisées par chaque stagiaire.

En présentant le stage de secteur (cf. chapitre 2, § 2.2.1), nous avons indiqué que le thème de "l'activité de l'enseignant" était un thème transversal. On peut néanmoins considérer que cette "activité de l'enseignant" ne peut s'exprimer qu'au travers de mises en pratique dans des APS spécifiques, ce qui légitime partiellement l'étude qui est faite ci-dessous des seules APS.

Tableau XV. Les non innovations: approche quantitative.

Enseignant	Non innovation
A	Danse
B	Natation Combat
C	Natation
D	Combat Danse
E	Combat Natation
F	Natation Combat
G	Danse
H	Danse Combat Natation
I	Danse Combat Natation
J	Danse Combat
K	La natation
L	Le combat
M	Combat Danse
N	Natation Combat Danse
O	Natation
P	Combat Natation
Q	Natation Combat
R	Combat Danse Natation
S	Danse
T	Combat Danse
U	Natation Danse
V	Combat Natation
W	Combat Danse Natation

Les stagiaires ont été confrontés à 3 APS. En théorie, chaque enseignant aurait pu changer sa pratique dans chacune d'elles, soit pour 23 enseignants, une capacité de 69 changements potentiels. Les APS non concernées par un changement sont au nombre de 43 soit 62 % des espaces d'innovation dans une APS possible.

Par rapport aux innovations "potentielles", les enseignants auraient peu innové.

Il faut nuancer ces résultats. Ce compte rendu quantitatif ne rend pas bien compte de la réalité et donc de la capacité innovante des acteurs. Par exemple, comme nous l'avons dit plus haut, l'enseignant qui ne dispose pas de piscine aura du mal à innover dans cette APS. Nous devons donc examiner de plus près le pourquoi des non utilisations des contenus de formation.

1.1.2) Approche qualitative des non innovations

Nous avons dans le tableau recensé les raisons invoquées qui ont conduit les enseignants à ne pas innover.

Tableau XVI. Les non innovations: approche qualitative.

Enseignant	
A	Danse: problème de compétence ou plutôt de représentation de sa compétence. <i>"Même à petit niveau en danse, j'ai des doutes sur mes capacités"</i> .
B	Natation: B est un spécialiste. Combat: n'a pas trouvé dans les propositions de la formation des éléments en cohérence avec sa propre pratique.
C	Natation: n'a pas compris ou cela menait... aurait voulu avoir des contenus de formation plus concrets.
D	Danse: ne veut pas. Lutte: n'a pas fait de lutte.
E	Combat: ne figure pas dans la programmation Natation: n'a pas de piscine
F	Natation / Combat: Ces activités ne sont pas dans le projet EPS: L'établissement n'a pas d'accès à la piscine.
G	Danse: "mais j'y pense"
H	Danse: ne se sent pas capable... Aimerait bien, mais n'ose pas. Natation: les contenus proposés ne lui semblent pas adaptés au niveau de ses élèves
I	Danse: "je ne me suis pas encore lancée". Combat: ne figure pas dans la programmation. Natation: n'a pas accès à la piscine.
J	Danse: pas de local permettant cette activité, a besoin de temps. Combat: le gymnase a brûlé ce qui a entraîné l'arrêt de l'activité.
K	La natation: <i>"je sais ce que je veux enseigner, ça me suffit"</i> .
L	Combat: pas de combat dans la programmation de l'établissement.
M	Combat: ce n'est pas dans le projet du lycée. Danse: ce n'est pas dans le projet EPS (bien que cette enseignante l'enseigne en UNSS).
N	Danse: a des difficultés de mise en œuvre à cause de classes mixtes Lutte: ne fait pas Natation: spécialisation. C'est un autre collègue qui fait la natation
O	Natation: Faisait déjà avant le stage les contenus de formation proposés.
P	Natation / Sport de combat: ces activités ne sont pas dans les menus du lycée.
Q	Natation: pas de créneau horaire à la piscine depuis 2 ans. Combat: peur d'enseigner le combat et suffisamment d'APS à enseigner par ailleurs.
R	Danse: ça ne me branche pas. Combat et natation: ne sont pas dans la programmation.
S	Danse: l'activité n'est pas dans la programmation S est titulaire sur zone de remplacement. C'est donc plus difficile pour elle de choisir les activités.
T	Ces activités ne sont pas dans la programmation
U	C'était pas assez concret pour une classe. Je ne voyais pas bien... Trop théorique. N'avait pas natation.
V	Ces activités ne sont pas dans la programmation Les enseignants ont des spécialités.
W	Combat Danse Natation: ces activités ne sont pas dans la programmation. Ne se sent pas compétent.

Les parties grisées concernent les enseignants qui n'ont pas utilisé les APS proposées. Or sur le tableau XV, seuls D, N, R, n'ont pas innové. Comment I et W ont-ils pu innover sans utiliser les APS proposées?

I n'a pas utilisé les APS proposées, mais a transposé des contenus de formation dans une autre APS.

W a innové en transformant sa représentation de l'apprentissage.

Par contre D avait été retenu comme non innovant parce qu'incapable de donner un exemple des petits trucs utilisés. Sa case n'est pas grisée parce que les non innovations signalées sont la danse et la lutte.

Certaines raisons de non mise en pratique d'APS sont dues à des contraintes plus ou moins subies par les enseignants. Nous les avons appelées les "raisons externes" dans la mesure où elles sont largement indépendantes de la volonté des enseignants, dans la mesure aussi où les enseignants ne peuvent agir sur elles que dans le long terme.

A l'opposé, les raisons personnelles sont davantage de l'initiative de l'enseignant.

Les raisons externes.

- Une des premières raisons concerne le manque d'installations sportives.

Quelques établissements scolaires n'ont pas encore accès aux différentes piscines du Cambrésis. Comme E qui signale:

"On ne pratique pas de natation, on n'en fait pas, on a pas de piscine".

Il en est parfois de même pour le combat qui nécessite aussi du matériel spécifique, au minimum une salle couverte et quelques tapis de chute pour une activité comme la lutte.

J par exemple faisait faire du combat et puis le gymnase a brûlé:

"Le combat... Je faisais un petit peu de lutte avec les élèves mais bon, c'est vrai que depuis deux ans qu'on n'a pas de gymnase...on ne pouvait pas, donc... ça m'a coupée un petit peu".

Pour la danse, c'est un peu plus complexe. La danse est une activité où les élèves doivent se montrer. Le rapport au regard de l'autre est important. Un espace isolé, éloigné du regard d'autres classes est souvent considéré par l'enseignant comme indispensable pour travailler sereinement comme le signale J:

"danse, parce que je n'ai pas euh... au collège, on n'a pas le local ou un endroit pour pouvoir faire danse, être dans un endroit qui s'y prête".

- Une autre raison tient au projet EPS et à la programmation.

Le projet EPS organise le fonctionnement de l'EPS dans un établissement. Il fixe les objectifs, les contenus et les évaluations mis en avant localement.

La programmation fait partie du projet EPS. Elle organise l'enseignement du programme de l'EPS dans le temps (l'année et le cycle scolaire) et l'espace (par la répartition des installations).

La programmation, est un outil de référence important pour tous les enseignants d'EPS d'un même établissement, parce qu'elle coordonne l'utilisation des salles mises à la disposition de l'EPS et programme la place et la circulation des enseignants et des classes¹⁰⁶. Le projet EPS se réduit d'ailleurs souvent à la simple programmation des différentes activités physiques et sportives abordées par les élèves au cours de leur scolarité.

¹⁰⁶ Cf. Annexe n°2: un exemple de programmation au collège Jules Ferry de Cambrai.

La programmation est construite à l'aide d'un certain nombre de critères, parmi lesquels:

- Les contraintes officielles: En collège par exemple la formation doit être "complète et équilibrée". Cela signifie qu'au cours de leurs quatre années de scolarité en collège, les élèves doivent s'être confrontés à différents groupements d'APS, sans qu'aucun groupement ne soit privilégié au détriment d'un autre.
- Les installations disponibles.
- Les intérêts des élèves pour certaines APS.
- Les compétences des enseignants dans certaines activités.
- La volonté des enseignants à faire évoluer les choses. De ce point de vue les enseignants de lycées sont plus "contraints" que ceux du collège. D'abord par la certification du baccalauréat et des comptes qu'ils ont à rendre aux élèves et à leur hiérarchie¹⁰⁷. Ensuite par l'organisation de l'enseignement en menu¹⁰⁸ qui nécessite une définition encore plus stricte de l'utilisation des espaces. C'est pour cela que les arguments "des menus" ou de "la programmation" reviennent fréquemment chez les enseignants de lycée comme V:

"on n'utilise pas parce que ce n'est pas dans la programmation. C'est pas une activité que l'on a choisie dans les menus. ça n'apparaît pas..."

ou encore M:

"alors, pour le combat... j'ai pas eu l'occasion de le mettre en place parce que euh... on a un projet euh... un projet d'activités, des propositions sont faites en fonction aussi de nos installations disponibles donc euh..., j'ai pas eu encore l'opportunité.... Dans mon lycée... y'a pas d'activité danse... dans le cadre du projet".

Les enseignants des collèges ont, de ce point de vue, une latitude plus grande pour expérimenter des APS.

Les raisons personnelles.

Nous reviendrons plus en détail sur les raisons personnelles qui font qu'un enseignant, qui pourrait utiliser un contenu de formation l'utilise ou ne l'utilise pas, en examinant le rapport à la formation dans la deuxième partie.

Dans le cas présent les raisons personnelles, même si elles font partie d'un choix personnel, ne sont pas de l'ordre du rapport à la formation.

Ces raisons font que l'enseignant, ne peut pas innover, à partir des contenus de formation qui lui sont proposés.

Notons néanmoins que parmi ces raisons personnelles, la plus pertinente et recevable nous paraît-être celle concernant la compétence des enseignants.

Les enseignants d'EPS préfèrent enseigner certaines activités physiques. Cette préférence est un critère que l'on retrouve dans l'élaboration des programmations. L'argument de la spécialisation se retrouve davantage en lycée qu'en collège.

A ce niveau du cursus scolaire, le niveau technique et physique des élèves de lycée est en effet supérieur à celui des élèves de collège. D'autre part, le choix des APS, offert dans une certaine mesure aux lycéens, ainsi que la certification du baccalauréat, sont perçus comme des

¹⁰⁷ "Le projet pédagogique d'EPS, adressé au Recteur d'Académie, définit chaque année les modalités d'organisation du contrôle en cours de formation" Circulaire n° 95-253 du 21 11 1995

¹⁰⁸ Au baccalauréat, chaque élève est noté au cours d'une unité d'enseignement. Une unité d'enseignement est un ensemble de trois APS choisies de manière équilibrée. Deux ou trois de ces APS doivent avoir figuré au programme de l'année précédente. Les unités d'enseignement appelées aussi menus sont parfois choisies par les élèves.

éléments exigeant de la part du professeur davantage d'expertise technique. V le dit clairement:

"les professeurs ont des spécialités et jusqu'à maintenant, on sait que tel menu va à telle personne...".

Ceci ne se fait pas sans conscience des problèmes que cela pose:

"on le déplore parfois parce qu'on a l'impression d'être tellement spécialisé dans ces activités que bon... On est quand même dans une certaine routine".

Problème de routine mais aussi à terme de sclérose de l'enseignement:

"parce qu'en fait, personne n'est spécialiste et personne n'ose se lancer. Alors qu'en collègue je sais qu'il y en a qui le font...".

Il y a aussi des contenus de formation qui sont considérés comme non pertinents pour l'enseignant ou pour son public.

H considère que les contenus proposés en formation ne:

"rentrent pas dans la logique qui est la mienne, alors je ne suis pas forcément en accord avec tout ce qu'on me donne".

Même si, faisant preuve d'humilité, il remet moins en cause les propositions didactiques que ses compétences propres:

"est-ce que... peut-être pour certains je les ai pas compris, peut-être que j'ai pas assez bossé dessus pour... je ne me sens pas capable de maîtriser ces connaissances-là pour les utiliser...".

H pense aussi que ce qui est proposé n'est peut être pas adapté aux problèmes que rencontrent ses élèves en natation:

"c'était... donc des exercices essentiellement qui s'adressaient aux débutants, enfin, j'ai eu le sentiment, et il s'est avéré que cette année, j'avais un groupe plutôt de confirmés et on était... j'étais sur d'autres objectifs... les exercices que j'ai pas repris en combat, c'est les exercices qui ne rentraient pas dans mes objectifs en fait, enfin j'ai trouvé que ça ne rentrait pas dans les objectifs de mon cycle. Essentiellement, c'était ça".

C'est donc moins la qualité de la formation que H remet en cause que la pertinence de celle-ci vis à vis de son public.

Parfois l'enseignant considère qu'il a des connaissances suffisantes dans l'APS proposée. C'est le cas de B qui était spécialiste de natation. Ce qui a été proposé, B le connaissait déjà. Cela ne lui a rien appris.

1.2) Conclusion.

Dans le chapitre trois, nous avons trouvé que 87% des enseignants avaient innové. Ce taux est très important.

Néanmoins, étant donné que nous considérons que tout changement, même minime, est une innovation, nous avons pensé que ce taux devait être mis en rapport avec l'offre potentielle d'innovation proposée par la formation. Pour des raisons pratiques, nous avons réduit l'offre potentielle à un changement dans une APS. Comme il y avait trois activités physiques proposées, les enseignants pouvaient, dans l'absolu, innover dans les trois activités.

Nous avons donc mis en rapport, pour chaque enseignant, les APS concernées par les innovations et les APS qui n'étaient pas concernées: les non innovations.

Ce rapport "innovation" / "non innovation" devait nous permettre de mieux appréhender les "capacités innovantes" des enseignants suite au stage.

38% seulement des espaces d'innovation potentiels dans les APS auraient été utilisés.

Mais en étudiant de façon plus qualitative les "non innovations", nous nous sommes aperçus que les conditions matérielles, les programmations ou les programmes des établissements font que certaines activités ne sont pas abordées. Les enseignants ne peuvent donc pas innover dans des activités qui ne sont pas enseignées. Parfois les arguments qui président aux choix des activités enseignées par les établissements ressemblent à des prétextes, voire à des alibis¹⁰⁹. Néanmoins nous avons considéré qu'un enseignant ne pouvait être à même de mettre en pratique des contenus de formation qu'il n'utilisait pas dans l'immédiat et nous avons éliminé ces APS des innovations potentielles.

Du point de vue du taux d'innovation, les enseignants de collèges sont "défavorisés" car leur liberté de programmation est plus grande qu'en lycée.

Le tableau XVII reprend pour chaque enseignant le rapport entre les APS dans lesquelles il a innové et les APS dans lesquelles il n'a pas innové alors qu'il **aurait pu** innover.

Prenons deux exemples. A travaille dans un collège qui programme les trois activités abordées en formation. A a innové dans deux activités. Son taux d'innovation est de deux sur trois soit 66% d'innovation.

B travaille dans le même collège que A. B a innové dans une seule activité. Mais B est un spécialiste de natation, ce qui fait qu'il enseigne déjà les contenus de formation proposés en natation. B ne pouvait donc innover que dans deux activités: en danse et en lutte. Son taux est de un sur deux soit 50% d'innovation.

¹⁰⁹ Le programme d'EPS d'un établissement et les activités choisies, sont des contraintes évolutives. Chaque équipe programme les activités qu'elle veut traiter ou se sent compétente à traiter. Malgré les textes en vigueur, certains établissements ne programment pas certaines activités physiques.

Tableau XVII. Pourcentage d'innovation dans les APS proposées par rapport à l'utilisation théorique possible qui tient compte du contexte de l'enseignant.

Enseignant	Pourcentage d'innovation.
A	0.66
B	0.5
C	0.66
D	0.33
E	1
F	1
G	0.33
H	0.33
I	0.33
J	0.33
K	0.33
L	1
M	1
N	00
O	1
P	1
Q	0.5
R	00
S	1
T	1
U	0.5
V	?
W	?
Moyenne	0.69

69% des APS proposées ont donné lieu à des innovations quand le contexte le permettait.

Ce mode de notation pose parfois des difficultés. Par exemple pour V, W qui n'ont pas utilisé les APS pour innover puisque les APS ne sont pas présentes dans leur projet d'EPS, mais qui ont innové sur la méthode. Comment coefficienter leurs innovations? Nous les avons supprimées des calculs.

De même N n'a pas, à proprement parler, innové (innovation future). Il devrait donc se voir attribuer un 00. Mais en se justifiant, N fait apparaître qu'aucune des activités proposées en stage n'est inscrite dans la programmation. Il faudrait alors lui mettre 1. En fait nous l'avons aussi supprimé du calcul.

D enfin a été supprimé du calcul car incapable de préciser ce qu'il a réellement utilisé en natation.

Les enseignants de lycée obtiennent un coefficient plus élevé: 0.90 contre 0.54 en collège. C'est un résultat paradoxal dans la mesure où les enseignants de lycée sont en général considérés comme moins innovants que leurs collègues de collège. Le taux plus élevé obtenu ici s'explique par le poids des contraintes externes qui font que les enseignants ne peuvent innover dans des APS qu'ils n'enseignent pas.

Nous pouvons conclure que suite à une formation, les enseignants innoveront en utilisant, quand cela est possible les contenus de formation proposés et ce à 69%.

2. Ecart par rapport aux pratiques habituelles.

Le taux élevé d'innovation mis en évidence au paragraphe précédent, s'il confirme bien l'hypothèse, ne nous dit rien sur la "portée" de l'innovation. Par définition, une innovation étant un changement de pratique, nous allons dans un premier temps comparer la pratique innovante avec la pratique antérieure de l'enseignant.

Ce changement de pratique peut-être analysé, soit dans une perspective d'évolution, soit dans une perspective de rupture.

Nous allons, au préalable, préciser ce que nous entendons par ces termes.

2.1) Rupture et enseignement.

Nous avons déjà mentionné par deux fois une différence entre une rupture et une évolution:

- Dans l'approche historique de la notion d'innovation, nous avons relevé qu'il y avait d'une part une façon radicale d'innover, qui touchait aux structures, et que cette façon radicale d'innover visait la rupture avec l'ordre ancien. Pour ce type d'innovation, l'emploi du terme "novation" est préférable.
Il y avait aussi, d'autre part, une façon plus locale, plus intime de changer, celle de l'innovation personnelle pour faire face à la situation de classe. Cette façon plus modeste permettait au système de fonctionner et d'évoluer. Nous avons indiqué que la notion d'innovation se situait au centre de cette tension entre d'une part le changement radical, qui rompt avec l'ordre ancien et le petit changement, la petite évolution.
- En décrivant les objectifs du stage de secteur, nous avons différencié l'EPS "discipline de formation" et l'EPS "une discipline d'enseignement". Dans le tableau IV, nous avons posé un certain nombre de points de rupture entre les deux représentations de la discipline.

La définition du mot rupture renvoie à la notion de "division, de séparation brusque des choses... de différences tranchées... d'oppositions affirmées..." (Le Robert. 1977).

Au contraire, il y a dans la notion d'évolution "une suite de transformation dans le même sens, graduelle, assez lente ou faite de changements successifs insensibles" (Le Robert. 1977).

Cette notion de rupture a été mise à l'honneur en épistémologie puis dans de nombreux champs scientifiques.

En science, c'est Gaston Bachelard, qui en "développant la notion d'obstacle épistémologique, nous invite à penser la science davantage en termes de rupture qu'en terme de continuité..."¹¹⁰ (Astolfi, Develay, 1989, p. 26). "Les ruptures apparaissent alors comme des réponses aux obstacles qui mettent en cause l'ensemble d'un système. Il s'agit non pas des difficultés particulières, problèmes pour ainsi dire quotidiens, dont le système lui-même fournit justement le cadre et l'outillage permettant de les résoudre, mais de contradictions globales, d'impossibilités de poursuivre les conséquences impliquées par le système ou de donner un sens à des résultats d'expérience qu'il a pourtant permis d'imaginer. C'est donc une réflexion, une reconsidération du système lui-même... La mécanique relativiste est ainsi née d'une réflexion suscitée par la difficulté d'embrasser en un même système unifié les phénomènes décrits par la mécanique classique et les phénomènes de mouvement dus aux forces électromagnétiques; la biologie moléculaire s'est constituée à partir d'une critique des théories de la fermentation... Ce sont des restructurations d'ensemble... le système

¹¹⁰ ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel. *La didactique des sciences*. Paris: PUF, 1989, 128 p.

antérieur... se trouve réinterprété, resitué, dans la nouvelle perspective" (Encyclopédia Universalis)¹¹¹.

Rapportée à cette définition, l'évolution permettrait de répondre aux problèmes quotidiens, permettrait de s'adapter, alors que la rupture impliquerait une reconstruction sur d'autres bases, un changement de perspective.

En psychothérapie, le thérapeute Paul Watzlawick décrit ce qu'il appelle le recadrage dans le processus de changement. Il distingue le changement de type 1, qui s'opère à l'intérieur d'un système "toujours plus de la même chose" et le changement de type deux qui modifie le système lui-même, par un changement de vision des choses. Le recadrage concerne le changement de type 2. "Recadrer signifie modifier le contexte conceptuel ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien ou même mieux aux "faits" de cette situation, dont le sens par conséquent change complètement"¹¹² (Watzlawick, 1975, p. 116). Le changement produit est à la fois cognitif et affectif. Ce processus est essentiellement non logique et nous avons peu de contrôle sur lui. Il s'agit de voir les choses autrement en utilisant d'autres images. Ceci explique l'intérêt d'étudier et de tenir compte des métaphores utilisées par les enseignants pour décrire leurs pratiques professionnelles. A propos du processus de recadrage, Bernadette Charlier¹¹³ parle d'un processus de rupture.

En apprentissage, Chris Argyris¹¹⁴ distingue deux boucles d'apprentissage. Suite à un apprentissage en boucle simple, l'individu agira et se conduira différemment, mais sans changer fondamentalement ses représentations ou ses théories d'action (ses valeurs et les principes sous-jacents). Par contre, lors d'un apprentissage en double boucle, le sujet modifie sa représentation en termes d'actions pour agir différemment. L'action, mais aussi la théorie sous-jacente qui la soutient et qui lui sert de fondement, est transformée.

Que ce soit en épistémologie, en psychothérapie ou en apprentissage, la rupture est présentée comme étant d'un autre ordre que l'évolution. Lors d'une rupture il y a un saut « qualitatif ». L'individu agit, pense autrement.

En classe, le professeur enseigne d'une certaine façon. L'innovation consiste à modifier cette pratique d'enseignement. L'écart est ici à mesurer entre la personne et elle-même.

Nous parlerons d'évolution de la pratique quand celle-ci sera modifiée en incorporant de nouveaux exercices dans une pratique déjà existante. Il s'agit bien ici de résolution de problèmes quotidiens, ou de changement de type 1 pour Paul Watzlawick ou d'apprentissage en simple boucle.

Prenons le cas de J. Cette enseignante a repris dans les contenus de formation proposés concernant la natation, le test de 12m50 à vive allure et le test de 5 minutes. Elle les a repris parce que dit-elle:

"ils ont mis en évidence certaines choses par rapport au niveau des élèves..."

Mais l'écart à la pratique antérieure n'est pas important, elle le dit d'ailleurs:

"C'est quelque chose que je ne faisais pas de la même façon".

Ce qu'elle faisait auparavant, c'était des 25 mètres:

"la vitesse, les 12m50 plutôt que 25m, c'est bête pourquoi... se baser sur 25m?"

¹¹¹ GRANGER, Gilles Gaston. Epistémologie. *Encyclopédia Universalis*, 1990, vol. 8, p. 565-572.

¹¹² WATZLAWICK, Paul et al. *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris: Editions du Seuil, 1975, collection "points" n° 130.

¹¹³ Page 86 dans CHARLIER Bernadette. *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Paris, Bruxelles: De Boeck, 1998, 276 p.

¹¹⁴ ARGYRIS, Chris. *Savoir pour agir: surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. 1ère édition 1993. Paris: Dunod, 2000, 330 p.

L'innovation de T aussi consiste en l'introduction d'un exercice différent en natation:

"Dans l'exemple de la natation... cette forme de... de carré, de faire le carré dans l'eau... c'est un jeu et qui est révélateur d'un niveau de performance".

Nous considérons que nous ne pouvons pas parler, dans ces deux cas de rupture mais seulement d'évolution.

Par contre nous parlerons de rupture quand l'enseignant se met à enseigner une APS qu'il n'enseignait pas auparavant. C'est par exemple le cas de K

"En danse... ça nous a permis de nous lancer... (de) lancer le cycle danse, l'activité corporelle au collège..".

Avant ce stage, K... ne faisait pas pratiquer la danse à ses élèves.

Nous parlerons aussi de rupture lors d'un changement qualitatif dans les représentations. Ce changement qualitatif peut concerner le sens que l'enseignant donne à son activité didactique comme dans le cas de C... Le changement peut aussi concerner la stratégie d'enseignement et les moyens à mettre en œuvre pour faire apprendre les élèves comme dans le cas de V...

Nous avons cherché à chiffrer le degré d'évolution et de rupture de chaque enseignant par rapport à sa pratique antérieure. Ce que nous avons jugé être une évolution de pratique est notée 1 et une rupture 4. Le positionnement intermédiaire, sur une échelle allant de 1 à 4 est possible selon la « portée » de l'innovation par rapport à la pratique antérieure.

Certains enseignants ont mis en œuvre plusieurs innovations. Dans ce cas un calcul du taux d'innovation moyen a été exécuté en divisant l'addition des « valeurs » des différentes innovations par le nombre de celles-ci.

2.2) Evolutions et ruptures par rapports aux pratiques antérieures. Etudes de cas.

- A a innové en natation et combat.

En natation, les représentations de A ont évolué sur deux points.

Le premier point concerne les difficultés que peuvent avoir les élèves à réaliser certains exercices. Par rapport à des réponses motrices d'élèves en difficulté, comme s'accrocher au bord pour se reposer, A est devenu plus tolérant.

Le deuxième point concerne la représentation de l'activité de l'élève en natation, non plus comme une activité de reproduction de gestes techniques mais comme une activité de reconstruction motrice dans un milieu particulier.

Si pour le premier point, nous pouvons parler d'évolution, le deuxième renvoie indubitablement à une rupture.

En combat A a retenu des principes:

"les pousser- tirer, utiliser les forces de l'adversaire et supprimer les appuis... alors que... avant je leur apprenais plus des saisies je leur apprenais une prise à la limite une prise technique..."

Un peu comme dans le cas de la natation, et peut-être pouvons nous repérer ici chez A une activité de transfert, l'activité de l'enseignant passe d'une approche techniciste¹¹⁵ à une activité plus globale, pilotée par une autre analyse du rapport de l'élève à la pratique. Il s'agit ici pour l'élève de créer et d'exploiter des forces. Nous parlerons aussi ici de rupture.

En combat encore, A a retenu *"les petits exercices d'échauffement ramper, galipette sur le tapis en colonnes, sa façon de fonctionner à l'échauffement..."*. Il n'y a pour nous ici qu'une évolution.

Le tableau suivant récapitule les innovations de A et les distribue sur une échelle allant de 1 point, dans le cas d'une innovation correspondant à une évolution de la pratique enseignante de A à 4 points dans le cas d'innovation comportant des éléments analysés comme des ruptures à la pratique antérieure. La somme des innovations, rapportée au nombre d'innovations nous donne le taux d'innovation.

En combat, les innovations de A "valent" 1 et 4 points, soit un total de 5 points pour deux innovations.

En natation, les innovations de A "valent" 2 et 4 points, soit un total de 6 points pour deux innovations.

L'ensemble donne 11 points pour quatre innovations soit un taux d'innovation de $11 : 4 = 2,75$ points.

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
A		Natation		Natation
	Combat			Combat

Taux d'innovation: 2,75

- B a innové en gymnastique. Ce qui l'a intéressé:

"je me suis dis que l'échauffement en gymnastique, je pouvais en plus intégrer la notion de, c'était en 6eme, de rythme sur 8 temps, je me suis dis après de toute façon après les filles en 4eme 3eme elles font soit aérobic soit expression corporelle, je me suis dit, on peut faire le même échauffement mais en intégrant en plus une notion de rythme, sur de la musique, donc j'avais utilisé l'échauffement, construire l'échauffement en arrivant à s'échauffer, par exemple c'était des flexions des mouvements d'épaule etc, en rythme avec le musique et j'avais repris les petits exercices, par exemple ou l'on faisait pieds serrés huit temps ouverture etc 4 temps, deux temps etc... donc j'ai...j'ai...j'ai utilisé, j'ai extrait cela du contexte danse on va dire, je l'ai replacé ailleurs, cela me semblait intéressant."

B a utilisé en gymnastique l'échauffement proposé en danse. Il a transposé le contenu de formation. Pour nous cela représente une évolution.

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
B	Danse			

Taux d'innovation: 1

¹¹⁵ "La technique reste vivante dans le sujet; le produit éphémère meurt à chaque fois ou n'est fixé par la photographie ou le film que dans sa forme spatio-temporelle. C'est cette dernière que le technicisme confond avec la technique et copie servilement. Le technicisme, en pédagogie, n'est que la copie formelle du produit de la technique" (Garassino, 1980, p. 51). GARASSINO, René. La technique maudite. *Revue EPS*, juillet août 1980, n° 164, p. 49-53.

- C a modifié ses représentations en combat.

C indique elle-même que, vu de l'extérieur, il n'y a certainement pas de différence avec ce qu'elle faisait avant. Mais ce qu'elle propose maintenant a pour elle une autre signification. Avant elle était plus sur le pôle de l'animation:

"oui, j'étais plus dans l'animation et là j'essaye de leur faire comprendre les principes de pousser, tirer, faucher je pense que cela j'ai réussi à plus le faire cette année, que je ne le faisais avant".

Nous pensons, comme dans le cas de A tenir ici un élément de rupture, élément d'ailleurs proposé comme objectif du stage, et formulé de la façon suivante: "passer de l'animation à l'enseignement".

En danse, la position de C est plus complexe. C a beaucoup innové, passant d'une pratique de type aérobic, basée sur la répétition de mouvements rythmés, à une pratique à partir d'enchaînements dansés. Elle a innové, mais son innovation renvoie à des contenus de stages antérieurs¹¹⁶ ainsi qu'à un travail d'équipe avec U. Un changement dans sa représentation de l'activité de l'élève en danse, vers un côté plus expressif, s'est amorcé, sans que cela ne soit encore concrétisé dans sa pratique:

"ce que j'ai gardé du stage de l'année dernière... ça aurait dû me pousser d'ailleurs à le faire davantage en cours, c'était que l'on avait pas besoin de passer par la danse, avec la représentation danse comme on l'entend comme on la voit régulièrement et que cela pouvait être, je me souviens d'un truc en particulier que l'on avait fait en danse ou on arrivait et il fallait... et faire comme si on se promenait et exprimer quelque chose. On se promenait dans un parc ou il fallait exprimer quelque chose, juste avec les gestes, et déjà rien que cela, en prenant d'une certaine manière, on arrivait à en faire de la danse".

La rupture serait amorcée si C avait mis sa nouvelle représentation au service des élèves. Or à la question "ça tu l'as fait?", C répond "Non... Je suis retombée dans se déplacer dans l'espace, en rythme, j'ai pas fait ce...". Nous considérerons que C n'a fait qu'évoluer en danse.

	1	2	3	4
	Evolution			Rupture
C				Combat
	Danse			

Taux d'innovation: 2,5

- Le cas de D est plus simple à traiter. Les "petits trucs" dont il parle, sans être à même de donner un exemple font que nous considérerons qu'il n'a pas innové.

Taux d'innovation de D: 0

- E a fonctionné un peu comme B. Il n'a pas fait danse mais a utilisé:
"des choses qu'on a faites en danse, c'est à dire que quand on a fait accro gym on a fait l'échauffement, on l'a modifié. On a fait un échauffement en utilisant des billes qui nous avaient été données en danse..."

¹¹⁶ Rappelons pour mémoire que le choix de retenir pour le stage la même APS plusieurs années de suite fait partie intégrante de la stratégie de formation. L'innovation peut intégrer des contenus de stages antérieurs. Si elle n'est pas la reprise directe des contenus de formation du stage 1999-2000, on peut néanmoins penser que le stage y participe néanmoins au moins dans la répétitivité des propositions.

Le fait que l'innovation ne concerne qu'une petite partie de la séance d'EPS (l'échauffement) ajouté au fait que E n'a fait que transposer une pratique novatrice dans une pratique maîtrisée, nous fait caractériser son innovation comme une simple évolution.

	1	2	3	4
	Evolution			Rupture
E	Danse			

Taux d'innovation: 1

- Comme E, F a proposé un échauffement dansé ressemblant à du step. Comme dans le cas de E nous ne parlerons que d'évolution. En fait l'innovation a été fortuite, bien que s'étant produite suite au stage de danse:

"En fait, on l'avait fait avec des élèves de BEP, suite au stage de danse... on avait un échauffement traditionnel avec nos élèves et puis il s'est avéré qu'un jour, elles étaient moins nombreuses, donc on a fait du step. Et on a fait une heure de step. Et puis elles nous ont, à la fin de la séance elle nous ont dit "ouais, c'est super, on devrait toujours s'échauffer comme cela". On était en milieu de cycle, on s'est dit pourquoi pas, de toutes façons nous ce que l'on veut c'est qu'elles soient prêtes à pratiquer l'activité gymnastique, on peut les échauffer de cette façon là, donc on est resté là dessus".

L'innovation n'a pas été réellement programmée, même si les stages de danse successifs faisaient que F s'interrogeait sur le passage à la pratique.

Cette forme d'échauffement a été reconduite cette année. Maintenant, les enseignants cherchent à donner plus d'ampleur à leur "évolution":

"on les a notés, ça s'est prolongé, mais le cycle est terminé. C'est cette année, cela vient de se passer, mais je pense que justement et on en est même à se demander et pourquoi pas proposer une activité step en parallèle avec l'activité gymnastique. On essaye, on va fouiller dans cette voie, parce que ça a bien plu aux élèves, cela change du traditionnel échauffement, qu'on avait quand même transformé puisque là on faisait un échauffement en musique aussi avec les élèves de BEP, ça on le faisait déjà l'an dernier et cela marchait bien avec ces élèves là. On l'a continué cette année..."

	1	2	3	4
	Evolution			Rupture
F	Danse			

Taux d'innovation: 1

- G était intervenant en natation. Il n'a donc pu innover dans cette APS suite au stage. Par contre en combat, et bien que les propositions du formateur soient davantage centrées sur de l'animation (situations variées et jouées) G a retenu:

"le fait que quand tu es en activité combat il y a à la fois attaque et défense en même temps...c'est des choses que j'ai entendues et que j'ai retenues".

Ce changement de représentation n'est pas anodin. Il y a derrière ce changement de perspective une perception plus systémique et plus complexe de l'activité. Un peu comme dans le cas de A... pour la natation. Percevoir l'APS comme cela, c'est considérer que le combat est plus qu'une simple application de techniques et que le problème moteur de l'élève ne peut se résoudre que dans la dialectique attaque - défense (une attaque ne peut être tentée que si je préserve ma défense et réciproquement la défense doit contenir en elle un potentiel d'attaque).

Ces changements de représentation mènent à des propositions didactiques radicalement différentes, et certaines propositions de travail mettant un élève en attaque et un autre en défense ne paraissent plus adaptées.

	1	2	3	4
	Evolution			Rupture
G				Combat

Taux d'innovation: 4

- H a utilisé un " *un modèle de fiche de présentation des situations etc. que j'ai adopté et que j'utilise encore maintenant*". Cela lui a simplifié le "travail intellectuel, ça m'a aidé quoi". Cela a apporté à H un confort supérieur dans la gestion de sa planification. Cela lui a peut-être aussi permis de mieux structurer son enseignement. Nous ne pouvons néanmoins pas considérer cette utilisation comme une innovation.

En combat, H... a utilisé

"plein de petites recettes... dans les exercices que Ludo (Le formateur) nous a... nous a fait faire, surtout à l'échauffement, ça m'a permis de... de diversifier un peu l'échauffement d'une séance à l'autre, ce qui est un facteur motivant pour les élèves".

Ensuite H, recense plutôt les exercices qu'il n'a pas utilisés.

En fait, on peut considérer que l'innovation de H est restreinte, très limitée. Ce n'est en tout cas qu'une évolution.

	1	2	3	4
	Evolution			Rupture
H	Combat			

Taux d'innovation: 1

- I a innové en danse. Elle a utilisé:
"Le travail sur les verbes d'actions, de danse de l'année dernière, on l'avait fait en acro-gym...".

Elle n'a pas utilisé ce travail en danse mais en acro sport, bien qu'elle reconnaisse que:

"c'est pas encore de la danse au sens strict"

Mais cela donne à I...:

"l'impression qu'on peut s'en sortir plus facilement".

L'utilisation de la danse comme APS nouvelle nous ferait pencher pour une rupture. Son intégration dans le cadre d'un cycle de gymnastique tire dans le sens d'une simple évolution. D'autant que la spécificité expressive de l'activité danse n'est pas mise en avant:

"Maintenant, tout ce qui est création d'enchaînement, euh, c'est pas la priorité dans le cycle acro-gym, donc, il aurait vraiment fallu que je fasse un cycle danse".

Si cet aspect expressif, qui met I... réellement en difficulté, avait été mis en avant, nous aurions parlé de rupture. Ce n'est pas le cas:

"tout l'aspect création. Je ne vois pas comment... on a beaucoup d'élèves qui sont qui sont très passifs... en acro-gym, on a déjà le problème de... de la création, de créer en enchaînements, d'avoir des idées, d'avoir des...l'envie de....de... de montrer quelque chose donc en danse ça va être encore plus...flagrant quoi, ce problème-là".

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
I		Danse		

Taux d'innovation: 2

- Nous avons cité le cas de J en introduction de ce paragraphe. J a repris dans les contenus de formation proposés concernant la natation, le test de 12m50 à vive allure et le test de 5 minutes. Elle les a repris parce que dit-elle,
"ils ont mis en évidence certaines choses par rapport au niveau des élèves...".

Mais l'écart à la pratique antérieure n'est pas important, elle le dit d'ailleurs:

"C'est quelque chose que je ne faisais pas de la même façon".

Ce qu'elle faisait auparavant, c'était des 25 mètres:

"la vitesse, les 12m50 plutôt que 25m, c'est bête pourquoi... se baser sur 25m?".

Néanmoins, J... a évolué, en transformant sa forme de pratique. Ce qui laisse supposer une évolution sous-jacente des représentations vers une EPS plus novatrice. Mais cela ne pourra être confirmé par l'interview, d'autant qu'ensuite J... pointe que cette forme de pratique lui permettait de mettre au travail¹¹⁷ (d'occuper) les élèves dispensées de façon plus rationnelle qu'avant. Est-ce ce côté pratique qui a été privilégié, au détriment de l'ambition éducative? Nous classerons donc l'innovation de J comme une évolution de niveau 2.

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
J		Natation		

Taux d'innovation: 2

- Avec K nous avons affaire à une rupture. Avant le stage de formation continue, K ne proposait pas l'activité danse à ses élèves. Le stage lui a permis de présenter cette activité. Cette rupture est de plus radicale, car nous le verrons plus loin, la danse ou d'une manière générale les activités artistiques sont des activités particulières que les enseignants, en particulier les enseignants d'EPS masculins ont des difficultés à enseigner.

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
K				Danse

Taux d'innovation: 4

- L aussi a innové fortement. Elle faisait déjà de la natation avec ses élèves mais:
"au niveau de tout ce qui était parcours sous l'eau, les apnées etc. moi j'avais jamais fait ça. Et donc là, il est vrai que j'ai changé mon... cette année au niveau des options natation, au lieu de partir sur... les parcours classiques de sauveteur..., je suis partie sur du travail d'apnée, de remontée etc. et c'est vrai que j'ai modifié ma façon de travailler en option, je n'utilisais jamais parce que je n'arrivais pas à maîtriser des outils. Et cette année j'ai complètement changé mon cycle natation après ce stage".

¹¹⁷ J: "j'emmenais une classe de filles où j'avais beaucoup de dispensées. Et ça m'a permis également de les occuper et de pouvoir justement euh... observer ce que faisaient les élèves en 5 minutes, que toute seule, bon, je... je ne pouvais pas".

En danse aussi, L a utilisé les contenus de formation. Comme de nombreux enseignants elle n'a pas programmé à proprement parler de cycle de danse comme K. Néanmoins, elle est allée plus loin que B ou F dans l'innovation, dans la mesure où elle n'a pas fait qu'introduire une musique sur un échauffement. Comme F ou I, elle s'est servie de l'acro gym comme support, mais alors qu'avant:

"c'était purement l'acro-gym, avec des portés...", maintenant "on monte un mini spectacle avec des portés, et la dimension artistique prend le pas sur la... la gymnique, c'est-à-dire que quelqu'un peut très bien faire ça sans faire de roulade avant ou de passage à l'appui, et ça marche, alors qu'avant c'était imposé ; ça je ne l'impose plus, je les mets dans les éléments de liaison mais on n'est pas obligé d'en mettre. Par contre, il faut euh... il y a la notion d'artistique, d'entrée, de sortie, de faire passer une émotion, que nous, le spectateur prenne du plaisir à regarder ce qu'il fait etc., la musique, les costumes, donc en fait, on a... on a mis tout ça dedans".

L'acro gym de L a complètement changé de signification. Ce n'est plus la rigueur et la difficulté technique qui sont privilégiées, mais le côté expressif et artistique. Nous pensons avoir aussi affaire à une rupture.

	1	2	3	4
	Evolution			Rupture
L				Danse / Natation

Taux d'innovation: 4

- M a repris des exercices proposés en natation:

"La situation qui avait été proposée par un collègue... dans la piscine Tournesol par exemple où il y a un bassin progressif... le but du jeu, c'était de traverser le bassin en marchant au fond de l'eau, en position verticale, en étant au fond de l'eau le plus souvent possible, bien sûr avec prise d'air, sortir, inspirer, redescendre... J'ai trouvé, pour l'avoir utilisé, qu'au niveau aisance dans l'eau, accepter euh... d'aller au fond, souffler complètement euh... dans l'idée d'expirer complètement, de maîtriser son expiration... je l'ai utilisé...". M a aussi utilisé *"le bouchon, faire le bouchon, pendant un certain nombre de répétitions, souffler dans l'eau, remonter, souffler dans l'eau, remonter..."*.

Nous considérerons que M... a fait évoluer son enseignement en y incorporant des exercices plus adaptés.

	1	2	3	4
	Evolution			Rupture
M	Natation			

Taux d'innovation: 1

- N n'a pas innové parce qu'elle ne faisait pas pratiquer la natation. Elle pensait reprendre les contenus de formation dès qu'elle en aurait l'occasion, c'est pourquoi nous avons classé son innovation comme "innovation future". Néanmoins, son taux d'innovation est de zéro.

- Comme K, O. a mis en place un cycle de danse:

"Sitôt après le stage de l'année dernière... je me suis lancé dans un cycle danse et où j'ai essayé de remettre en place un certain nombre de choses en l'adaptant au

public... j'ai essayé de mettre en place un cycle danse, l'année dernière et... là j'ai redémarré encore cette année-ci au 3^{ème} trimestre".

L'innovation mise en place sera renouvelée en 2000 - 2001, au 3^{ème} trimestre.

En natation aussi, O a:

"essayé de mettre en pratique" ainsi qu'en combat ou il a "essayé de reprendre certaines situations qu'on a connues dans le cadre de l'échauffement".

Mais tant en natation qu'en combat, O reconnaît que *"c'est pas évident"* surtout, parce que pour ces contenus de formation, il a:

"du mal à... à mettre une rupture par rapport à ce que je faisais avant".

La programmation de l'activité danse s'inscrit dans une rupture de l'enseignement de O. Par contre le combat et la natation se situent plutôt dans une perspective d'évolution. C'est aussi le constat qu'en tire O qui pointe les raisons, à la fois de l'utilisation des contenus de formation mais aussi de l'écart réduit avec la pratique antérieure:

"... j'ai repris parce que c'était une forme très ludique et puis que, pour les élèves de 6^{ème} c'était intéressant pour rentrer dans l'activité et... tout en s'échauffant en même temps, donc c'était surtout pour cette raison-là... par contre... là il n'y avait pas trop de décalage par rapport à ce qu'on faisait au niveau des contenus".

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
O	Natation / Combat			Danse

Taux d'innovation: 2

- P s'est servi de la danse. Il a transposé le travail fait en danse en gymnastique:

"Je suis parti de thèmes et de verbes d'action. Je ne me sentais pas assez fort en danse mais je l'ai utilisé en gymnastique parce qu'au niveau technique, en gymnastique, je suis plus à l'aise".

Nous sommes ici à mi-chemin entre une évolution et une rupture. Rupture car l'enseignement de la danse comme nous l'avons déjà signalé, qui plus est pour P... qui a déjà derrière lui 31 ans de carrière, est une innovation radicale dans ses pratiques. Evolution parce que contrairement à K et O, P n'est pas allé jusqu'au bout de sa démarche et a utilisé un support mieux maîtrisé, la gymnastique.

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
P		Danse		

Taux d'innovation: 2

- Q enseignait déjà la danse. Elle avait même reconnu-elle *"un long vécu... C'est vieux"*. Néanmoins sa pratique d'enseignement de la danse restait cantonnée sur les classes de 6^{ème}.

"Je le faisais en 6^{ème}, mais j'osais pas aller le faire en 3^{ème}, et je ne pouvais pas faire la même chose en 6^{ème} qu'en 3^{ème}, il fallait que j'évolue, forcément... Et là, donc, j'ai passé le cap...".

Le fait que Q enseignait déjà la danse devrait nous faire opter pour une simple évolution.

Mais Q était toujours restée sur une pratique de la danse avec les 6eme et elle ose maintenant se lancer avec des 3eme. Cela est d'autant plus difficile que la pratique avec des 6eme était déjà ancienne mais n'avait jamais essaimé vers d'autres niveaux de classe.

Ce travail avec des niveaux scolaires plus âgés est un argument en faveur de la rupture. Autant le jeune âge des 6eme et la proximité de la scolarité primaire font que les activités expressives sont d'un abord facile avec ce public, autant l'activité artistique avec des adolescents dans le cadre scolaire est particulièrement délicate pour des raisons de maturité, de différenciation des sexes, de stabilité psychologique et d'affirmation sexuelle.

Nous classerons donc l'innovation de Q comme une évolution de niveau 2.

	1	2	3	4
	Evolution			Rupture
Q		Danse		

Taux d'innovation: 2

- R parle de stages plus anciens. Le taux d'innovation de R est de 0.

- S a innové dans deux directions différentes.

Concernant le combat, S a:

"quasiment repris tels quels les contenus... de jeux, dans la mise en pratique avant de rentrer sur les séances d'apprentissage donc j'ai repris des... des jeux d'échauffement en fait on va dire".

On a déjà retrouvé cela chez de nombreux enseignants et nous avons alors parlé d'évolution. S pointe d'ailleurs qu'elle a utilisé les exercices de jeux en les intégrant dans ce qu'elle faisait déjà:

"je suis partie sur la construction par rapport à ce que j'avais déjà fait parce que j'ai... j'avais passé lutte au CAPES...".

Cette façon de procéder est justifiée par un certain niveau de compétence dans l'activité combat.

Pour la natation c'est un peu différent. S a effectivement utilisé des contenus de formation proposés:

"En natation... j'ai expérimenté sur une classe de 6^{ème} qui étaient des nageurs moyens... aller au fond, se laisser remonter en fait... permettre aux gamins de sentir... que le corps peut flotter... ça ils ont expérimenté sur différentes... profondeurs...".

Mais c'est davantage la démarche proposée qui a retenu son attention:

"Le fait d'avoir construit un problème, d'avoir essayé de trouver une solution qui correspond à un problème et d'avoir expérimenté sur plusieurs solutions possibles, ça m'avait aidée ça..., à avoir plus de réflexion sur ce que je produis".

Cette démarche, elle la doit au fait qu'elle se considère comme moins armée en natation qu'en combat: *"la natation, j'avais pas véritablement de contenus"* mais elle l'attribue aussi à la stratégie de formation:

"J'avais l'impression qu'en natation c'était plus facile parce que j'avais déjà baigné dedans directement et que, quand on avait proposé des situations, avec les collègues,

il y avait certaines choses qui n'allaient pas, on avait mal ciblé le problème ; donc comme je l'avais vécu et que je m'étais rendu compte que c'était un peu trop difficile, j'ai remis à niveau, par rapport à ce qu'on avait fait en natation".

Comment évaluer l'innovation dans la démarche? Il nous semble que cela tire vers la rupture dans la mesure où une démarche peut-être généralisée et utilisée dans de nombreuses APS, et à terme faire évoluer considérablement l'enseignement.

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
S	Combat		Démarche	

Taux d'innovation: 2

- T a utilisé un exercice proposé en natation. En fait T s'est inspiré d'un exercice proposé pour créer sa propre forme de pratique. Il avait ensuite proposé cette forme de pratique aux collègues et collectivement, ils l'avaient expérimentée auprès d'élèves pendant le stage. T l'a ensuite reprise à son compte dans le cadre de son enseignement.

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
T	Natation			

Taux d'innovation: 1

- U a innové en lutte. Elle a mis en place un cycle alors qu'elle ne l'avait jamais fait.
"En combat, j'avais jamais mis en place et je sentais que... bon qu'il fallait que je m'y mette de toute façon. Donc euh... l'an dernier, tout de suite, derrière, j'ai mis un cycle lutte en place".

On peut considérer que l'innovation de U constitue une rupture dans son enseignement, quel que soit la "qualité" du cycle effectué.

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
U				Combat

Taux d'innovation: 4

- La stratégie d'enseignement de V a évolué dans le sens d'une meilleure compréhension des difficultés de l'élève:
"Dans l'échange avec l'élève, essayer de savoir pourquoi il n'arrive pas par exemple à faire... demander à l'élève pourquoi là il y arrive, pourquoi là il n'y arrive pas. Plus dans le contact? Ce n'est pas tu dois faire ça, tu dois te placer comme cela c'est pourquoi tu n'arrives pas à... Plus dans l'échange".

Avant, V se trouvait plus directive. Pas seulement dans les activités qu'elle maîtrise moins, mais aussi dans l'activité où elle intervient en tant que formatrice:

"je trouve que je change dans la mesure où je suis moins directive qu'avant. Je tiens plus compte de ce que fait l'élève, de ce qu'il ressent. Et même dans les activités où je me sens plus à l'aise comme la danse, je suis beaucoup moins directive qu'avant je trouve qu'il y a plus de travail de recherche, de sensations, que je ne faisais pas avant.

Avant j'imposais les choses alors que maintenant de moins en moins. En fait c'est plus dans la pédagogie".

Ce qui nous fait penser à un élément de rupture, même si ce changement s'est effectué progressivement dans le temps. C'est aussi ce que dit V:

"je ne m'imaginais pas du tout fonctionner comme cela avec une classe. Je trouvais que cela faisait un peu la pagaille".

Néanmoins, le fait que ce changement se mette en place depuis longtemps réduit l'impression de rupture. Il y a selon nous plus qu'une évolution. Il manque cependant de la radicalité dans la rupture.

	1	2	3	4
	Evolution			Rupture
V		Stratégie pédagogique		

Taux d'innovation: 2

- W n'a pas utilisé les contenus proposés dans les APS pour la bonne raison que:
"la natation c'est dans la programmation, mais depuis 3 ans, je n'ai pas fait de natation. Combat, je fais pas combat, pas en lycée. Danse, je fais pas danse... Bon il est évident que sur le plan didactique ou dans les choix... au niveau de l'activité, je l'ai mis de côté, je ne m'en suis pas servi ou alors très peu. Il n'y a pratiquement pas d'activités que j'ai réutilisées ou réinvesties... dans le sens purement APS".

Par contre W a retiré des informations sur les textes les plus récents, sur la terminologie employée... Ces appropriations ne sont pas à proprement parler des innovations mais l'assimilation des nouveaux textes de programmes porte en elle des perspectives d'évolution. Ces perspectives sont à situer dans le rapport qui peut exister entre les cadres cognitifs de référence, la structuration de la pensée, la terminologie employée par le sujet et la pratique de celui-ci. C'est d'ailleurs ce que dit très bien W:

"Des discussions par rapport aux textes... l'éclairage des textes, c'était une façon de les assimiler et de leur ouvrir au moins une interprétation et d'autre part, c'est peut-être le moment aussi de repérer... des nouveautés : termes, vocabulaire, ou points forts du moment en éducation physique et sportive, par exemple termes compétence, résolution de problèmes... termes qui, même s'ils ne sont pas réutilisés dans le cadre de l'activité propre, peuvent être source d'inspiration dans un travail..."

Le fait que W ne puisse utiliser les contenus de formation proposés, l'a peut-être conduit à se centrer davantage sur la démarche didactique:

"On peut en retirer une forme de traitement du formateur par rapport à l'activité, donc pour moi c'est là où ça a été le plus portant... ça nous a permis, de voir des formes de traitement d'activité... l'activité de l'élève par rapport, pas forcément à une APS, mais au problème que posent les APS, et le travail que l'on fait depuis quelques années c'est justement essayer de repérer les problèmes les plus importants à mettre en évidence chez les élèves, voir..., ceux que l'on veut développer chez les élèves..."

Néanmoins W parle d'un thème qui est récurrent depuis quelques années.

	1 Evolution	2	3	4 Rupture
W	Didactique			

Taux d'innovation: 1

2.3) Conclusion.

Nous avons cherché à quantifier les innovations, celles-ci étant définies comme une transformation de la pratique antérieure. Nous avons cherché à mesurer l'écart à la pratique antérieure, sur une échelle allant de l'évolution de la pratique à la rupture avec la pratique antérieure. Le tableau ci dessous récapitule les résultats trouvés.

Tableau XVIII. Taux d'évolution et de rupture de chaque enseignant.

Enseignant	0	1	2	3	4
	Evolution			Rupture	
A				2.75	
B		1			
C				2.5	
D	0				
E		1			
F		1			
G					4
H		1			
I			2		
J			2		
K					4
L					4
M		1			
N	0				
O			2		
P			2		
Q			2		
R	0				
S			2		
T		1			
U					4
V			2		
W		1			
Médiane			2		
Moyenne			1.83		

Tableau XIX. Effectif des enseignants selon les taux.

Evolution - Rupture	0	1	2	3	4
Effectif	3	7	9	0	4
	D, N, R	B, E, F, H, M, T, W	A, C, I, J, O, P, Q, S, V		G, K, L, U

La médiane à 2 et la moyenne à 1.83 indiquent que les innovations se situent à mi-chemin entre l'évolution et la rupture. La moyenne de 1.83 rend compte de davantage d'éléments d'évolution. L'importance des évolutions se retrouve dans l'effectif important classé en 1 et en 2 (70% de l'effectif).

Il faut, bien sûr, conserver en tête les imperfections et les limites de la classification. Prenons par exemple V et W. Ces deux enseignants ont innové sur la méthode, pédagogique pour V davantage didactique pour W. Pourtant, nous avons classé V... en 2 et W... en 1. Pourquoi? Les innovations de V... ont une issue concrète. Par contre W... nous parle de contenus de formation qui *"peuvent être source d'inspiration dans un travail..."*. C'est cette différence dont nous avons rendu compte dans notre appréciation.

Il faut aussi prendre en compte que les évolutions ou les ruptures sont à analyser en rapport avec les APS, les individus et les niveaux des classes... L'utilisation de la danse fait pencher ipso facto vers la rupture, en particulier quand l'utilisateur est un homme. L'utilisation de la danse ou du combat ne renvoie pas au même degré d'appréciation de l'innovation selon qu'elle s'applique en 6ème ou en 3ème.

Le classement que nous venons d'effectuer, renvoie enfin à nos propres perceptions. C'est notre subjectivité, de formateur et d'enseignant "masculin" qui nous fait dire par exemple que l'innovation en danse est plus porteuse de rupture que celle en natation. Mais qu'en pense l'innovateur lui-même? Comment vit-il son innovation? Ces interrogations sont d'autant plus légitimes que l'innovation est d'abord, par définition, une affaire personnelle.

3. Perception des innovations par les acteurs et caractéristiques de l'innovation ordinaire.

Nous avons montré que les enseignants innovaient suite à un stage de secteur. Ils innoveraient en utilisant de façon importante, quand le contexte le permet, les propositions du stage de secteur. Les innovations représentent plutôt des évolutions de leurs pratiques antérieures. Ces changements contiennent une composante objective, que nous avons essayé de mesurer. Ils comprennent aussi une dimension subjective importante, qui renvoie à la façon dont l'enseignant vit l'innovation de l'intérieur, ce qu'il cherche à faire et la perspective qu'il se donne. Nous avons pointé dans la définition que l'innovation est à analyser dans un rapport ternaire à la nouveauté et à un individu qui met en place l'innovation :

Innovation ⇔ Acteur ⇔ Novation

Ne pouvant accéder "objectivement" à toutes les intentionnalités, à tous les éléments contextuels, à toute l'expérience et l'histoire professionnelle de l'enseignant, l'étude de la façon dont les enseignants eux-mêmes, en tant qu'éléments du système didactique, perçoivent et se situent par rapport à leurs changements constitue une étape indispensable pour valider notre thèse.

3.1) L'innovation est perçue par les acteurs comme un changement professionnel "ordinaire" entre évolution et rupture.

3.1.1) Les discours sont dans l'ensemble assez homogènes. Les innovations sont perçues comme "naturelles". Elles sont aussi perçues comme entraînant des petits changements, rarement des bouleversements.

Pour les jeunes collègues cela semble normal de changer sa pratique. Le stage a un rôle de développement professionnel.

A la question : "Tu as fait des petits changements, dans quelle perspective pourrais-tu les situer?", B, 6 ans d'ancienneté, répond :

"Dans la perspective d'être le meilleur prof possible".

Etre le meilleur professeur possible, cela passe par une phase de tâtonnement, phase indispensable pour devenir un "bon professeur". C'est du moins ce que pense H (7ans d'ancienneté) :

"C'est plutôt des petits changements... Comme je te l'ai dit tout à l'heure, comme c'est par petites touches... bien souvent, je me dis dans ma tête... j'essaie des... ça fait sept ans que je bosse etc. mais il me faudra encore 10, 15 ans pour me sentir vraiment bon en tant que prof.. Là, je ne me sens pas bon. Je réussis... parfois, mais je ne me sens pas bon, j'aurai une espèce de remise en question permanente..., donc c'est par petites touches, parce que bouleversements, je me vois pas tout changer, il me faut quand même un certain nombre de trucs que je sais qu'ils marchent, donc, bouleversements : non, c'est plutôt des petits changements".

G, 5 ans d'ancienneté, va même jusqu'à dire que cette phase d'innovation, d'évolution avec des essais et des erreurs, est une étape de la carrière, étape au cours de laquelle, l'enseignant

optimiserait ses pratiques pédagogiques, non pas en créant des pratiques nouvelles, mais en intégrant des pratiques existantes par ailleurs.

"Je... enfin moi je crois qu'on ne crée jamais rien, c'est... c'est-à-dire que... ce que je vais faire ça sera peut-être innovant, mais d'autres l'ont fait avant moi et sont passés par cette étape-là. Je crois qu'on a tous besoin de passer par des étapes pour se construire et moi je fais des petits bonds en avant quoi hein, c'est que des petits bonds, c'est-à-dire que je vais partir de ce que je fais, puis je vais essayer de le faire évoluer, c'est-à-dire de, peut-être de l'optimiser ou de... transformer certaines choses, mais je ne crois pas que je transforme radicalement tout ce que je fais, c'est-à-dire que c'est pas : j'ai fait ça, je jette à la poubelle, même... sur l'exemple du rugby où j'ai fait deux cycles complètement différents... par exemple : les règles, j'ai repris exactement les mêmes règles, la même progression dans les règles, donc j'ai... c'est pas du tout neuf si tu veux. Après, ces règles-là... par contre la situation est un peu différente, tu vois ce que je veux dire... c'est pas un bouleversement complet pour moi".

3.1.2) Pour les collègues plus anciens, les innovations sont rarement vécues comme des bouleversements.

Là dessus, T est péremptoire:

"Il n'y a jamais de bouleversements. Il ne peut pas y avoir de bouleversements".

Il argumente en énonçant les grands principes de son action pédagogique:

"1) l'élève... vient... d'abord pour se faire plaisir, donc il ne faut pas qu'il s'emmerde. 2) il vient pour progresser, il ne progressera physiquement que s'il a compris ce qu'il faisait et pourquoi. 3) à quoi ça sert? Et à partir de là, je n'ai toujours que modulé mon comportement en essayant à... l'améliorer et en étant le plus exact possible par rapport à l'activité et par rapport à l'évaluation... c'est-à-dire que... il y a le... qu'on appelle le pifomètre et il y a l'objectivité de la notation, et c'est le maquignon qui dit que ça doit être ça, mais... et puis qui ne sait pas pourquoi, hein et moi en EPS je dis qu'on doit être des gens objectifs. Voilà, c'est ça mon truc... J'ai simplifié (oui) et avancé, progressé... J'ai toujours fait évoluer... Et j'ai toujours progressé comme ça".

La pratique de T est fortement encadrée. Il cherche surtout à améliorer la cohérence de celle-ci en particulier sur le plan de l'évaluation.

Sans être aussi affirmatif, pour U, I, W, c'est par petites touches que se font les changements.

U : "depuis que je suis à (nom du collège), j'ai modifié, mais par petites touches... j'ai ma base et puis après bon je vois ce qui va, ce qui ne va pas, en le demandant à un collègue, il y a des trucs qui vont mieux, je change par petites touches, je ne fais pas des gros bouleversements dans mon enseignement... non... pas des gros bouleversements".

Pour I, les petits changements permettent d'éviter des remises en questions trop importantes et déstabilisantes.

"C'est... c'est plutôt des petits changements, j'y vais progressivement... euh... parce qu'en fait, des bouleversements, bon il y a des moments, en stage, on est euh... on est un peu chamboulé quoi. On repart, on ne sait plus euh..., les réponses euh..., on ne sait même plus les questions des fois, et... donc là, moi... enfin c'est... c'est une question de sécurité aussi quoi. Quand tu es complètement retourné, tu n'as pas envie de... de tout transformer et puis de ne pas savoir où tu vas quoi, il y a quand même euh... on garde nos marques malgré tout, donc c'est par petits pas".

Pour W, les petits changements permettent d'éviter la routine.

"Ben je vais dire que... il n'y a pas de bouleversements, dans la mesure où... Maintenant, où c'est plus stable, et où j'ai pas l'impression qu'il y ait un bouleversement, je pense que c'est plutôt euh... le fait de s'installer dans une situation qui est euh... menée par tout ce que je t'ai dit tout à l'heure, c'est-à-dire, il ne s'agit pas de faire un cycle qui sera reproduit pendant 20 ans et de faire un cycle qui va progressivement... et c'est pour ça que c'est pas un bouleversement, progressivement modifier en fonction de... eh ben de... pourquoi pas... ben des textes officiels, des vocables qui interviennent, des moments forts... des points forts du moment qui évoluent avec les... depuis 10 ans qui évoluent euh... et une réflexion au niveau de l'équipe qui est stable, et qui permet de faire bouger les choses dans la mesure où je te parlais, pas trop en première/terminale, des expériences en seconde, qui font bouger... Bon l'autre façon de ne pas être dans la routine..."

En prenant davantage de recul, F remarque que les changements se sont faits petit à petit.

"La transformation, ce n'est pas un bouleversement complet. Cela se fait petit à petit. Au bout du compte, si je retourne loin derrière moi, je vais me rendre compte que si j'ai transformé mais ça s'est fait progressivement, de stage en stage, parce que d'un stage à l'autre les gens avancent aussi autour de nous donc heu. C'est pas un bouleversement, à chaque fois je n'ai pas l'impression d'arriver et puis de dire bon tout ce que je fais là, tout ce que je faisais avant le stage c'est nul, je change tout et je recommence à zéro, non je, ça me donne des idées, je me dis, ben tient, là peut être que je m'endors un peu, ça me donne du punch mais ce n'est pas une transformation complète..."

Avec du recul, les impressions de bouleversement s'estompent pour S.

"Ben là en fait... au début je me suis dit : « Hou là, c'est un bouleversement », mais en fait... après quand j'ai pris du recul... c'est pas tant un bouleversement puisque je repars des mêmes objectifs ou des mêmes problèmes, mais c'est la façon dont l'élève doit travailler, une règle de fonctionnement qui change ; donc il y a... ce qui a changé chez moi, c'est euh... j'ai l'impression de voir plus clairement, des distinguer plus clairement ce qui est fait plutôt en club et ce qui est fait, ce qu'on attend plus en EPS... je me pose la question justement : « est-ce que l'élève a appris par rapport à ses capacités, est-ce qu'il s'est transformé, est-ce qu'il a ou... est-ce qu'il sait pourquoi est-ce qu'il a senti des choses ? », alors qu'avant je ne le faisais pas".

Même pressé par mes représentations ("Pourtant, au niveau de la danse, ça peut être considéré comme un bouleversement : passer de la répétition de phases techniques à des phases expressives"), C et U n'en démordent pas.

U : *"Non, parce que j'ai gardé quand même... parce qu'elles me semblent intéressantes quand même, même si on doit être plus sur euh... l'expression tout ça, je pense que cette phase là, elle leur donne...des petits pas, des petits pas de base, au moins elles les ont appris, elles savent que... elles l'ont fait, qu'elles savent le faire et puis qu'elles peuvent le réintégrer dans d'autres choses d'expression après, c'est comme si tu donnais le solfège et puis qu'après elles faisaient leur morceau de musique..."*

En fait tout en gardant la partie technique de la danse, U a évolué sur l'aspect expressif.

"donc, en danse... en danse, c'était pas de l'APEX, il n'y avait pas l'expression, y avait pas de pôle expression donc je peux dire aujourd'hui que ce je fais, c'était mieux

que il y a 3-4 ans en arrière parce que j'ai abordé tout ce pôle expression et que j'arrive à le développer beaucoup mieux. Parce que en fait, on va dire, il y a 3 ans, c'était 90 % imitation, répétition etc. et puis 10 %, alors que maintenant ben la tendance elle s'inverse, complètement quoi. (donc, tu te dis : « c'est bien ce que j'ai fait ») - Je pense que c'est mieux par rapport à ce qu'on recherche en... en danse, en fait c'est pas danse, c'est expression euh... c'est activité d'expression donc... l'expression je ne la développais pas assez... (donc c'était ton indicateur essentiel ?) – Oui, mais parce que j'étais persuadée que... en scolaire c'était difficile à aborder, et en y allant par petites touches, tu te rends compte que finalement euh... ah ! c'est possible, mais pour moi ça me paraissait...

Pour C:

"non pas des bouleversements complets...Je ne peux pas dire que j'ai bouleversé, j'ai rien bouleversé puisqu'il n'y avait rien".

Ce qui nous fait dire que la perception dépend aussi enfin de la pratique antérieure de l'activité. A reconnaître qu'il est plus facile de repérer une évolution quand on part de rien:

"c'est quand même un progrès mais ce n'est pas difficile de progresser quand tu pars de rien. Ce que j'avais retenu de mes études la lutte c'était se saisir et se mettre sur le dos".

Pour les collègues plus anciens, la perception ou non d'un bouleversement dépend parfois de la formation initiale.

P, avec 31 ans d'ancienneté, et Q, avec 26 ans d'ancienneté, considèrent que leur formation initiale a fait qu'ils n'ont pas eu à bouleverser ce qu'ils faisaient. Ou plutôt ils situent leurs pratiques actuelles avec ce qui leur a été proposé en formation initiale:

"Non, franchement non, je ne vois pas de. Je pense qu'on a été formé, enfin à mon avis, la formation qu'on a eue à notre époque..."

Ou Q:

"elle s'est bouleversée (?)... non, à Lille, on nous avait bien appris par... à travailler par atelier... on a peut-être eu des gens (des enseignants) qui étaient pas mauvais... Qu'est-ce qui s'est bouleversé ? Non..."

Par contre c'est exactement l'inverse pour E et V, 19 et 23 ans d'ancienneté, mais avec une formation initiale de Professeur Adjoint. Ce sont les deux seuls enseignants qui perçoivent leurs pratiques comme ayant été bouleversées dans le temps par rapport à ce qu'ils faisaient en débutant.

E: "je la fais évoluer, c'est sûr, puisque je ne fais plus du tout les mêmes choses que quand j'ai commencé à travailler... Je crois que quand j'ai commencé à travailler j'étais plus sur tout ce qui était technique et puis après on faisait vite du jeu que là, maintenant, je suis plus sur les contenus, c'est à dire que, sur comment mettre l'élève dans une situation pour qu'il se transforme. On est plus là dessus. Je crois que c'est le plus gros changement qu'il y a eu, là je parle depuis le début de ma carrière. Quand j'ai commencé à travailler, c'était un élève, pour jouer au volley, il faut qu'il sache faire une passe, une manchette j'apprenais les passes, les manchettes et puis après on faisait du jeu et puis c'est tout quoi. Que maintenant, on n'est plus là, j'ai envie de dire on est plus là du tout. Alors ça, il y a plein de chose qui ont concouru à cela, il y a pas que les stages, il y a pas que moi, ma volonté il y a eu l'évolution des textes, je crois que A nous a apporté quand même des choses puisqu'elle avait une autre formation, elle

était déjà plus dans une optique actuelle quand elle est arrivée et elle nous a apporté pas mal de choses".

Ces bouleversements, E les attribue à de nombreux facteurs mais aussi au travail avec I qui est une collègue. I a reçu une autre formation, plus récente, et de plus elle est PEPS.

V fait à peu près la même analyse que E:

"Bouleversement je dirais parce que quand j'ai commencé, on était basé sur la technique, uniquement et actuellement, bon pour nous la technique ça n'a pas, en tout cas nous dans notre... dans notre... comment dire, collectif, la technique a de moins en moins d'importance. Je trouve que l'on a changé complètement notre façon de voir les choses... On est vraiment moins sur la technique.. On n'est plus du tout là dessus. Moi quand une séance se déroule bien en athlétisme, quand je vois que les élèves passent d'ateliers en ateliers et qu'ils travaillent dans chaque atelier, qu'ils ont leurs projets personnels, et bien pour moi, c'est aussi intéressant que de leur apprendre le rôle du petit orteil dans la course à pied. Enfin c'est plus intéressant de toute façon parce qu'en fait je les trouve plus actifs."

Bouleversement dans la méthode mais aussi dans la façon de se représenter le travail des élèves.

3.1.3) Certaines innovations sont néanmoins perçues comme étant plus que de simples évolutions.

Chez Q on sent bien cette dialectique, qui a du mal d'ailleurs à s'exprimer:

"Ah ben oui, parce que quand, attends, p'ffouh... elle s'est bouleversée... non... Quand j'entends dire les collègues « c'est la même chose » et c'est pas la même chose parce qu'en fait, on... on est obligés de se... s'analyser euh... je... se bonifier. Je ne sais pas comment dire....".

A la question "Tu analyses ça comme un simple... une simple évolution quoi...", S et N répliquent:

S : *"Ben... je pense que c'est un peu plus fort quand même, parce que... avant j'étais plus quand même sur la construction de tâches un petit peu... plus sur la tâche magique malgré tout, ça ne marchait pas, pourquoi, quel est le problème de la tâche, alors que là, je reste un peu sur le problème de la tâche parce que des fois euh... on pense cibler un problème et puis on a tort, mais je pense que c'est plus dans... les règles de fonctionnement, dans la tâche, c'est ça qui... que je dois faire évoluer, à mon avis, les consignes que je vais donner... sur le fonctionnement, sur euh... sur ma façon aussi, je me retiens plus facilement, je donne moins de réponses en fait, « fais comme-ci, fais comme ça », je le fais un peu moins, ça sera plus : « essaye, de cette façon, de cette façon et prends ce qu'il y a de meilleur », c'est ça qui change... de dire quand même c'est un petit bouleversement quoi".*

Pour N : *"c'est pas petits changements, je trouve que c'est quand même un changement assez important, de là à parler bouleversements... un bouleversement ça serait carrément faire complètement différent, bon j'estime que c'est pas complètement différent puisqu'il y a quand même des bases, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, quoi quelque chose de stable au niveau du cours qui reste quoi, mais bon*

j'estime que si, depuis donc une vingtaine d'années, je ne fais pas du tout la même chose que ce que j'ai fait il y a 20 ans quoi hein, c'est complètement différent".

Réciproquement, C et U citées plus haut, considèrent ne faire que des petits changements alors que, à notre avis comme nous l'avons montré dans le paragraphe précédent, nous avons des évolutions plus radicales.

Tableau XX. Récapitulatif de la perception des changements.

Enseignant	Petits changements	Entre les deux	Bouleversements
A	X		
B	X		
C		X	
D	X		
E			X
F	Cela se fait petit à petit.		
G	X		
H	X		
I	C'est... c'est plutôt des petits changements		
J	X		
K	X		
L	X		
M	X		
N		X	
O	X		
P	X		
Q	X		
R	X		
S		X	
T	X		
U		X	
V			X
W	X		
	17	4	2

3.1.4) Conclusion.

Les discours sont, dans l'ensemble, assez homogènes. Les innovations sont perçues comme "naturelles" c'est à dire faisant partie de la professionnalité. Elles sont aussi perçues comme entraînant des petits changements. Rarement des bouleversements. Les enseignants ont en fait "peu de conscience... de leurs propres transformations" (Léziart, 1996, p. 228)¹¹⁸. Les deux enseignants pointant des bouleversements le font en regard de leur formation initiale. C'est à dire qu'ils situent le bouleversement en comparant deux époques éloignées de presque 20 ans. C'est dans cette distance qu'ils repèrent un bouleversement.

¹¹⁸ LEZIART, Yvon. Recherche et formation: Quelques remarques. *Contribution à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS*. Actes du Colloque SNEP. 30-31 Mars 1996. Créteil. Supplément au bulletin syndical n° 525, p. 224-228.

Ces petits changements ne sont cependant pas anodins, même s'ils sont parfois analysés comme tels. Il s'agit bien pour certains d'évolutions que nous considérons, en tant qu'observateur extérieur, comme radicales. Dans tous les cas, le changement est intentionnel, il a pour but d'améliorer une situation existante. Le changement vécu répond bien aux caractéristiques d'une innovation.

Les données objectives relevées dans les paragraphes 1 et 2 donnent des éléments d'explication à ces perceptions des enseignants, perceptions qui sont proches de la réalité objective que nous avons tenté de quantifier.

Nous avons en effet vu au paragraphe précédent que les innovations étaient à placer entre l'évolution et la rupture, plus précisément elles se situaient légèrement du côté de l'évolution (Taux d'innovation moyen 1.83).

Nous avons aussi vu au paragraphe 1 que les enseignants n'innovaient que sur une partie des contenus de formation proposés.

Si nous combinons ces deux données, nous obtenons les résultats suivants:

Tableau XXI. Taux d'innovation rapporté aux contenus de formation proposés.

	Pourcentage d'innovation dans les APS proposées par rapport à l'utilisation théorique possible. (Tableau XVII)	Taux d'innovation (Tableau XVIII)	Taux d'innovation par rapport aux contenus de formation proposés
A	0.66	2.75	1.8
B	0.5	1	0.5
C	0.66	2.5	1.65
D	0.33	0	0
E	1	1	1
F	1	1	1
G	0.33	4	1.32
H	0.33	1	0.33
I	0.33	2	0.66
J	0.33	2	0.66
K	0.33	4	1.32
L	1	4	4
M	1	1	1
N	00	0	00
O	1	2	2
P	1	2	2
Q	0.5	2	1
R	00	0	0
S	1	2	2
T	1	1	1
U	0.5	4	2
V	?	2	2
W	?	1	1
Moyenne	0.69	1.83	1.25

Prenons un exemple pour mieux comprendre le tableau.

U a fortement innové puisqu'elle ne faisait pas pratiquer l'activité combat et que maintenant elle la fait pratiquer. Nous avons considéré que c'était une rupture, son taux d'innovation était de 4.

Mais rapporté aux propositions du stage, U n'a pas innové en danse (On considère que U ne pouvait innover en natation puisqu'elle n'a pas eu de natation avec ses classes pendant le temps étudié). Ayant innové dans une APS sur les deux possibles, U s'était vue attribuer un coefficient 0.5. En définitive son taux d'innovation par rapport aux contenus de formation proposés n'est plus de 4 mais de 2.

Dans la population étudiée, la moyenne des innovations, sur un axe allant de l'évolution à la rupture, est de 1.25, c'est à dire très proche de la simple évolution, qui rappelons le, consiste en la modification de pratiques déjà enseignées ou de l'utilisation de petits changements. On comprend mieux pourquoi la perception par les enseignants, de ruptures, est faible. Et néanmoins, nous jugeons, que pour certains, les ruptures sont réelles.

3.2) L'innovation est perçue comme portant autant sur les contenus que sur les méthodes.

L'innovation "ordinaire" ne bouleverserait pas l'enseignement. Elle porterait davantage sur les contenus que sur les méthodes, celles-ci étant en général présentées comme moins faciles à faire évoluer. Qu'en est-il au niveau de nos enseignants innovants?

3.2.1) Tous perçoivent qu'ils ont innové tant sur les contenus que sur les méthodes.

Pour L:

"Ben il y a les deux hein quand même..."

et U:

"Ben... les contenus, oui, les contenus il y a des choses que je ne faisais pas du tout euh... ben et puis la méthode aussi".

Q reconnaît que finalement les contenus ont peu changé, du moins en natation:

"je vois en natation moi... les exercices, ils ont pas tellement changé... J'ai l'impression qu'on...on ne... Il y a des choses on ne peut pas les changer...comme dans certaines activités... euh... ça sera toujours..."

Par contre, c'est son approche de l'élève qui a changé, encore que Q... ait du mal à spécifier le changement:

"c'est... j'arrive pas à bien définir... Ouais puis oui....oui... ben oui, c'est ce que je te dis, c'est dans la façon de les amener de leur euh... peut-être d'être moins brutal.... euh... de leur expliquer d'avantage.. les... de leur... je ne sais pas... puisqu'en fait ils... je crois qu'il y en a beaucoup qui ont peur même quand ils arrivent, ils ont peur de faire plein de choses, ils sont pas très à l'aise..."

Mais pour désigner ces changements, le mot "méthode" est certainement trop fort. C'est plutôt une approche de l'élève dans le cas de Q... que nous venons de citer. I... aussi est davantage centré sur l'apprentissage des élèves:

"Ben euh, la façon d'aborder les choses...bon, c'est, c'est comme euh... ce que je disais tout à l'heure quoi, des situations peut-être moins fermées, moins directives, laisser plus à l'élève le... laisser le temps, aussi, à l'élève, de découvrir euh... Euh, bon, on est toujours pressé quoi en fait euh... on veut que... on veut arriver avant d'être parti, quoi. Et là je... je prends plus le temps, par exemple, enfin je leur laisse plus le temps, d'ailleurs".

Pour F... c'est davantage la stratégie d'apprentissage qui évolue:

"Plus la méthode que les contenus, je pense... Plus sur heu... Moi j'entends par méthode la façon dont j'aborde l'activité... la façon d'aborder, de mettre en place les situations d'intervenir sur le groupe... avant les situations, elles étaient trop heu, trop stéréotypées, trop... elles manquaient de naturel. ...Là il me semble que je m'en vais, que je vais partir sur... plus... je vais laisser plus de liberté à l'élève et je vais partir des réponses que l'élève va me donner pour avancer. Alors qu'avant, j'avais trop tendance à apporter des solutions trop vite... Alors que là, je crois que c'est pour ça que j'ai... Là dessus c'est comme cela que j'ai transformé mon activité c'est dans la façon de présenter l'activité en fait, de présenter les situations..."

A côté d'une pédagogie de la réponse "je le fais un peu moins", S... a ajouté un apprentissage par essais et erreurs, plus exploratoire, moins guidé:

"Je donne moins de réponses en fait, « fais comme ci, fais comme ça », je le fais un peu moins, ça sera plus : « essaye, de cette façon, de cette façon et prends ce qu'il y a de meilleur », c'est ça qui change..."

3.2.2) Au delà de la méthode, ce sont aussi les objectifs d'enseignement qui ont évolué.

De reproduire un enchaînement, V... est passée à la construction de celui-ci avec tout ce que cela implique pour l'élève:

"Bien la méthode et les contenus également puisque avant les contenus étaient pour moi, plus techniques, alors que maintenant c'est plus la même chose. La façon dont l'élève va s'organiser pour réussir quelque chose, n'est plus la même qu'avant. Avant on ne lui demandait pas de s'organiser, on lui disait: tu fais ça, ça et ça, si tu y arrives c'est bien, si tu n'y arrives pas c'est que tu es bête, c'est que tu ne comprends pas. En fait je trouve que c'est là dedans que les choses ont évolué. Je me souviens, par rapport à l'activité danse quand j'ai commencé, j'imposais tout aux élèves. Alors que maintenant ça ne m'intéresse plus. Maintenant ce qui m'intéresse, c'est que les élèves s'organisent entre eux pour faire une chorégraphie, c'est ça que je trouve intéressant justement. C'est qu'ils arrivent à s'organiser, ils arrivent à produire quelque chose de personnel... Je vois les choses complètement différemment. Dans cette activité là comme je te l'ai dit comme en sports collectifs, comme dans d'autres activités..."

Ce changement de méthode peut aussi aller dans le sens d'une régression, d'une non modernité. Nous avons noté dans la définition de l'innovation que pour certains auteurs, l'innovation en elle-même, proposé comme un simple changement, ne suffisait pas et pouvait même signifier des retours en arrière. Ici, l'enseignant explore d'autres voies, parfois à son corps défendant, parce qu'il sent bien qu'une part importante de son efficacité est en jeu. C'est le cas de H:

"Ben par exemple, si on revient à l'exemple tout à l'heure de la gym, euh... je suis passé d'un travail presque en autonomie avec des fiches à un travail beaucoup plus euh... directif euh... avec des groupes, alors je travaillais sur plusieurs, sur beaucoup d'ateliers, avec des fiches, des petits groupes, autonomie et je... ça m'aurait plu parce que justement il y avait beaucoup d'activités, les gamins étaient en autonomie, il y avait transformation, mais je me suis aperçu que dans le collège où je suis euh... avec les élèves que j'ai, avec certaines classes, ça ne peut pas fonctionner, parce qu'il y en a 4-5-6 qui foutent le feu au cours... cette année, avec la classe que j'avais... des élèves plus difficiles au niveau gestion de groupe, eh bien j'ai fait des groupes, moins d'ateliers, 3 ateliers, mais euh... avec des groupes un peu plus grands, malheureusement, ça fait qu'ils ont un petit peu moins de pratique et là, pour moi, c'est pas satisfaisant, mais en... mais en gym, ce que je trouve satisfaisant, c'est qu'au moins ils sont en sécurité parce que je peux gérer mes 3 groupes, il y en a : 2 ateliers à la... au caractère dangereux un peu plus faible, un au caractère dangereux un peu plus élevé, et je gère cet atelier-là personnellement, au niveau de la parade etc. Alors pour moi, c'est... c'est pas complètement satisfaisant, parce que justement à mon avis il manque un peu d'activités, mais c'est plus satisfaisant que l'année précédente parce qu'au moins il y a... du travail et de la sécurité, et dans cette activité-là, pour moi, c'est important. Bon par exemple, c'est un changement dans ma façon d'enseigner..."

Mais pour moi, la situation comme que je l'avais l'année dernière, c'est là-dessus que j'aurais voulu bosser en fait, approfondir ce travail-là quoi...".

3.2.3) Conclusion.

Malgré une perception de petits changements, de petites évolutions, l'innovation ordinaire touche à la fois les contenus et les méthodes.

Or souvent, le changement de méthode d'enseignement est considéré par les formateurs comme des indices de ruptures, de bouleversements de l'enseignement: rupture au niveau de la qualité des apprentissages réalisés par les élèves, rupture parce qu'il est difficile pour un enseignant d'évoluer sur les méthodes pédagogiques (Crahay, 1989)¹¹⁹.

En fait pour désigner les évolutions décrites, le terme de méthode n'est peut-être pas approprié. C'est plutôt une approche de l'activité, une représentation des élèves et de l'apprentissage qui évolue. Tout cela est lié à l'utilisation de contenus différents. C'est peut être aussi ce qui rend difficile, pour l'enseignant, la perception d'une rupture réelle et justifie le fait que celle-ci soit rarement exprimée, sinon ressentie.

Car c'est moins la méthode que l'approche qui a changé. Et l'approche est à chaque fois spécifique à l'activité et au contexte. Ce qui éloigne l'enseignant d'un changement radical... Mais l'en rapproche aussi.

Parce que les méthodes enseignantes ne sont ni monolithiques ni décontextualisées. C'est ce que signale Marc Bru: "il est difficile de spécifier la méthode mise en œuvre par un enseignant... des travaux récents introduisent le doute quant à la stabilité des pratiques pédagogiques sur une période donnée lorsque les conditions locales ou générales évoluent" (Bru, 1993, p. 104)¹²⁰.

Le concept d'enseignement stratégique paraît davantage adapté. C'est un peu ce que fait remarquer B quant il parle de stratégie d'enseignement: "*Je dirais ma stratégie d'enseignement, en incluant le côté didactique / pédagogique*" et quand il pointe le jeu qu'il opère entre les variables pour optimiser son enseignement:

"je vais essayer le côté discipline, truc très carré pas le droit de parole c'est comme ça c'est la règle terminée...cela d'un point de vue pédagogique et puis je vais voir et puis je vais me dire bon oui... mais il y a cela qui pose problème alors qu'est ce que je peux introduire ou enlever qui me permette d'être efficace mais pour me permettre d'aller plus loin dans le pédagogique, alors tu vas essayer de relativiser (la) discipline... tu vas dire situation problème et puis tu vas essayer de te dire tiens je vais essayer par le jeu uniquement, je me fixe comme objectif qu'ils soient en activité, et je vais essayer de voir si je vois des changements éventuellement..."

Cette perception du changement, portant autant sur les contenus que sur les méthodes et articulant le didactique et le pédagogique dans une perspective stratégique de réalisation des objectifs fixés est important. Elle explique pourquoi l'innovation est aussi rarement perçue par les acteurs comme une rupture. Le changement n'est pas perçu comme une rupture parce que

¹¹⁹ CRAHAY, Marcel. Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 1989, n° 88, p. 67-94.

¹²⁰ BRU, Marc. L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. HOUSSAYE Jean et coll. Paris: ESF, 1993, p. 103-117.

les perspectives que se donne l'enseignant ne sont pas envisagées comme telles, mais se situent sur un axe stratégique en vue d'une problématique d'efficacité de l'action.

3.3) Conclusion.

Au-delà des innovations "objectives", il nous a paru important de nous interroger sur la façon dont les acteurs se représentaient "**leurs**" innovations et comment ils les situaient dans une perspective d'évolution ou de rupture de "**leurs**" pratiques professionnelles.

Nous avons fait cela parce que l'acteur est au centre du débat sur l'innovation et que l'analyse de l'objet "innovation" et de sa mise en perspective quant à une hypothèse d'évolution ou de rupture du système didactique ne peut se faire sans les représentations des acteurs du changement.

De ce point de vue, l'analyse "innovation $\Leftrightarrow$ évolution rupture" ne peut se passer d'une vision objective, elle ne peut non plus se passer du vécu des acteurs.

Nous pourrions même aller plus loin. Les données objectives nous aident à comprendre les subjectivités. Par exemple, certains changements nous sont apparus "objectivement" porteurs d'éléments de rupture. Mais rapportés à l'ensemble des contenus de formation proposés ou à la diversité de l'enseignement, la rupture se dilue dans une pratique beaucoup plus vaste et laisse à l'enseignant l'impression d'un petit changement.

Les innovations sont rarement perçues par les acteurs comme étant des éléments de rupture mais au contraire des petites évolutions. Il y a à cela plusieurs raisons:

- D'abord parce que les innovations ne concernent pas l'ensemble de la pratique de l'enseignant. L'innovation s'est faite en lutte, en natation... ponctuellement dans des activités et souvent sur une partie seulement de l'activité, sur l'échauffement par exemple.
- Ensuite parce que l'introduction de l'innovation s'est faite à petit pas. Dans un contexte stabilisé, l'enseignant a introduit une nouveauté, un élément de rupture. Mais ce n'est qu'un élément. Ce qui fait que parfois, ce qui semble pour l'observateur être une rupture essentielle, n'est vécue par l'enseignant que comme une évolution. De ce point de vue la notion même de "méthode pédagogique" mérite d'être critiquée, parce que peu représentative des stratégies diversifiées qu'emploie l'enseignant pour atteindre ses objectifs. La représentation d'un enseignant plus gestionnaire des conditions d'apprentissage permettrait d'intégrer comme rupture des éléments de cette stratégie.
- Enfin parce que la perception de la rupture ne peut se faire sur un temps court. Cela nécessite du recul.

Et pourtant, de l'extérieur, des changements importants sont perceptibles.

K résume bien les tensions entre les innovations, voire même les novations et la pratique enseignante ordinaire. A la question du changement, K répond

"C'est des tempêtes dans des verres d'eau, tu vois... C'est des bouleversements chez moi, parce que je prends sur moi pour faire des activités qu'à la rigueur j'aurais jamais pensé faire et, en fait...(Mais) je trouve que c'est une évolution normale, on devrait vraiment arriver à... à respecter les textes quoi...Parce que c'est pas vraiment une tempête quoi, si ... c'est une évolution, pour moi c'est une évolution normale des choses... en fonction de ce que tu vis... c'est pas vraiment des gros bouleversements mais... à l'intérieur de toi, tu te dis : « putain, ça y est, j'ai réussi... » tu te fais violence, parce que rentrer dans un train-train je trouve ça facile..."

Les acteurs innover. Ces innovations participent à la transformation des pratiques. Comment situer ces innovations par rapport aux propositions novatrices?

4. Innovations des acteurs et perspectives novatrices.

Nous avons noté plus haut que les changements pointés par les acteurs, s'ils étaient perçus comme des petits changements, n'en étaient pas moins des transformations réelles des pratiques. Pour aller plus loin dans ce travail d'évaluation de la portée des innovations, nous allons maintenant mettre en rapport les innovations effectuées avec les propositions novatrices de la didactique de l'EPS.

Il s'agit ici, non plus d'analyser les innovations comme des évolutions ou des ruptures dans les pratiques des acteurs, mais de situer celles-ci par rapport à des propositions résolument novatrices.

Le champ investit maintenant, pour apporter des éléments validant l'hypothèse, ne concerne plus le rapport entre un acteur et le changement, mais le rapport entre un "objet innovation" et une "didactique innovante".

Depuis une petite vingtaine d'années, le sens des transformations à opérer dans l'enseignement de l'EPS est éclairé par des recherches en didactique de l'EPS.

Auparavant, ce sens était à rechercher dans les textes officiels régissant la discipline, dans les recherches en didactique des autres disciplines, chez des auteurs particulièrement lus mais extérieurs à la discipline ou dans des théories personnelles d'action.

Cette situation tenait essentiellement dans l'absence de structures de recherches dans l'enseignement supérieur de l'EPS, structures qui se sont développées à partir de la mise en place et du développement de la formation universitaire des enseignants d'EPS. C'est en effet à partir 1975 que se met en place le DEUG puis la licence STAPS en même temps que les UEREPS¹²¹ se transforment en UFRSTAPS¹²².

Chantal Amade Escot et Jacqueline Marsenach¹²³ identifient en 1982 huit recherches en didactique de l'EPS, qualifiées par ces auteurs de "personnelles, marginales par rapport aux institutions et marginalisées par rapport au milieu scientifique universitaire" (Amade Escot, Marsenach, 1993, p. 33).

Dix ans après, ce n'est plus le cas. Les différentes orientations de la recherche ainsi que les principaux résultats obtenus sont pointés par les deux auteurs:

1. Des recherches de didactique descriptives.
2. Des recherches visant à construire des contenus renouvelés. Il s'agit de démarches à situer dans la perspective de l'ingénierie didactique et constituant de véritables expérimentations.
3. Des recherches sur les conceptions, les démarches et les savoirs des enseignants (La conception du bon élève, l'étude de la planification des enseignants, l'étude des savoirs techniques et scientifiques des enseignants novices...)
4. Des recherches sur les élèves et sur l'acquisition des habiletés motrices (représentations des élèves et plus largement de rôle des représentations mentales dans l'acquisition des habiletés motrices ou l'étude des représentations en sports collectifs...)

¹²¹ UEREPS: Unité d'enseignement et de recherche en EPS.

¹²² UFRSTAPS. Unité de formation et de recherche en STAPS.

¹²³ AMADE ESCOT Chantal, MARSENACH Jacqueline. Orientation de la recherche en didactique de l'EPS. *Revue Française de pédagogie*, 1993, n°103. p. 33-41.

Disons que ce sont les points un et deux, c'est à dire ceux concernant plus précisément le système didactique, qui sont les supports essentiels des propositions de la formation continue et que nous allons développer ci-dessous.

Les points trois et quatre sont davantage en phase avec les recherches initiées en sciences de l'éducation pour le premier¹²⁴ (Siedentop, 1991. Pieron, 1993. Riff et Durand, 1993, Durand, 1996...) et en STAPS¹²⁵ pour le second (Simonet, 1985. Bouthier, 1988. Famose, 1990. Bertsch et Le Scanff, 1995. David, 1996...)

C'est donc depuis une dizaine d'années, sous l'impulsion de l'INRP, que les recherches en didactique de l'EPS se développent et offrent suffisamment de recul et de matériaux pour qu'un premier point soit possible¹²⁶.

Dans un premier temps, ces recherches se sont tournées vers une observation de ce qui s'enseignait dans les classes et vers la compréhension du pourquoi. Ces recherches descriptives sur le fonctionnement de l'EPS, qui se sont déroulées des années 1987 à 1990, ont étudié 90 séances d'EPS réalisées en 6ème et en 5ème, en utilisant en particulier la méthodologie de l'incident critique. Cette méthodologie part des "situations de blocage apparent des apprentissages pour la majorité des élèves de la classe" (Marsenach, 1991, p. 34)¹²⁷. Elle a l'avantage de sélectionner, dans la masse des informations disponibles dans une séance, des éléments caractéristiques de difficultés. En grossissant les difficultés et les problèmes, cette méthodologie présente l'inconvénient de brosser un tableau plutôt noir de l'EPS d'aujourd'hui¹²⁸.

Intégrés à l'INRP, au sein du département de la didactique des disciplines, les résultats trouvés, autant que les options choisies et les concepts utilisés, sont en cohérence avec les analyses faites dans d'autres champs disciplinaires ou de la formation. Ceci est pleinement assumé par les chercheurs pour qui, "les éléments théoriques fondamentaux qui organisent et structurent nos cadres conceptuels sont ceux des chercheurs en didactique des disciplines... le modèle d'enseignement de l'EPS de demain intègre un certain nombre d'orientations générales adoptées par l'ensemble des disciplines". (Amade Escot, 1995, p. 145)

¹²⁴ PIERON, Maurice. *Analyser l'Enseignement pour mieux enseigner*. Paris: Revue EPS, 1993, 155 p.

RIFF Jacques, DURAND Marc. Planification et décision chez les enseignants. *Revue Française de pédagogie*, 1993, n°103. p. 81-107.

DURAND, Marc, 1996, Op. cit.

SIEDENTOP Daryl. *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Europe: Gaëtan Morin Editeur, 1991, 469 p.

SIMONET Pierre. *Apprentissages moteurs*. Paris: Vigot, 1985. 220 p.

BOUTHIER, Daniel. Contribution à la transformation des représentations fonctionnelles des élèves en EPS. *L'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne*. 1988, Colloque SNEP. Paris. p. 303-308.

BERTSCH Jean, LE SCANFF Christine. *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*. Paris: PUF, 1995, 285 p.

DAVID, Bernard. Statut didactique des représentations dans l'enseignement du rugby. *Impulsions 1996*. Paris: INRP, p. 11-39.

FAMOSE, Jean Pierre. *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP, 1990, 333 p.

¹²⁵ STAPS: Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

¹²⁶ Ce point a d'ailleurs été fait par les instigateurs même des recherches.

¹²⁷ MARSENACH Jacqueline. *EPS quel enseignement*. Tours: INRP, 1991, 190 p.

¹²⁸ Idem page 35. L'auteur ajoute aussi "disons avec force, que les séances d'EPS contiennent aussi, en grand nombre des situations qui "marchent" les deux témoignant à leur façon d'une volonté de transformation" (Marsenach, 1991, 35). Op. Cit.

4.1) Les recherches en didactique des APS. Principaux résultats.

Les résultats de ces recherches mettent en avant des tendances dans l'enseignement des APS, tendances indépendantes des APS pratiquées. Ils pointent aussi des spécificités d'enseignement propres à chaque APS.

Pour chaque thème abordé, reprenant en cela la démarche des auteurs cités, nous allons d'abord préciser les résultats observés par les recherches. Nous les discuterons ensuite en pointant l'inconvénient de telles pratiques d'enseignement, puis nous proposerons des éléments de rupture.

4.1.1) Transpositions et contenus enseignés.

En premier lieu, les études portent sur le phénomène de transposition didactique. "La transposition didactique est en quelque sorte l'histoire d'un parcours"¹²⁹ (Tardy, 1996, p. 52) qui étudie la modification subie par le savoir savant quand il pénètre à l'intérieur de l'école.

La transposition est multidéterminée.

Le savoir savant est un de ces déterminants mais il n'est pas le seul. La transposition est un croisement complexe entre une logique conceptuelle, un projet de formation et les contraintes professionnelles.

Les matières enseignées ne font pas toutes appel à des savoirs savants constitués. La technologie, l'EPS, si elles sont éclairées par des disciplines scientifiques, n'ont pas pour objet de les enseigner. Ces disciplines d'enseignement renvoient à des activités sociales diverses (sports, pratiques domestiques...) et les utilisent. Ces activités sociales servent alors de référence aux activités scolaires.

Jean Louis Martinand¹³⁰ a créé pour nommer ces activités la notion de "Pratique sociale de référence". Depuis 1967¹³¹ l'EPS se réfère à des pratiques sociales d'APS¹³², sans se confondre avec elles.

¹²⁹ TARDY, Michel. La transposition didactique. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Sous la dir de Jean HOUSAYE. Paris: ESF Editeur, 1996, p 51-60.

¹³⁰ MARTINAND, Jean Louis. *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang, 1986, 315 p.

¹³¹ Depuis le début du XXème siècle, la coexistence entre le sport et l'éducation physique a toujours été problématique. En 1925, Georges HEBERT, grande figure de l'éducation physique fustige cette opposition en publiant "*Le sport contre l'éducation physique*".

Les instructions du 1/06/1941, accordent une place à l'initiation sportive. Cette place est confirmée au sortir de la 2ème guerre mondiale par les "Instructions ministérielles à l'usage des professeurs et maîtres d'EPS" du 01/10/1945.

Mais "l'initiation sportive sous toutes ses formes" reste cantonnée dans le cadre des séances de 3 heures de plein air. La séance dans l'établissement scolaire fait appel à une gymnastique plus construite.

Néanmoins "la confusion entre le sport et l'éducation physique va naître à partir du moment où le sport va devenir un exercice parmi tant d'autres et en même temps un exercice à part...utilisé dans les séances de plein air..." (Andrieu. 1990. 86).

Cette confusion sera accentuée par le fait que le sport va de plus en plus participer à l'évaluation des élèves et en particulier aux épreuves du baccalauréat. Le 26/03/1941 est instaurée une épreuve facultative d'EP au baccalauréat qui connaît un succès immédiat et propose aux filles comme aux garçons des épreuves de hauteur, longueur, adresse pour les filles, poids pour les garçons, grimper, vitesse.

Le "Complément à l'instruction du 1er octobre 1945 à l'usage des professeurs et des maîtres" ressemble fort à un rappel à l'ordre devant certaines dérives "cédant de façon excessive aux affinités personnelles" (Complément du 20/06/1959) et à un dernier baroud d'honneur de la leçon traditionnelle. Ce complément rappelle que les principes des IO de 1945 doivent être "systématiquement respectés" (Complément du 20/06/1959) et que si l'initiation sportive trouve sa place dans les deux heures hebdomadaires, le sport ... se situe dans le cadre des séances de plein air.

Mais rapidement, la circulaire du 01/06/1961 entérinera la sportivisation de l'EP: "la 1/2 journée de plein air portera le nom de 1/2 journée de sport". Les instructions du 21/08/1962 confirment la direction prise et "la ferme intention d'intensifier l'effort entrepris en vue de l'initiation et du perfectionnement sportif des élèves"

Les instructions du 19/10/1967 mettent un terme à l'éclectisme des instructions précédentes et consacrent le sport, "qui parmi toutes les activités physiques, doit... tenir la plus grande place" (Instructions du 19/10/1967).

Cependant, ces nouvelles instructions différencient bien, d'un côté la notion et la place de l'EP dans l'éducation et de l'autre les "activités physiques et sportives qui en constituent la matière... l'éducation physique ne doit plus être confondue avec

Depuis cette époque, on pourrait même dire depuis que l'éducation physique existe, les enseignants d'EPS sont à la recherche de l'articulation idéale entre des intentions éducatives et les pratiques sociales de référence. Cette recherche de cohérence est inhérente aux phénomènes de transposition. En effet, "la transposition didactique est légitime dans son principe: elle est une des propriétés de l'enseignement. Le problème commence avec la mise en œuvre du principe... le problème n'est pas de transposer / ne pas transposer, mais bien / mal transposer" (Tardy, 1996, p. 58)¹³³.

En analysant des séances d'enseignement, les recherches en didactique pointent dans les pratiques enseignantes les constantes suivantes:

- Les objets enseignés pendant les séances d'EPS sont les objets d'enseignement les plus caractéristiques de l'activité physique enseignée. Si l'enseignant enseigne les sports collectifs, l'objet d'enseignement va porter sur les manipulations de ballons. Si l'enseignant enseigne la gymnastique, l'objet d'enseignement va porter sur les comportements renversés. Si l'enseignant enseigne l'athlétisme, l'objet d'enseignement va porter sur les formes et les trajectoires visibles.
- Ces objets sont extraits par décomposition de la pratique en éléments simples. Le sport collectif se décompose par exemple en passes et en tirs... En athlétisme, le saut en longueur est décomposé en une course d'élan, une impulsion, un saut et une réception. La juxtaposition de ces éléments simples permettra de reconstituer le geste dans sa globalité. De ce point de vue les études en didactique de l'EPS pointent que la transposition s'organise autour des éléments les plus caractéristiques et les plus visibles de l'APS. On a affaire à une démarche très analytique.
- Ce qui est enseigné, c'est la manifestation gestuelle de l'action, sa forme extérieure. Les contenus proposés sont des normes gestuelles à reproduire. La technique adulte devient un modèle pour le débutant. La démarche est techniciste¹³⁴.
- Les pratiques sociales de référence ne sont pas utilisées de façon neutre. Elles sont d'emblée finalisées et traitées... De plus cette articulation finalités - objectifs généraux - pratiques scolaires reste le plus souvent au plan du discours. Le projet de formation est plus idéologique que réellement opérationnelisé.... Par exemple l'idée selon laquelle l'utilisation des sports collectifs, sans autre forme de "traitement didactique", permet de "socialiser" les élèves.

Cette façon de faire présente certains inconvénients.

- Le découpage élémentaire des pratiques entraîne une perte de sens pour l'élève, en particulier si on considère la rupture opérée entre l'élément enseigné et la fonction qu'il joue dans la pratique dont il est extrait. Par exemple, la passe en sport collectif est étudiée pour elle-même – savoir faire une passe - alors qu'elle n'a de sens que dans le contexte du jeu et du rapport de force entre un joueur, ses partenaires et ses adversaires.

certaines moyens qu'elle utilise; Lorsqu'elle se constitue en matière d'enseignement, il y a lieu de parler, pour désigner l'ensemble de ces moyens, "d'activités physiques et sportives" (Instructions du 19/10/1967).

ANDRIEU G. *L'éducation physique au XXème siècle: Une histoire des pratiques*. Joinville le Pont: Editions Librairie du Sport. 1990. 126 p.

¹³² Les Instructions officielles du 19/10/1967 concernant l'EPS indiquent que "l'éducation physique ne doit plus être confondue avec certains moyens qu'elle utilise; Lorsqu'elle se constitue en matière d'enseignement, il y a lieu de parler, pour désigner l'ensemble de ces moyens, "d'activités physiques et sportives".

Mais ce statut de "moyens" attribué aux pratiques sportives sociales, s'il se justifiait en 1967, date à laquelle il s'agissait de remplacer la gymnastique traditionnelle n'est plus d'actualité en 1980. L'écart se creuse entre le sport d'une part et une éducation physique qui cherche alors sa spécificité. "Les pratiques sociales constitutives du champ des APS" prennent le statut de "pratiques de référence et non de moyens de l'EP". "Entretiens avec Robert Merand". *Revue EPS*. Mars Avril 1984, n° 186, p. 5-10.

¹³³ Op. Cit.

¹³⁴ Cf. Infra.

- Les réalisations des élèves sont jugées à partir d'indicateurs visibles et macroscopiques, et ce qui est observable est enseigné en tant que tel¹³⁵.

Ruptures à opérer

- Saisir la complexité des pratiques et substituer à l'analyse élémentaire des analyses systémiques¹³⁶.
- Analyser les APS en recherchant davantage les ruptures techniques elles-mêmes révélatrices de logiques différentes plutôt que des évolutions.

Tableau XXII. Transpositions didactiques et ruptures à opérer.

Transposition didactique	Enseignement actuel	Rupture à opérer
	• Objets les plus caractéristiques de l'APS. • Découpage en objets élémentaires. • Les gestes sont enseignés. • Le projet de formation est plus idéologique qu'opérationnalisé	• Substituer à une analyse élémentaire une analyse systémique. • Rechercher dans les élaborations techniques les véritables ruptures.

¹³⁵ Ceci n'est pas propre à l'acquisition d'habiletés motrices mais concerne aussi d'autres les apprentissages cognitifs. Quand nous disons qu'apprendre c'est être attentif, c'est répéter, c'est écouter, "ce sont des indicateurs comportementaux, que l'on peut estimer nécessaires, mais ne jamais confondre avec les opérations mentales" (Meireu, 1987, p. 52). MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF, 1987, 192 p.

¹³⁶ En nous appuyant sur les travaux déjà anciens de Pierre Arnaud et Boyer nous allons tenter une telle analyse en prenant pour objet la natation.

Au cours de nos entretiens, un enseignant réalise cette forme de rupture dans ses représentations de la natation. Il passe d'une approche techniciste, qui consiste à apprendre aux élèves des éléments de techniques de nage (les mouvements de bras puis les mouvements de jambes puis la respiration) à une approche plus systémique qui cherche à résoudre une adaptation particulière à un milieu. Cette rupture le conduit à proposer d'autres situations aux élèves.

Ce type d'analyse peut être étendu à toutes les confrontations de débutants à des situations motrices nouvelles, si nous faisons abstraction de la spécificité du milieu aquatique qui agit ici comme un amplificateur des difficultés du débutant.

"La spécificité des caractéristiques physiques du milieu aquatique réduit les sujets à une relative impuissance ou plutôt à une sorte d'impossibilité motrice d'adaptation immédiate, du fait du rôle de la tête". Le débutant se doit de réorganiser son équilibre, de la verticalité à l'horizontalité. Cette horizontalité brouille les repérages sensoriels habituels. Ce brouillage est augmenté par la difficulté de maintenir la prise d'information visuelle. On se trouve donc avec un débutant doublement déficient. La perte du contrôle visuel nécessite l'utilisation d'autres sensations corporelles. Le changement de statique perturbe le repérage. Le milieu lui-même nécessite l'utilisation d'autres formes de coordinations (accentuant le rôle des bras) et de respiration (utilisation de phases d'apnée et d'expiration active) pour se déplacer. "Le nageur débutant est un déficient sensoriel". Les auteurs parlent même de "régression à des comportements moteurs archaïques". La construction de la motricité natatoire ne pourra se faire qu'à partir d'une réorganisation progressive du contrôle des "informations réafférentes".

"Les phénomènes de régression que nous avons constatés ... affectent la conduite dans sa globalité -motrice, affective, cognitive- ... Les phénomènes de régression résultent de la convergence de plusieurs facteurs. Le corps est vécu en tant que référentiel sécurisant dont les origines sont à rechercher dans les événements antérieurs qui restent le plus souvent inconscients et qui constituent l'inconscient. La relation au milieu aquatique fait resurgir tout à la fois l'enfance phylogénétique et l'enfance ontogénétique..." d'où une "incapacité de contrôler et de maîtriser les opérations motrices aptes à régler l'efficacité de l'action..." comme le voudrait l'approche "techniciste"

ARNAUD Pierre, BROYER G. Les conduites aquatiques du débutant. Analyse et interprétation de la régression des conduites aquatiques chez les élèves du premier cycle du second degré. *Revue EPS*. Juillet-Décembre 1979, n° 158 p. 49-59, n° 159 p. 70-73, n° 160 p. 73-75.

4.1.2) Dans les stratégies de l'enseignant.

Les objets d'enseignement doivent être enseignés. Pour cela, l'enseignant convertit ces objets en leçons et en exercices. Les premiers fournissent la trame à partir de laquelle il appartient aux maîtres d'élaborer un tissu serré de notions, de schémas. C'est à cette mise en forme des contenus d'enseignement que nous donnons le statut de contenus enseignés (d'autres parlent de pédagogie, de stratégie pédagogique...). Comment l'enseignant d'EPS organise-t-il l'apprentissage?

- Pour être enseignés, les objets sont intégrés dans une situation globale: la situation de référence¹³⁷. Celle-ci consiste souvent en une réduction quantitative des pratiques de haut niveau. Par exemple au lieu de faire jouer le football en 11 joueurs contre 11 joueurs, l'enseignant va organiser des matchs en 4 contre 4 (réduction du nombre de joueurs) sur un terrain réduit. Dans les activités athlétiques, l'enseignant va réduire l'élan ou les intervalles entre les obstacles dans une course de haies. Parfois la situation de référence est une forme de technique intermédiaire, comme le lancer sans élan par exemple.
- Ensuite ces objets sont fragmentés en savoirs plus limités. Il y a une désynchronisation¹³⁸ de l'action. Cette désynchronisation peut être chronologique: l'action est alors découpée, morcelée selon sa structure temporelle. Par exemple en saut, l'élan est enseigné, puis l'impulsion, puis la réception et ce avec des séquences sélectives d'apprentissage enseignées pour elles même: l'élan est travaillé pour lui-même sans rapport avec son incidence éventuelle sur le saut. Il y a aussi une désynchronisation de la complexité de l'environnement. En sport collectif, le tir se fait d'abord sans adversaire, puis contre un adversaire complaisant. Le modèle sous-jacent de l'apprentissage, est un modèle associationniste. La logique est cumulative. L'objet est découpé en éléments simples, ceux-ci sont ensuite juxtaposés pour obtenir le mouvement global. "Même si l'action de saut est toujours présente dans sa globalité, les apprentissages portent successivement sur l'élan puis l'impulsion puis la suspension... L'apprentissage se fait élément par élément. Puis les éléments sont additionnés et enfin intégrés dans des milieux de plus en plus

¹³⁷ Dans un document publié par l'association Lyon Sud Plus en juillet 1989, suite à une action de formation de 3 années et dans laquelle intervenait Robert MERAND, la situation de référence avait été définie de la façon suivante:

Par "situation de référence" nous entendons:

- Situation qui réfère l'activité de l'élève, dans une APS, à ce qui existe dans les pratiques sociales de la même APS. Elle sera ainsi porteuse de SENS pour l'élève. Pour les sports, la situation de référence est une situation de match (ou de jeu ou de tournoi...);
- Situation référée au niveau de ressources des élèves à un niveau de scolarité donné, de manière à leur permettre de réussir et d'apprendre. (Ex en 6ème en basket, dans le cadre des contenus proposés, le match de 3 minutes en 3 contre 3, avec cibles basses);
- Situation enfin à laquelle l'enseignant comme l'élève se réfère au long d'un cycle d'enseignement, pour repérer les problèmes, les progrès, donc qui se caractérise par la stabilité des conditions de jeu: durée, nombre de joueurs, (nature des cibles, taille du terrain, règlement).

Alors que cette notion de "situation de référence" se diffuse dans le milieu de l'éducation physique, de nombreux débats ont lieu, en particulier en sports collectifs, sur la possibilité ou non de didactiser la situation de référence en introduisant des consignes ou en aménageant le milieu. Cette "didactisation" peut en effet signifier une perte de sens pour l'élève.

Suite aux recherches menées par l'INRP, dont certains résultats sont mentionnés plus haut, il apparaît que la notion de "situation de référence" n'est plus, dans les années 1990, satisfaisante et doit évoluer. Les notions de forme de pratique (Marsenach . J . Amade Escot. C) et de "situations fondamentales" font leur apparition avec pour définition:

"La situation de pratique proposée aux élèves, doit, certes, avoir avec les pratiques sociales un écart acceptable pour être acceptée par eux, mais elle doit être construite pour créer une RUPTURE avec la possibilité d'utiliser leurs compétences momentanées...".

¹³⁸ "Ce mot peu usuel nous paraît préférable à découpage, mot plus courant, qui implique aussi une division en morceaux, mais assortie de l'idée d'une séparation des morceaux de l'ensemble" (Marsenach, 1991, p. 48). Op. Cit.

complexes rendant compte d'une logique de complication. Ensuite seulement l'élève est confronté à une logique de différenciation. La passe en sport collectif, qui était auparavant enseignée pour elle-même va maintenant se voir attribuer une fonction nouvelle comme celle de participer à l'efficacité de l'attaque".

- "Les contenus"¹³⁹ réellement enseignés se spécifient au moment de l'interaction didactique ("Eloigne toi du défenseur - Regarde la balle - Pousse sur tes bras - Agrandis le volume) lorsque l'enseignant par une série de communications, précise ce qu'il attend des élèves.
- Dans l'organisation du temps didactique "l'enseignant introduit une nouveauté toutes les 12 à 15 minutes". Il y a rarement des retours en arrière et rarement des ruptures de cette régularité, notamment par la poursuite sur une période plus longue de séquences identiques. Cette fréquence s'accélère dans les activités peu formalisées comme les activités d'expression ou lorsque l'enseignant a une conception ludique ou hédoniste des pratiques ou en fin de cycle comme pour rattraper le temps perdu. Cette façon de faire, qui se justifie dans la volonté de maintenir un niveau de motivation dans la classe et d'offrir des situations de réussite à tous les élèves présente de nombreuses difficultés¹⁴⁰.

Conséquences

- La mise en scène didactique s'organise à partir de contraintes pour que les normes soient reproduites le plus rapidement possible. "Les dispositifs favorisent l'émergence du comportement le plus proche possible de ce qui est considéré comme la norme technique... Les interventions se font plus sur les conséquences que sur les processus sous-jacents de l'action, avec ... une centration sur la forme gestuelle à élaborer (retour de la jambe arrière en course de haies) et sur le but de l'action" (Dhellemes, 1995, p. 26)¹⁴¹.
- Le nombre important de situations augmente considérablement la part de la séance correspondant à la mise en place du dispositif et à l'apprentissage de sa gestion par les élèves. Ce faisant la part réservée aux apprentissages proprement dits se restreint d'autant. L'activité de l'élève est davantage centrée sur les apprentissages des dispositifs que sur les réelles ruptures motrices à opérer.
- Ce qui est proposé par l'enseignant doit pouvoir être appris immédiatement et donc, être organisé selon une progression compatible avec cette exigence.
- D'autre part, la brièveté des séquences d'enseignement (environ huit séances en moyenne par an par APS) ne permet pas de réelles transformations de l'élève.
- L'apprentissage est considéré comme quelque chose de linéaire qui fonctionne par ajouts successifs d'éléments simples.

Ruptures à opérer

- Par rapport au milieu de pratique, la situation de référence reste indispensable à condition d'être un palier d'adaptation possible pour les élèves et d'être agencée pour que les nouveaux savoirs à s'approprier soient réellement une nécessité, ce qui garantit leur sens.
- Les objets d'enseignement, sont plus à concevoir comme des relations à établir entre des éléments que l'étude des éléments eux-mêmes. En volley l'objet n'est plus l'étude du service en tant que forme gestuelle, mais l'étude de la relation entre la mise en jeu, la trajectoire de balle et les adversaires en réception. En athlétisme l'objet n'est plus "étudier

¹³⁹ Rappelons que les objets d'enseignements sont des objets à faces. Une face manifeste et visible: la manifestation motrice, par exemple que l'on voit réaliser à un gymnaste lorsqu'il effectue un saut périlleux, ou un tir en football ou la coordination élan impulsion en saut en hauteur. Une face non immédiatement perceptible: les mécanismes et processus mis en jeu pour produire cette manifestation

¹⁴⁰ BADREAU, Jacques. Classes difficiles, maîtrise des contenus et formation des enseignants. *Les cahiers du CEDRE*. 1999, n° 1, p. 19-24.

¹⁴¹ DHELLEMES, Raymond. *EPS au collège et athlétisme*. Paris: INRP, 1995, 240 p.

un geste technique", mais "s'organiser dans l'espace d'action pour un déplacement continu en athlétisme" (Dhellemes, 1995, p. 82).

- Le temps didactique doit promouvoir la notion de projet à moyen et long terme et inscrire l'apprentissage dans la durée. Il s'agit pour l'enseignant de reproblématiser les motivations non plus autour de la réussite de l'action immédiate mais autour de l'apprentissage et de rendre plus compatible le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage.
- Réaliser une analyse globale de l'activité de l'élève en situation. Donc construire des indicateurs plus macroscopiques permettant de comprendre les relations de l'élève à l'environnement. Disposer d'un jeu de variables pour agir sur ces relations.

Tableau XXIII. Stratégie de l'enseignant et ruptures à opérer.

	Enseignement actuel	Rupture à opérer
La situation de référence	Réduction quantitative des pratiques de haut niveau. Ne propose pas une rupture avec la motricité usuelle.	La situation de référence est agencée de telle façon que les nouveaux savoirs à s'approprier soient incontournables.
Les objets et contenus d'enseignement.	Eléments juxtaposés puis assemblés, cumulés...	Des relations entre les éléments de la situation.
Le temps didactique	Organisé autour d'une succession d'activités réalisable dans le court terme (du type PPO).	• Promouvoir le projet à moyen et long terme • Motiver davantage autour de l'apprentissage que de la réussite.
La stratégie pédagogique	• Pédagogie du manque • Pédagogie de la redécouverte	Pédagogie des situations problèmes avec mise en avant du comprendre.

A la décharge des enseignants, il faut signaler le manque de recherches et de repères sur les conduites des élèves en situation d'appropriation de contenus complexes.

Tableau XXIV. Récapitulatif.

	Tendances dominantes -	Perspectives (ruptures à opérer) +
Transposition didactique	• Objets les plus caractéristiques. • Découpage en objets élémentaires. • Les gestes sont enseignés. • Le projet de formation est plus idéologique qu'opérationnalisé.	• Substituer à une analyse élémentaire une analyse systémique. Des objets plus systémiques portant plus sur le processus que sur le produit. • Rechercher dans les élaborations techniques les véritables ruptures et les contenus réellement significatifs de révolutions motrices
La situation de référence	• Réduction quantitative des pratiques de haut niveau. • Forme technique intermédiaire.	La situation de référence est agencée de telle façon que les nouveaux savoirs à s'approprier soient incontournables.
Les objets et contenus d'enseignement	Eléments juxtaposés puis assemblés, cumulés...	Des relations entre les éléments de la situation.
Les apprentissages	• Logique cumulative en cohérence avec la désynchronisation chronologique. • Logique de complication en cohérence avec la désynchronisation de l'environnement. • Logique de différenciation.	
Le temps didactique	Organisé autour d'une succession d'activités réalisable dans le court terme (du type PPO).	• Promouvoir le projet à moyen et long terme. • Motiver davantage autour de l'apprentissage que de la réussite. Rendre plus compatible le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage.
La stratégie pédagogique	• Pédagogie du manque • Pédagogie de la redécouverte • Une pédagogie des manques et du modèle • Une pédagogie de la redécouverte le plus souvent rencontrée • Comportements typiques puis proposition de situations emboîtées • Différenciation pédagogique • Impasses sur les représentations des élèves	Pédagogie des situations problèmes avec mise en avant du comprendre.

4.1.3) Spécificité de l'EPS, de l'enseignement en général ou du cadre d'analyse?

Les résultats trouvés, et qui concernent la didactique et la pédagogie de l'EPS, sont ils spécifiques à celle-ci?

Le souci didactique, très présent dans les recherches de l'INRP, constitue, nous semble-t-il, une spécificité française.

Dans les autres pays, la problématique "didactique" se retrouve dans les études rendant compte de la "gestion de la matière"¹⁴² mais aussi dans l'un des pôles du "double agenda"¹⁴³.

La gestion de la matière concerne la façon dont l'enseignant planifie les contenus, l'apprentissage des élèves et comment il effectue les évaluations. Cela concerne le côté instructionnel de la tâche enseignante.

En fait ces résultats trouvés en EPS rejoignent ceux trouvés dans d'autres pays et d'autres disciplines. Evelyne Charlier (1989) signale par exemple qu'aucune décision n'est prise quant au temps spécifique d'apprentissage de l'élève. "Pour ceux-ci les temps d'enseignement et d'apprentissage se confondent-ils ou le temps d'apprentissage doit-il être géré uniquement par l'apprenant" (Charlier, 1989, p. 114)¹⁴⁴.

De même, c'est la participation en classe, notamment le comportement, le plaisir, le niveau de participation des élèves, l'engagement sur les tâches proposées, mais aussi les comportements déviants qui sont les principaux objets d'attention des professeurs. Parfois aussi les conditions météorologiques et l'humeur.

Enfin, la planification s'organise autour des contenus enseignés et de l'activité du professeur (sa stratégie d'enseignement). Si les objectifs ne sont pas absents, ils sont étroitement imbriqués dans les actions projetées et concernent les contenus, le matériel, les tâches des élèves. Les enseignants sont capables d'énoncer des objectifs et de les associer aux actions envisagées, mais la distinction entre moyens et objectifs ne semble pas opératoire. "Les plans sont donc des projets d'action beaucoup plus qu'une opérationnalisation d'objectifs" (Durand, 1996, p. 155)¹⁴⁵ (Altet, 1994)¹⁴⁶.

Concernant les méthodes d'enseignement, il existe de nombreuses descriptions dans la littérature pédagogique. Véronique Leclercq¹⁴⁷ identifie par exemple trois modèles possibles de formation à la lecture/écriture en formation d'adulte.

Le modèle "hiérarchisé et transmissif" pour qui la lecture et l'écriture constituent un ensemble de capacités instrumentales enseignées séparément, avec une conception de l'apprentissage allant du simple au complexe et une pédagogie transmissive par "présentation – réception". Nous retrouvons dans l'analyse faite plus haut de l'enseignement de l'EPS, des éléments d'identité avec ce modèle.

¹⁴² L'idée de gestion de la matière est empruntée et adaptée de Doyle (1986) ... à l'opposé de la fonction pédagogique de gestion de la classe... la gestion de la matière ne constitue pas un concept unifié faisant l'objet d'études spécifiques à proprement parler" (Gauthier, 1997, p. 143).

GAUTHIER, Clermont. *Pour une théorie de la pédagogie*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1997, 352 p

¹⁴³ "Double agenda: double fonction, didactique et pédagogique, de l'enseignant (e) au moment stratégique, focal. L'agenda se compose de la planification du contenu et des stratégies synchroniques de mise en relation des élèves à ces contenus (G. Leinhardt, 1983 et 1986)" (Tochon, 1993, p. 244-245).

TOCHON, François Victor. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, 1993, 260 p.

¹⁴⁴ CHARLIER, Evelyne. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck Université, 1989, 154 p.

¹⁴⁵ DURAND, Marc. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF, 1996, 232 p.

¹⁴⁶ ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF, 1994, 264 p.

¹⁴⁷ LECLERCQ, Véronique. *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. Paris: ESF Editeur, 1999, 200 p. Page 116 et suivantes.

Le modèle global constructiviste qui cherche à donner un sens de communication à l'acte de lire et d'écrire. La priorité est accordée aux habiletés de haut niveau comme le raisonnement. La démarche est plus inductive. En EPS la pédagogie de la redécouverte est proche de ce modèle.

Enfin le modèle interactif stratégique fait un peu le lien entre les deux autres, tout en les dépassant. On perçoit derrière ce modèle les mêmes références théoriques que celles qui conduisent aux ruptures proposées par les didacticiens de l'EPS, à savoir: les références aux paradigmes cognitiviste et constructiviste, le rôle important du sujet et de ses représentations dans la construction du savoir.

En fait, tant l'analyse de l'enseignement de l'EPS, que les propositions qui veulent dépasser l'enseignement usuel, se retrouvent dans diverses recherches. Les interrogations et les propositions didactiques et pédagogiques, ne sont pas propres à une discipline et débordent même largement l'enseignement scolaire comme nous l'avons vu avec la présentation de modèles en formation d'adultes.

4.2) Mise en perspective des innovations produites par les enseignants par rapport aux ruptures didactiques novatrices.

Après la présentation de l'enseignement usuel et des perspectives "novatrices", nous allons positionner les innovations de chaque enseignant.

Etudes des cas:

- A.

Au niveau didactique A est passé de l'enseignement d'objets "techniques" à l'enseignement d'un objet systémique: "l'aisance dans l'eau".

"Avant je faisais l'échauffement, nager et j'attaquais la correction de la nage en nageant et maintenant dans l'échauffement ils font des plongeurs je les mets au bord à faire des exercices qui augmenteront leur aisance dans l'eau. Je rajoute des exercices que je ne mettais pas avant. Avant c'était uniquement de la nage maintenant je fais de l'aisance dans l'eau. On utilise le bord, on fait des plongeurs, on va chercher des objets".

A s'est aussi forgé une autre représentation des difficultés des élèves, mais seulement dans un exercice précis (les battements de jambes).

Enfin en combat, en dehors de la reprise de certains exercices d'échauffement, il a retenu le principe de l'utilisation de la réaction de l'adversaire pour le battre. A... est passé d'une approche que nous pouvons qualifier de "techniciste" à une approche plus "interactive":

"C'est vrai que avant... je leur apprenais une prise... une prise technique et pas... c'est vrai que maintenant, je fais venir un élève je le fais mettre à 4 pattes, je pousse, je pousse, donc il résiste et puis je le lâche et je leur apprend cela maintenant et après je fais pareil quand ils ont acquis un peu utiliser les forces de l'adversaire après le deuxième objectif c'est supprimer les appuis c'est pareil, tu pousses il y a une jambe qui s'écarte pour prendre un appui, elle s'écarte, bing, on enlève l'appui et puis hop je fonctionne là dessus".

Néanmoins, les options nouvelles de A... ne sont pas novatrices. L'aisance aquatique fait partie des tendances dominantes de la didactique de l'EPS, les propositions et la démarche en combat sont aussi à ranger dans les tendances dominantes (principe de l'action réaction et pédagogie de la découverte).

De ce point de vue les innovations de A ne sont pas novatrices.

- B a transféré un contenu de danse en gymnastique:
"En danse... je me suis dis que l'échauffement en gym je pouvais en plus intégrer la notion de rythme sur 8 temps... j'ai extrait cela du contexte danse on va dire, je l'ai remplacé ailleurs..."

Cette innovation n'est en rien novatrice.

- La perception de C a changé. On ne peut pas dire néanmoins que cette nouvelle perception se traduise par une novation au niveau des pratiques:
"Je faisais du combat, point. Aménagé, mais surtout du combat... j'étais plus dans l'animation...J'ai pas changé énormément les situations mais je pense que pour moi elles avaient une autre signification".

Les perceptions de C ne sont pas non plus novatrices.

- D est considéré comme n'ayant pas innové.
- E et F intègrent de la musique dans un échauffement. Là non plus, il n'y a rien de réellement novateur.
- Au niveau didactique G nous décrit trois évolutions:
La première concerne le passage de l'enseignement d'objets techniques à l'enseignement d'un principe qui constitue une forme de mise en relation entre des causes et des effets obtenus:
"Euh... rentrer (dans le combat) non pas par les techniques propres, mais...".

La deuxième concerne l'objet d'enseignement mais aussi les situations d'enseignement qui deviennent plus systémiques. L'activité proposée en combat n'est plus une activité d'attaquant avec un défenseur plus ou moins passif, mais une activité qui dialectise l'attaque et la défense:

"le moment où tu passes en activité combat parce que tu respectes certaines caractéristiques du style : il faut... dans un combat, les deux partenaires ou adversaires, ça dépend peut-être de la situation, puissent à la fois attaquer et défendre en même temps et ça je trouve que c'est euh... c'est un truc qui m'a... qui m'a fait... percuter en fait. Et maintenant dans toutes les situations que j'essaye de mettre en place, j'essaye de passer par là et pas dans une situation où il n'y a que l'attaquant ou que le défenseur où à un moment donné tu supprimes une partie de l'activité combat qui est le.... peut-être d'essayer de prendre des informations pour réagir, en fait.

Enfin en natation, G s'approprie une démarche partant des conduites observées chez les élèves face à la forme de pratiques proposée:

"quelque chose... que j'essaye de modifier maintenant, c'est que je pars d'une forme de pratique c'est-à-dire que je pars d'une mise... d'une forme de pratique qui est par exemple être le faire... faire faire 5 minutes de natation à l'élève, et c'est à partir de là que je vais construire mes contenus, c'est-à-dire en fonction de... comment l'élève, euh... ce qu'il a fait, comment il s'est comporté en fait, à partir de là je vais essayer de

déterminer les contenus les plus appropriés pour eux... pour qu'ils puissent mieux réussir l'épreuve, en fait".

En combat, la proposition de formes de pratiques qui dialectisent l'attaque et la défense va dans un sens novateur¹⁴⁸. En natation, la démarche partant de l'observation des difficultés motrices de l'élève confronté à une forme de pratique va aussi dans le sens d'une novation. Au final, on peut considérer que G est dans la tendance novatrice.

Le fait que G ait été personne ressource locale en natation nous permet de mieux comprendre pourquoi G se situe dans une perspective plus novatrice.

- L'échauffement de H n'est pas novateur. Il n'a utilisé que des "*petites recettes*".
- Comme pour E et F, I a transposé en acro-gym l'échauffement proposé en danse ainsi qu'un travail avec des verbes d'action. Comme pour E et F, il n'y a, dans les changements de I, rien de réellement novateur.
- J a substitué à ce qu'elle proposait en natation, des situations plus adaptées, pas seulement aux difficultés motrices des élèves mais aussi à son contexte d'enseignement (de nombreuses élèves dispensées qu'il faut mobiliser). Les innovations de J ne sont pas novatrices.
- K et O ont mis en place un cycle de danse. Autant, d'un point de vue individuel, cela représente un grand changement dans les pratiques, autant, nous ne pouvons appeler novation une pratique qui devrait être, et ce depuis longtemps, enseignée par tous. O a de plus utilisé des exercices d'échauffement en combat. Cette utilisation n'est pas non plus, à elle seule, novatrice.
- L propose maintenant en natation un travail subaquatique. Ces propositions ne sont pas novatrices. L s'est d'autre part servie des contenus proposés en danse pour transformer sa pratique de gymnastique acrobatique dans une visée plus artistique:
"il y a la notion d'artistique, d'entrée, de sortie, de faire passer une émotion...".

Ce que L... nous décrit, fait partie du B. A. BA. des activités artistiques et des compositions chorégraphiques. Il n'y a rien là dedans de réellement novateur.

- M a utilisé les exercices proposés en natation. Ce n'est pas novateur.
- N n'a pas innové et quant à son innovation future, elle ne se situe pas dans une perspective novatrice.
- P se place dans la même perspective que E, F, I, de transposition des contenus de formation proposés en danse à la gymnastique. Il n'y a rien de réellement novateur.
- Q propose la danse aux 3eme (avant ne faisait danse qu'avec les 6eme). Elle a pris confiance et élargit son champ d'intervention dans une activité. Mais son activité d'enseignement, pas plus que l'activité danse proposée, ne sont novatrices.

¹⁴⁸ La revue Cinèse n°9 (Octobre 1998) propose cinq principes "pour identifier un sport de combat..." parmi lesquels: "Toujours proposer des situations de combat (ou) le corps de l'autre est l'enjeu, et ou en attaquant, je prends le risque de perdre".

- R parle de stages plus anciens.
- En combat, S a utilisé les jeux d'entrée dans l'activité. En natation, par contre, S... a essayé de comprendre le problème des élèves face à une situation et comment le résoudre. Elle a mis en place une démarche d'expérimentation pour:
"permettre aux gamins de sentir... que le corps peut flotter... ça ils ont expérimenté sur différentes... profondeurs...".

Cette stratégie pédagogique des situations problèmes, avec mise en avant de l'expérimentation et du comprendre, a été, au paragraphe précédant, repérée comme novatrice.

- L'exercice mis en place par T est un exercice d'aisance aquatique. Ce n'est pas réellement novateur.
- U a mis en place un cycle de lutte. Peut-on parler de novation alors que les programmes demandent à l'enseignant d'enseigner une activité d'opposition?
- V est passée d'une méthode d'enseignement qu'elle qualifie elle-même de directive ("*je trouve que je change dans la mesure ou je suis moins directive qu'avant*"), à une approche plus constructiviste faite d'interactions entre ce que l'élève fait, la représentation qu'il a de ce qu'il fait et le jeu sur les paramètres de la situation pour transformer son comportement. Ce travail de mise en relation entre les éléments de la situation comporte une visée résolument novatrice.
- W a incorporé des connaissances et opéré un travail sur ses représentations. Celles-ci se placent dans une visée novatrice avec un travail de mise à distance de la référence culturelle et de recherche, dans les APS proposées, de problèmes moteurs pour l'élève.

Nous classons, dans le tableau ci-dessous, les innovations en trois catégories. Cette classification s'inspire de celle de Jacqueline Marsenach qui fait l'hypothèse qu'à un moment précis d'observation des pratiques d'enseignement, celles-ci se répartissent selon une courbe de forme Gaussienne avec d'un côté des pratiques obsolètes, de l'autre des pratiques novatrices et au milieu une tendance majoritaire de pratiques dites dominantes.

Tableau XXV. Innovations et pratiques obsolètes, dominantes et novatrices.

	Obsolète	Dominante	Novatrice
A		X	
B		X	
C		X	
D			
E		X	
F		X	
G			X
H		X	
I		X	
J		X	
K		X	
L		X	
M		X	
N			
O		X	
P		X	
Q		X	
R			
S			X
T		X	
U		X	
V			X
W			X
Total	0	16	4

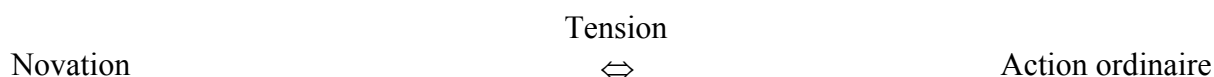
Sur les 20 innovations repérées, aucune ne se situe dans la tendance obsolète. Cela mérite d'être souligné même s'il peut paraître navrant, qu'après un stage, des pratiques restent résolument désuètes. Après un stage donc, les innovations déplacent la courbe Gaussienne vers les pratiques dominantes ou novatrices.

Par contre, sur les 20 innovations repérées, 16 ne sont en rien novatrices, mais font partie de la tendance centrale, c'est à dire de ce qui se fait déjà. Les innovations consistent essentiellement en l'introduction d'éléments didactiques nouveaux (exercices), d'APS nouvelle pour l'enseignant, de visées nouvelles pour l'enseignant mais peu en rupture d'un point de vue didactique ou pédagogique avec les pratiques usuelles.

Néanmoins, quatre enseignants, soit 20% de l'effectif innovant, se situent dans une perspective plus novatrice.

4.3) Conclusion.

Dans cette partie, nous avons cherché à replacer les innovations trouvées, dans une perspective "novatrice". Rappelons la tension que nous avons relevée au chapitre 1, paragraphe 2.2.2.



Nous nous sommes en premier lieu intéressé à caractériser un enseignement que l'on pourrait qualifier de novateur.

Pour ce faire, nous nous sommes largement inspirés des études et propositions du groupe EPS du département de Didactique des disciplines de l'INRP sous la conduite de Jacqueline Marsenach. Ces travaux de recherche sont eux-mêmes en droite ligne des travaux en didactique des disciplines.

Malgré des approches et des résultats parfois originaux, ce qui est trouvé est grandement concordant avec des approches étrangères et avec des résultats de recherche portant sur d'autres lieux d'investigation comme la formation d'adultes.

Nous avons ensuite recherché si les caractéristiques pointées dans ces différentes recherches se retrouvaient dans les innovations recensées.

Le résultat est, que peu d'innovations ont réellement une perspective "novatrice". Il s'agit souvent d'actualisation, voire de réactualisation de pratiques, mais rarement (20%) de novations.

5. Conclusion du chapitre 4.

Il n'est pas suffisant de repérer si les enseignants ont innové suite à un stage de formation. Il est aussi nécessaire de repérer ce que nous avons appelé l'ampleur et la portée de l'innovation.

Nous avons défini "l'ampleur" de l'innovation comme le rapport entre les innovations mises en œuvre et les innovations proposées par le stage de formation. Plus les enseignants ont utilisé les contenus de formation et plus est importante "l'ampleur" de leur innovation.

Rappelons que des éléments contextuels (classes, types d'établissements, absences d'installations, projet d'EPS...) font que les enseignants ne peuvent utiliser l'ensemble des propositions de la formation.

Dans l'ensemble l'ampleur des innovations est importante. Le rapport des innovations mises en œuvre aux innovations proposées en stage est de 69%. Ce rapport confirme qu'après un stage de formation continue les enseignants d'EPS innovent.

Mais le rapport quantitatif ne nous suffit pas. Nous avons alors défini la "portée" de l'innovation par rapport à la perspective de rupture entre la pratique enseignante innovante et la pratique antérieure.

La perspective de rupture, définie comme un saut qualitatif dans la pratique, a été analysée de plusieurs points de vue:

- D'abord, la rupture a été analysée par rapport à la pratique antérieure de l'enseignant. En quantifiant le niveau de rupture et en plaçant celui-ci sur une échelle allant de l'évolution

de la pratique (1 point) à la rupture avec la pratique antérieure (4 points), nous obtenons des innovations qui sont en moyenne de valeur 1.83. Elles se situent presque au point médian de l'échelle, légèrement du côté de l'évolution. En terme d'effectif, nous avons 4 innovations franchement en rupture avec les pratiques antérieures pour 19 situées du côté de l'évolution.

- Ensuite, la rupture a été analysée du point de vue des acteurs. L'innovation étant par définition vécue de l'intérieur par l'acteur innovant, il nous a paru indispensable de nous intéresser aux perceptions des enseignants, aux façons dont ceux-ci se représentent leurs nouvelles pratiques par rapport aux pratiques antérieures.

D'une manière générale, les enseignants ne se représentent pas leurs innovations comme des ruptures dans leurs pratiques. Ils parlent davantage de petites évolutions. C'est le cas pour 17 d'entre eux. Deux enseignants perçoivent des ruptures, essentiellement parce qu'ils mettent en rapport leurs pratiques d'enseignement du début de carrière et celles actuelles.

Pourtant, malgré cette perception de petits changements, les innovations concernent autant les contenus que les méthodes, encore qu'il faille préférer au terme de méthode, trop monolithique, celui de stratégie d'enseignement. Si les changements sur les méthodes sont à analyser sous l'angle de la rupture, les changements dans les stratégies d'enseignement sont davantage à envisager dans des perspectives de continuité.

Les innovations enfin, se caractérisent davantage comme un projet, aux contours et aux évaluations assez floues. En fait, cette indétermination reflète pour une part la complexité des logiques éducatives sous-jacentes: logique d'ordre, logique d'acquisition, logique de contexte.

- Enfin, la rupture a été analysée du point de vue des propositions de la didactique innovante de l'EPS. Nous avons au préalable présenté une analyse des pratiques enseignantes en vigueur, puis des pistes novatrices, qui ne sont pas propres à l'EPS. Nous avons ensuite positionné chaque innovation dans le cadre proposé. Il s'avère qu'au regard des propositions didactiques, peu d'innovations sont réellement "novatrices".

L'innovation suite à un stage de secteur est plus à articuler dans un rapport à la pratique antérieure que dans un rapport à la novation, même si celle-ci n'est pas absente.

En définitive, l'hypothèse de rupture avec le système didactique mérite d'être nuancée :

Parce que les innovations ne touchent qu'une petite partie de l'action enseignante.

Parce que les innovations se caractérisent davantage comme des évolutions.

Parce que les innovations se situent, pour la plupart, assez loin des propositions innovantes.

Néanmoins, pour certains, les ruptures avec les pratiques antérieures sont flagrantes.

Conclusion de la première partie.

Ruptures et continuités.

Rappelons l'hypothèse que nous avons à démontrer:

Les enseignants suite à un stage de formation continue innovent. L'innovation met en place des micro-ruptures dans le système didactique.

Au chapitre 1, nous avons défini la notion d'innovation de la façon suivante:

Action pour un individu, seul ou en groupe, d'utiliser des résultats existants dans une démarche volontaire d'amélioration de l'existant, sans qu'il soit possible de préjuger de l'issue de l'innovation.

Dans le chapitre 2, nous avons précisé et légitimé notre méthodologie de recherche. Puis nous avons décrit le stage de formation continue étudié.

La vérification de l'hypothèse d'innovations s'est faite en recherchant les innovations dans les pratiques des enseignants, innovations articulées autour des contenus de formation délivrés pendant le stage de formation et en vérifiant que les "changements" opérés, répondaient bien aux caractéristiques d'une innovation.

L'étude des changements produits nous indique que 87% des enseignants ont innové. Ces modifications portent sur:

- Des représentations innovantes, parmi lesquelles: la représentation des difficultés des élèves, la représentation de l'apprentissage, la représentation de l'APS.
- Des innovations en situation d'enseignement apprentissage: l'innovation se manifeste par l'enseignement d'une APS nouvelle, l'utilisation des contenus de formation abordés pendant le stage ou des innovations futures.

Les changements repérés correspondent bien aux caractéristiques des innovations précédemment mises à jour.

Mais ce simple constat ne nous suffit pas. Avons-nous affaire à des petits changements ou à des grandes ruptures? Nous avons cherché à évaluer les modifications produites par ces innovations dans le système didactique des enseignants.

Ce repérage s'est fait dans plusieurs directions.

La première est quantitative et concerne le rapport entre les propositions du stage de formation continue et ce qui a été repris par les stagiaires.

Un certain nombre de propositions n'ont pas été utilisées par les enseignants. Nous les avons appelé les "non innovations".

En plaçant côte à côte, les contenus utilisés et les contenus non utilisés, nous obtenons une vision plus objective des innovations suite à un stage de formation.

En excluant, selon les enseignants, un certain nombre de propositions qui ne pouvaient être mises en pratiques pour des raisons d'expertise préalable ou des raisons contextuelles, nous avons trouvé un taux de 69 % d'innovations dans les APS. Ce taux reste important et nous fait dire que quand ils le peuvent, les enseignants innoveront à 69% à partir des contenus de formation.

La deuxième direction a cherché à mettre à jour la "plus value" apportée par l'innovation et à la quantifier sur une échelle allant de 0 en cas de non évolution à 4 en cas de rupture avec la pratique initiale de l'enseignant.

Nous avons défini une évolution de la pratique comme une pratique déjà existante mais incorporant de nouveaux exercices.

Nous avons choisi de parler de rupture quand il y avait l'enseignement d'un objet (APS ou contenu) nouveau et lors d'un changement qualitatif dans les représentations ou la stratégie d'enseignement.

La moyenne obtenue sur cette échelle est de 1.83. Les innovations, tout en se situant du côté des évolutions ne sont pas loin d'être à mi-chemin sur l'échelle de l'évolution - rupture.

La troisième direction s'est intéressée à la façon dont les innovateurs percevaient leurs innovations. Dans l'ensemble les enseignants évaluent leur (s) innovation (s) comme des petits changements. Il y a à cela plusieurs raisons.

- Nous avons vu que qualitativement, les innovations étaient plutôt des évolutions (elles se situent à 1.83 d'une échelle allant de 0 à 4).
- Cet aspect qualitatif (évolution / rupture) doit être croisé avec la quantité d'innovation. On conviendra aisément qu'une rupture importante, comme l'introduction d'un cycle de danse, mais qui ne concernant qu'une partie de la professionnalité de l'enseignant, sera à relativiser. C'est ce que nous avons essayé de faire en rapportant le taux d'innovation aux propositions de la formation. Nous obtenons alors un taux de 1.25 qui rend bien compte des perceptions des acteurs quant à la portée de leurs innovations. Les enseignants innoveront, mais sur une partie peu importante de leur pratique.
- Tout en s'inscrivant dans des petits changements, certains perçoivent des indices de rupture, en particulier quand les transformations des pratiques sont mises en perspectives sur une longue durée. Dans la perception des enseignants, la dialectique évolution / rupture joue à plein.
- Parfois, c'est le chercheur qui identifie des éléments de rupture, alors que l'enseignant ne pointe qu'un simple changement.

Enfin la dernière direction a cherché à positionner les innovations, non plus par rapport aux acteurs eux-mêmes, mais par rapport aux propositions didactiques ou pédagogiques novatrices. Peu d'innovations reprennent les ruptures mises en avant par la didactique novatrice, et ce pour différentes raisons.

- Parfois les propositions de la formation ne sont pas à proprement parler "novatrices". En danse, par exemple, il s'agissait davantage de donner aux enseignants les moyens de programmer un cycle de danse "a minima", d'entrer dans l'activité danse sur le pôle de l'animation et de l'expérience. La formation proposée pendant le stage de formation ne se

posait pas en rupture avec les pratiques usuelles de l'enseignement de la danse. L'objectif était d'impulser des pratiques "usuelles".

- Parfois le niveau de la pratique de l'enseignant ne permet pas une telle rupture didactique. Une pratique obsolète ne peut devenir novatrice grâce à une formation. Des étapes sont nécessaires. En natation, certaines ruptures avec des pratiques, selon nous obsolètes, se sont opérées. Ces ruptures ne sont pas novatrices. Néanmoins, les innovations replacent l'enseignant dans l'enseignement "dominant", même si elles ne le propulsent pas dans l'espace des "novateurs".

Le stage de formation que nous avons étudié conduit bien l'enseignant à innover, ces innovations produisent des micro-ruptures dans le système didactique "usuel", micro-ruptures en ce qu'elles ne concernent pas l'ensemble du système didactique, ni l'ensemble des activités de l'enseignant, micro-ruptures aussi en ce qu'elles font plus évoluer l'enseignement qu'elles ne le révolutionnent.

Les ruptures que l'on pourrait qualifier d'essentielles en vue d'un enseignement "novateur", sont à relativiser. Néanmoins, 20% de l'effectif innovant y souscrit.

Nous voudrions, pour en terminer avec cette partie, nous interroger sur les raisons de ces résultats. Pourquoi avons nous obtenu de tels résultats, alors que nombreux sont ceux qui s'interrogent sur l'utilité de la formation¹⁴⁹?

Parmi les facteurs de l'innovation, Marie Michelle Cauterman, Lise Demailly, Françoise Cros¹⁵⁰ pointent: les propriétés du stage, les propriétés des acteurs, les propriétés des établissements scolaires. Nous allons passer successivement en revue ces trois points.

1. Propriété des établissements.

Le facteur "propriété de l'établissement" renvoie en fait à deux composantes qui sont l'influence de la direction et les relations de travail entre les collègues.

Dans aucun entretien, il n'a été fait mention d'une quelconque influence positive ou négative de la direction sur l'innovation. Sans doute parce que les innovations que nous avons relevées concernent exclusivement les pratiques enseignantes dans la classe, pratiques qui sont suffisamment autonomes pour ne pas nécessiter des aménagements particuliers faisant intervenir d'autres acteurs de l'établissement.

Les relations de travail peuvent influencer positivement ou négativement sur la mise en place et la poursuite de l'innovation:

Dans un sens positif par un effet d'entraînement. Nous l'avons constaté pour E, F, I... qui sont collègues d'un même établissement. Pour F, le travail collectif facilite la mise en œuvre de l'innovation:

¹⁴⁹ Pour Jacques BADREAU, Op. Cit. "L'évaluation des stages de secteur de FC que nous avons mené pendant plusieurs années met en évidence plusieurs difficultés à provoquer un changement réel des pratiques d'enseignement dominantes pour différentes raisons parmi lesquelles:

La difficulté du formateur à transmettre son expertise de l'enseignement d'une APSA à des non experts.

La propension du stagiaire à sélectionner dans les propositions d'experts ce qui conforte son propre enseignement.

Les effets notables sur la phase de planification de l'enseignement (projet EPS, de cycle, de séances) mais faibles dans le déroulement même des séances (la rénovation s'arrête à la porte du gymnase)" (Badreau, 1998, p. 21).

¹⁵⁰ Op. cit.

"bon mais là, comme on travaille souvent à trois, donc chacun a apporté son petit, sa petite pierre à l'édifice".

Pour E les changements ont été impulsés:

"grâce à l'autre. C'est parce que moi je suis plutôt un conservateur et A... c'est plutôt le contraire... Moi je tire plutôt dans un sens, A... plutôt dans l'autre et C... c'est le médiateur".

Dans un sens négatif en empêchant l'innovation de se mettre en place. Nous l'avons constaté en particulier en lycée avec les programmations mises en place. Nombreux sont les enseignants qui n'investissent pas l'activité danse ou natation parce qu'elle ne figure pas dans la programmation. Sachant que les enseignants sont en partie libre du choix des activités programmées, on pourrait en déduire qu'ils ne programment pas certaines activités qu'ils ne tiennent pas à enseigner, reportant ainsi sur la programmation la responsabilité de la "non innovation".

Nous pensons pouvoir ajouter une troisième composante. Certains établissements sont plus présents que d'autres en formation. Le rapport du collectif des enseignants d'une discipline de l'établissement à la formation joue. Prenons l'exemple de D, qui, ayant changé d'établissement, retourne en formation après une absence de 10 ans en formation¹⁵¹.

2. Propriété du stage ou de la formation continue des enseignants d'EPS?

De nombreuses études cherchent à identifier "LA FORMATION", celle qui permettrait aux enseignants d'utiliser le plus de contenus de formation, celle qui offrirait le taux de transfert le plus important.

Le stage de secteur étudié, permet un taux de 69% d'innovation. Ce résultat est à comparer à celui des différentes études sur la formation continue des enseignants qui s'interrogent sur son utilité tant les effets sont incertains. A titre de comparaison, nous pouvons reprendre les résultats de Marie Michèle Cauterman et Lise Demailly¹⁵² qui, il est vrai, ont étudié les résultats de différents stages, là où nous en avons étudié un seul. Sur 20 stagiaires, ces chercheurs pointent 6 changements effectifs (les indicateurs de ces changements sont une trajectoire optimiste et des propos optimistes) et 2 paradoxaux (la trajectoire reste optimiste malgré un vécu stage décevant), soit un taux de 40% et à partir d'innovation qui nous paraissent plus lâches que les nôtres.

Avec le stage de secteur en EPS, serions-nous en présence d'une formation miracle? Apparemment, certains dispositifs de formation fonctionnent mieux que d'autres.

Pour analyser les propriétés du stage de secteur, il nous faut un modèle. Ce sera le "mode" de formation.

Le concept de mode renvoie à plusieurs définitions.

¹⁵¹ Données personnelles sur le bassin de Cambrai.

¹⁵² CAUTERMAN Marie Michèle, DEMAILLY Lise. *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: PUF, 2001, 224 p.

1) Dans le sens le plus courant, ce sont des "goûts collectifs, manières passagères de vivre, de sentir (de faire)¹⁵³ qui paraissent de bon ton dans une société déterminée" c'est à la mode c'est à dire "conforme au goût du jour" (Petit Robert. 1977)

La formation continue n'échappe pas à ces modes. Elle "a connu en quinze ans plusieurs mouvements d'idées, plusieurs formes organisationnelles et pédagogiques typiques" (Cauterman, Demailly, 2001, p. 2). Par exemple, "concernant la méthodologie de la formation, à une certaine période les formateurs accordaient de l'importance au travail dit intersession: le stagiaire quitte une première phase de la formation avec un projet. Il revient en stage avec une réalisation qu'il peut commenter, critiquer, faire évoluer..."(Cauterman, Demailly, 2001, p. 2). Aujourd'hui c'est davantage le retour réflexif sur sa pratique qui est à l'honneur et tout dernièrement l'écriture de sa pratique qui semble promise à un bel avenir...

La difficulté avec la "mode" c'est que ce n'est pas une conduite rationnelle. Les formateurs se mettent à telle ou telle méthode, à telle ou telle organisation, parce que c'est ce qui se fait, sans que l'efficacité soit réellement démontrée. Il s'agit davantage d'intuitions finalement peu fondées, peu validées, d'essais et d'erreurs de la pratique, d'idéologies et de plaisirs professionnels des formateurs qui se sentent plus à l'aise avec telle ou telle forme d'intervention en formation.

2) Le sens que le laboratoire Trigone du CUEEP¹⁵⁴ de Lille attribue à la notion de "mode de formation" est différent. C'est un concept plus large qui utilise quatre critères de différenciation des formations : le temps, le lieu, le parcours, la guidance¹⁵⁵. Les modes de formation: "ce sont les modalités générales de mise en œuvre d'une formation, ce qui touche à l'organisation générale : le temps, l'horaire, le lieu".

Ce concept va nous servir pour analyser les formations et les différencier, non plus comme dans le sens courant, à partir de présupposés ou d'intuition, mais à partir de critères objectifs.

Les variables peuvent être croisées¹⁵⁶.

La variable temps: Les stagiaires suivent la formation en même temps. C'est le cas de la plupart des stages proposés par l'IUFM. Le stage de secteur en est un exemple. A l'opposé, les stagiaires peuvent suivre la formation à des moments différents comme cela se passe dans des centres de ressources ou dans des formations à distance.

La variable lieu. La formation peut se dérouler dans le même lieu ou dans des lieux différents, l'exemple typique étant la téléconférence. Pour ce qui est des stages IUFM, il existe deux types de stages réunissant les enseignants dans un même lieu. Le stage en établissement (GFE rebaptisé formation de proximité) réunit les enseignants d'un même établissement sur des difficultés propres à l'établissement et valorise le travail d'équipe autour des projets d'établissements. Le stage à public volontaire qui regroupe des enseignants divers venus de lieux différents. En termes d'effets, les différences entre ces deux types de stages ne sont pas pertinentes.

¹⁵³ C'est nous qui ajoutons le verbe faire.

¹⁵⁴ CUEEP: centre université-économie d'éducation permanente. Ce centre fait partie de l'université de Lille 1.

¹⁵⁵ In Mode de formation, pratiques et modèles d'enseignement et d'apprentissage Document interne. Laboratoire Trigone. CUEEP. Lille.

¹⁵⁶ Voici par exemple une façon de caractériser les formations ouvertes en croisant les variables espace et temps (Carré.P)

	Même temps	Temps différents
Même lieu	Non	Oui
Lieux différents	Oui	Oui

La variable parcours. Le parcours peut être le même pour tous ou il peut être individualisé en fonction des besoins de chacun.

La variable guidance concerne le pédagogique ou la façon dont le formateur guide le stagiaire. On parle d'accompagnement, de tutorat, d'instruction, de réflexion, d'expérimentation ...

Le tableau ci-dessous analyse le stage de secteur étudié à l'aide des critères du "mode de formation".

Tableau XXVI. Analyse du stage de secteur qui a servi de support à notre étude.

Temps	Présentiel strict ¹⁵⁷
Lieu	Même lieu (Parfois travail en deux demi-groupes)
Parcours	Identique avec une demi-journée de diversification en fonction des intérêts
Guidance	• Modèle réflexif et instructif dominant. • Travail pratique (micro-enseignement) parfois enseignement en natation. • Eclectisme de la formation ou multiréférentialité faisant penser à cette phrase de Develay "tout ne peut être enseigné sous forme de situation problème, tout ne peut être enseigné sous forme de leçons magistrales, c'est l'équilibre des deux qui est à penser".

En ce qui concerne le stage de secteur, nous avons affaire à un stage fort traditionnel, de type fermé. Ce type de stage est souvent présenté comme ne produisant que peu d'effets sur les changements de pratiques. Pourquoi le stage de secteur fonctionne-t-il alors?

La prise en compte, seule, du stage ponctuel ne rend pas réellement compte du processus de formation.

Le stage de secteur, ne naît pas de rien. Il est proposé dans le cadre de la formation continue des enseignants d'EPS, elle-même dépendante de la politique de formation des IUFM qui s'insère dans le contexte plus large de formation professionnelle continue des personnels de l'état.

Si le stage de secteur produit des effets positifs sur les innovations, cela peut-être attribué autant à la politique spécifique de formation continue des enseignants d'EPS dans l'Académie de Lille qu'à un "effet stage" ponctuel. Si l'on considère que le stage est un élément d'une politique de formation qui l'englobe, alors il devient nécessaire d'étudier les caractéristiques de cette politique pour en comprendre les effets.

Les enseignants désireux de se former, peuvent participer annuellement à des stages, et en dehors des stages à des journées de formation. Ils peuvent aussi participer à l'encadrement de stagiaires. Si nous tenons compte de cet ensemble, notre mode de formation se transforme:

¹⁵⁷ Les stagiaires doivent émarger la liste de présence

Tableau XXVII. Analyse du processus de formation dans lequel s'insère le stage de secteur qui a servi de support à notre étude.

Temps	Les temps sont différents. Certains enseignants sont en stage ou en journées de formation alors que d'autres n'y sont pas. L'alternance journées d'étude, stages, fait que la proximité enseignant - formation continue est réelle.
Lieu	Présentiel.
Parcours	Davantage individualisés dans la mesure où les thèmes de stages sont définis localement en résonance avec les besoins des collègues sur le terrain, dans la mesure aussi où certains enseignants ont pour mission de rendre compte à leurs collègues de certaines journées de formation.
Guidance	Sorte d'alternance: la continuité des stages et la programmation plusieurs années de suite des mêmes APS permet une expérimentation des contenus de formation ¹⁵⁸ . La fréquence des journées de formation participe à une forme d'accompagnement de stage en stage.

Les effets du stage de secteur, au demeurant assez "traditionnel" dans ses procédures et ses méthodes, sont à resituer dans le cadre plus large d'une politique académique de formation. L'instant "stage de secteur" ne prend du sens et ne tire son efficacité que resitué dans une histoire et une culture de la formation chez les enseignants d'EPS de l'Académie de Lille.

Stage de secteur $\Leftrightarrow$ Politique de formation / Culture de la formation

3. Propriété du stage ou propriété des individus?

S'il paraît difficile de parler des effets d'une formation particulière sans examiner l'ensemble du système qui l'autorise, il est tout aussi impossible de ne pas s'intéresser aux projets des acteurs de la formation et au sens que ceux-ci lui attribuent.

Ce point concernant les caractéristiques des acteurs, et en particulier leur rapport à la formation, fera l'objet de la deuxième partie de la recherche.

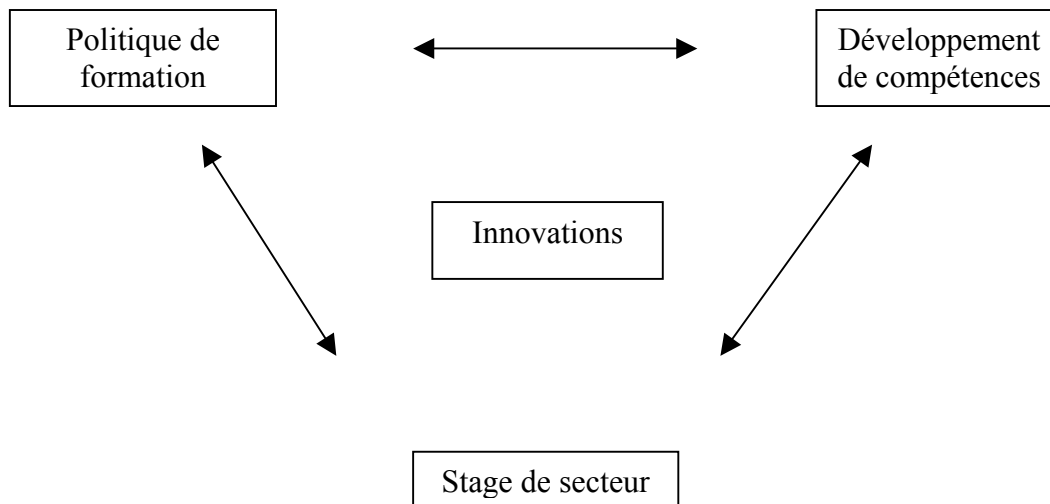
Cette deuxième partie ne pouvait être abordée avant d'avoir montré que les enseignants suite à un stage de secteur innovaient, ni avant d'avoir "mesuré" leurs innovations.

Mais il nous semblait aussi que les caractéristiques des acteurs ne pouvaient être mises à jour, sans au moins pointer les particularités du stage proposé et de la politique de formation.

Ce que nous voulons dire ici, c'est que les compétences des acteurs et ce que nous appellerons le rapport à la formation n'existent que parce qu'un dispositif de formation a permis, dans la durée, la construction de ces compétences et de ce rapport. Les effets du stage que nous avons étudié ne sont donc pas à chercher "seulement" du côté du stage, ni "seulement" du côté de la politique du réseau de formation en EPS, ni enfin "seulement" du côté des acteurs, mais résultent de l'articulation de tout cela.

¹⁵⁸ Certains enseignants signalent d'ailleurs l'intérêt du suivi de la formation.

C'est ce que nous avons voulu modéliser ci-dessous:



Si les dispositifs de formation peuvent être plus ou moins adaptés et donc plus ou moins performants, la réussite d'une formation tient davantage à une rencontre.

Si l'on considère le triptyque Enseignant, Environnement, Formation, une innovation a lieu si la formation est adaptée, le milieu favorable, mais en dernier lieu si l'enseignant se mobilise pour que la rencontre ait lieu.

Cette mobilisation renvoie à deux composantes que nous allons maintenant aborder dans le deuxième et le troisième chapitre: pour innover, il faut que la formation ait un sens pour l'enseignant et plus précisément un sens opératoire.

Cela ne suffit pas, nous affirmerons aussi que pour innover, l'enseignant possède une compétence lui permettant de mener à bien son innovation.

TOME II

Deuxième partie.

Rapport à la formation et innovation.

Introduction

L'innovation entretient une relation nécessaire avec la formation. Si l'enseignant ne se forme pas, il ne va pas innover. Cette affirmation tient à la définition que nous avons donnée de l'innovation dans la première partie.

Action pour un individu, seul ou en groupe, d'utiliser des résultats existants dans une démarche volontaire dans le but d'amélioration de l'existant, sans qu'il soit possible de préjuger de l'issue de l'innovation.

La personne qui innove, n'invente pas. Elle ne crée pas du nouveau de toute pièce. C'est ce qui différencie l'invention de l'innovation. Cette personne ne fait qu'incorporer dans sa pratique un "produit" inventé par ailleurs.

Ce "produit" il faut y être confronté.

Parfois l'enseignant y est confronté "passivement", lors de lectures, lors de la discussion avec des collègues, de l'observation de leurs séances¹ ou lors de stage. L'enseignant n'avait pas de besoin particulier, mais ce qu'il a entendu ou vu lui donne des idées pour enseigner différemment.

A d'autres moments, la démarche de l'enseignant est plus active. L'enseignant va aller à la recherche de l'information dont il a besoin. Cette démarche demande une mobilisation du sujet pour acquérir des connaissances et / ou des savoir-faire, des techniques, des outils qu'il ne possède pas encore.

Ces enseignants ont un rapport particulier à leur métier. Ils sont à l'écoute et font preuve d'une volonté d'évoluer dans leur enseignement. Ce n'est pas le cas de tous, mais des enseignants qui, selon Mialaret, ont une pratique de troisième niveau (cf. supra). Nous avons déjà pointé que ces enseignants font preuve d'une motivation, mais aussi d'une conception de la professionnalité, perçue comme quelque chose d'évolutif.

La capacité à innover, peut-être étudiée du côté des acteurs, leurs caractéristiques et leurs compétences. Nous aborderons cet aspect dans la troisième partie.

Mais est-ce ainsi qu'il faut comprendre la participation à la formation de N, de R ou de W, qui n'auront pas l'opportunité d'utiliser les contenus de formation?

Leur démarche est-elle à mettre sur le compte d'une professionnalité, d'un besoin de formation ou d'autres motivations qu'il nous faudra expliciter?

Ou leur présence en formation est-elle à mettre sur le compte d'une relation particulière qui unit N, R et W à la formation et explique leur présence malgré une utilisation problématique de ce qui sera proposé?

¹ L'enseignement de la plupart des disciplines scolaires se déroule dans un espace fermé et clos: la classe. Une des particularités de l'EPS est d'offrir une certaine visibilité de sa pratique. Les collègues d'EPS, parce que l'enseignement se déroule parfois à trois classes ou plus dans un même lieu, se voient et se côtoient. Les personnels municipaux qui gèrent et entretiennent les installations sportives et parfois des éléments extérieurs assistent à cet enseignement.

Nous avons, en conclusion de la première partie, formulé l'hypothèse que les effets de la formation étaient tout autant à mettre sur le compte du stage étudié que du dispositif et de la politique de formation qui permettent sa mise en place et lui donnent sens. Cette vision plus large du sens de la formation, cette représentation de la formation dans le moyen et le long terme permet de comprendre la présence volontaire en formation d'enseignants qui n'auront pas l'opportunité d'utiliser les APS proposées.

Si l'objectif d'un stage est bien de former une personne, ce n'est pas forcément le résultat. Dans la première partie, nous avons montré que suite à un stage de secteur, les enseignants innovaient. Ils innovaient en utilisant les contenus de la formation. Nous avons trouvé aussi qu'ils n'utilisaient pas tous les contenus de la formation.

Certaines recherches considèrent alors que la formation n'est pas "efficace". Si l'enseignant n'utilise pas la formation, c'est celle-ci qu'il faut interroger. Mais l'efficacité² d'un stage de formation repose-t-elle entièrement sur la qualité d'un dispositif?

Nous avons vu, dans la première partie, que l'approche par la qualité de la formation n'était pas suffisante. Certains contenus ne sont pas utilisés, parce que, dans certains cas, les enseignants n'ont ni l'opportunité, ni le loisir de les utiliser. C'est d'ailleurs ce qui nous a conduit à calculer le taux d'innovation en fonction des possibilités d'innovation.

L'étude seule de la formation pour rendre compte de son efficacité ne suffit donc pas et il faut aussi regarder du côté de l'enseignant et de ses opportunités d'innovation.

Il faut aussi regarder en direction des compétences de l'enseignant. Nous avons vu que certains enseignants n'innovent pas, simplement parce qu'ils mettent déjà en pratique les contenus de formation proposés.

Mais, nous avons aussi observé que parfois, malgré les possibilités pratiques de mise en œuvre, les innovations n'avaient pas lieu. Nous avons calculé à 31% les cas de non utilisation des contenus de formation.

Qu'est ce qui préside à ce choix sélectif? Pourquoi, pour un enseignant, certains contenus de formation conduisent à une innovation alors que d'autres sont délaissés?

N'y a-t-il pas, comme facteur de cette efficacité, une part qui revient non pas au stagiaire, ni à la formation, mais qui est à lire entre les deux, dans une relation du stagiaire à la formation, plutôt que dans des éléments d'ingénierie ou de la personnalité?

La question ne porte plus sur les conditions de l'efficacité de la formation à transformer les pratiques. Elle ne porte pas non plus sur les acteurs de la formation à proprement parler. Elle porte sur l'entre deux avec pour perspective l'innovation.

Nous poserons l'hypothèse que:

Les enseignants innovent après un stage de formation continue quand le rapport à cette formation est "opératif".

L'objet d'étude se déplace, non pour se centrer sur le sujet mais pour essayer de caractériser la relation particulière qui unit le sujet à la formation, pour se centrer sur le sens de la présence

² Il faut différencier l'efficacité d'un stage, qui est en rapport avec les objectifs du stage et les effets qui sont (qui peuvent être négatifs) les transformations induites indépendamment des objectifs du stage.

et de l'utilisation de la formation. Que signifie aller en formation pour un sujet, pourquoi aller en formation, dans une perspective d'innovation. Pourquoi la formation fait-elle sens?

Ce n'est donc pas l'objet de la formation, ni le sujet de celle-ci qui sera étudié, mais la relation, le rapport qui unit les deux quand il y a innovation.

Nous aurons ici une démarche de recherche à la fois exploratoire, parce que la notion de rapport à la formation est nouvelle et devra être précisée, et démonstrative.

Dans la première partie, nous avons fait un constat. Dans les deux parties qui vont suivre, nous allons essayer de le comprendre et de l'expliquer.

Cette deuxième partie s'intéresse à montrer ce qui fait sens pour les innovateurs en formation et comment se construit ce sens.

Nous allons, au chapitre cinq, construire notre objet d'étude et préciser la terminologie utilisée.

Dans le chapitre six, nous caractériserons à l'aide de notre population différents rapports à la formation et rechercherons dans quelle mesure ceux-ci participent au processus d'innovation.

Chapitre 5.

Notion de rapport à la formation.

Description et définition.

1. Définitions: Du général au particulier.

1.1) *Le sens général.*

La notion de "rapport à" mérite un détour sémantique. Si cette notion a pris un sens particulier, à la suite des travaux de Bernard Charlot et de son équipe, il nous paraît néanmoins intéressant de la situer et de la préciser en commençant par des définitions plus générales.

Ces définitions nous donneront l'occasion de prendre contact avec cette notion, puis d'affiner par touches successives, le sens qui nous apparaît le plus correspondre à notre objet.

Pour le Robert, le nom "rapport" apparaît vers 1180. Ce sens premier, dérive de l'action de rapporter, c'est à dire de raconter ce que l'on a vu ou entendu. Il dérive aussi du sens de faire un rapport. Il s'agit parfois d'indiscrétions, de médisances, mais surtout, de nos jours, de "comptes rendus plus ou moins officiels". Un rapport peut-être aussi un document écrit. Ce sens premier ne nous intéresse guère.

Parfois, la notion de "rapport à" renvoie, à une locution synonyme: "à propos de". Avoir rapport à, c'est "avoir pour objet..."(Robert), c'est se rapporter à quelqu'un ou quelque chose. Pris dans ce sens, la thèse que nous soutenons a un bien rapport à la formation continue en ce sens qu'elle "a pour objet" la formation continue. Ce premier sens est très général. Trop général en ce qui nous concerne. Avoir pour objet la "formation" peut renvoyer à l'histoire de celle-ci, à l'étude des dispositifs de formation, au droit à la formation... Ce qui nous intéresse, c'est moins l'étude de la "formation" en elle-même, que la façon dont les individus l'appréhendent.

Une deuxième signification renvoie à une relation entre des personnes. "Commerce, relation entre des personnes... Rapports sociaux, de la vie sociale, avoir des rapports tendus avec quelqu'un, avoir de bons rapports". Ce sens nous paraît plus proche de nos préoccupations. Pour illustrer ce sens, le Robert utilise cette citation de Léautaud: "Dans mes rapports avec les gens, je suis très moqueur" (Robert). Léautaud exprime qu'il commerce avec des personnes, qu'il est en relation avec ces personnes. En même temps il caractérise **une** forme particulière de relation qu'il entretient avec les gens et qui est la moquerie.

Cette double caractéristique du lien et de la subjectivité nous interpelle: le lien, en ce que le rapport unit ici des individus; la subjectivité en ce que la caractéristique du lien va être un facteur important et déterminant de cette relation entre des personnes.

Dans le cadre de l'enseignement ou de la formation, différents types de rapports peuvent se tisser entre un enseignant et des élèves ou entre un enseignant et un formateur. On dira par exemple qu'un enseignant a un rapport positif aux élèves, s'il les considère plutôt comme travailleurs, enthousiastes, s'il aime bien leur compagnie et si ceux-ci lui rendent ce regard positif. A contrario, avoir un rapport négatif avec un élève, c'est avoir une relation difficile, c'est avoir des difficultés à communiquer avec lui. On perçoit aisément que le type de rapport entre les personnes va influencer considérablement les relations de ces personnes.

En formation, le stagiaire peut avoir un rapport critique au formateur. Il sera suspicieux, demandera au formateur de préciser ce qu'il avance, cherchera à le mettre en difficulté... Pris dans ce sens, le "rapport à" serait caractérisé par une relation, un lien, auquel s'ajouterait un attribut, particulier à cette relation.

Ce sens, rendant compte de la particularité d'une relation qu'un individu peut tisser avec une ou d'autres personnes est à retenir. Mais ce sens n'est pas encore pleinement satisfaisant. Ce qui nous intéresse n'est pas une relation entre un ou des individus, mais le rapport à un objet qui est "la formation".

Ce deuxième sens peut être étendu à un lien au sens large, non plus entre des personnes mais à "tout ce qui peut réunir, relier entre eux plusieurs objets de pensée dans l'esprit (proportions catégories... rapports subtils...)".

Ce qui est exprimé plus haut à propos des rapports entre les personnes reste alors valable, sauf que maintenant, le lien unit une personne et un objet. Concernant la formation, le rapport n'est plus un rapport au formateur mais à la formation.

Le rapport à l'objet "formation" peut être caractérisé. Par exemple: "Dans mon rapport à la formation, je suis très pragmatique". La personne exprime qu'elle va à l'essentiel, à ce qui peut lui être utile rapidement, qu'elle ne s'embarrasse pas trop de considérations théoriques. Autre exemple: "Dans mon rapport à la formation, j'aime bien rencontrer des collègues...". Ce qui importe ici, c'est la convivialité, les rencontres. On peut imaginer que la personne est moins centrée sur les contenus de formation.

On peut donc poser que certaines formations conviennent à des enseignants car ils ont la conscience d'y apprendre quelque chose, alors que d'autres formations ne leur conviennent pas.

D'une manière générale un rapport positif à la formation va inciter à participer à des formations, participations qui vont permettre de confirmer ou non des "dispositions" vis à vis de la formation et vont renforcer ou diminuer un rapport positif à... Dans cette dialectique, on comprend mieux le rôle que peut avoir, dans la construction et l'entretien d'un rapport favorable, une politique d'offre de formation investissant dans la durée, la fréquence et la répétition.

Pris dans ce sens, s'il y a innovation c'est à cause (grâce) à la formation.

Nous nous intéressons en effet bien à un lien unissant un individu à quelque chose que l'on appelle "la formation". Ce lien, peut se matérialiser dans des réalités sociales comme un organisme de formation, un stage de formation, un lieu de formation, mais aussi plus intimement, dans la façon dont les individus se représentent justement cette formation, les attitudes et les comportements qu'ils peuvent avoir et tenir vis à vis de celle-ci.

Un dernier sens, enfin, met en avant la causalité, la corrélation, la dépendance entre des événements, des idées, des personnes. Nous appréhendons mieux ce sens quand nous disons

pour juger d'une argumentation "ça n'a aucun rapport", c'est à dire qu'il n'y a aucun lien de causalité entre les faits qui sont mis en relation.

Pris dans ce sens, si nous posons que l'enseignant qui innove, c'est "rapport à" la formation qu'il a suivie nous indiquons que c'est à cause de la formation, c'est la particularité de la formation qui fait qu'il a innové.

Mais cette "implication" nous paraît trop forte. A ce terme de "cause" nous préférons corrélation. Quand nous posons que l'enseignant a innové à cause de la formation, à notre sens, nous attribuons les effets du changement à la formation. Par contre quand nous posons qu'il y a une corrélation, nous introduisons un ou de facteurs intermédiaires. C'est autant la propriété de la formation, les capacités de l'individu ou les liens qui se tissent entre les deux qui sont mises en avant.

Le travail sémantique entrepris met en avant trois caractéristiques intéressantes pour la suite de notre étude:

- Le "rapport à" est un lien entre des personnes ou des personnes et des objets de connaissance, des institutions, des événements;
- Ce lien est caractérisable et la caractéristique du lien va influencer le "rapport à";
- Il y a, sinon une cause, du moins une corrélation entre les faits, personnes, objets qui sont reliés. Sinon ils n'ont aucun rapport.

1.2) Le sens particulier

Ces sens généraux sont en partie repris et complétés dans la définition du "rapport à l'école" proposée en 1982 par Bernard Charlot³: "ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même" (Charlot, 1982).

Antérieurement et dans un autre champ, qui est celui de la sociologie, Pierre Bourdieu pose que l'exercice scolaire nécessite certain type de "rapport au savoir". Il entend par-là, une "attitude du comprendre pour comprendre opposée au comprendre pour agir" (Bourdieu, 1980, p. 53)⁴. On perçoit alors mieux pourquoi le savoir académique glisse sur nombre d'élèves davantage inspirés par "le sens pratique".

C'est néanmoins dans les années 1990 que la notion de "rapport à" s'impose et se répand dans le champ des sciences de l'éducation, suite au travail de recherche sur le rapport au savoir et à l'école dans les zones d'éducation prioritaires et suite aussi aux insatisfactions des chercheurs face aux explications sociologiques de l'échec scolaire.

Si les études statistiques rendent compte de régularités dans les causes de l'échec scolaire, régularités qui sont en grande partie à mettre sur le compte des positions sociales des individus, elles ne les expliquent pas et surtout ne rendent pas compte des cas atypiques qui y échappent. Les auteurs font alors délibérément le choix d'étude des singularités, du sens que les acteurs mettent dans ce qu'ils font et comment ils le font.

³ CHARLOT, Bernard. Je serai comme papa alors à quoi ça va me servir d'apprendre? Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. In GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école*. Paris, Casterman, 1982. Cité page 93 dans: CHARLOT, Bernard. Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1999, 114 p.

⁴ BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980, 475 p.

S'intéressant à l'école, Bernard Charlot se questionne alors sur le "sens (que) cela a, pour un enfant, et notamment pour un enfant de milieu populaire, d'aller à l'école? Quel sens cela a pour lui de travailler à l'école ou de ne pas y travailler? Quel sens cela a pour lui d'apprendre et de comprendre..." (Charlot, 1999, p. 3)⁵.

La nouvelle définition du rapport au savoir s'impose en critiquant la définition originelle de 1982. D'abord parce que la définition de 1982 englobe à la fois le rapport à l'école et le rapport au savoir proprement dit. Ensuite parce que la définition n'est pas satisfaisante: "on ne peut définir un rapport, c'est à dire une relation, par un ensemble d'attentes, d'images, de jugements. Certes ce rapport s'exprime dans des attentes, des images, des jugements et on ne peut l'appréhender qu'à travers les représentations et les conduites qui le manifestent mais il ne reste pas moins que, en toute rigueur, ce rapport ne se confond pas avec ses manifestations"⁶ (Charlot et al, 1992, p. 29)

D'où la nouvelle définition qui apparaît en 1992:

"Nous dirons aujourd'hui que le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. Parallèlement, nous définirons le rapport à l'école comme une relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes" (Charlot et al, 1992, p. 29).

De cette nouvelle définition, nous retiendrons que:

- le rapport au savoir est un rapport à des processus (l'acte d'apprendre et ce qui peut spécifier cet acte) et à des produits (le savoir lui-même);
- le rapport au savoir est à la fois relation de sens et de valeur: l'individu valorise ce qui fait sens pour lui ou, inversement, confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur. Il y a derrière cette dimension une insistance sur les caractéristiques personnelles (et sociales) fortes;
- le fait que le savoir prenne ou non sens et valeur pour un individu dépend de l'identité de cet individu. Cette identité c'est ce qui le définit comme représentant une forme de permanence et de cohérence.

Plus récemment, Jean-Marie Barbier, s'intéresse aux relations en actes, "qui s'instaurent entre un sujet et les composantes de son environnement à l'occasion de l'exercice d'une activité opérative", relations qu'il propose de nommer "rapport établis, et rapports entretenus" (Barbier, 2000, p. 66)⁷.

Jean Marie Barbier caractérise de la façon suivante ces rapports entre un sujet et son environnement: "ces rapports n'ont d'existence et de fondement que dans l'engagement d'une activité opérative". On retrouve nous semble-t-il le processus décrit plus haut: "ces rapports se caractérisent par un processus de marquage de l'environnement en fonction des caractéristiques de l'activité du sujet... L'activité construit une situation comme significative".

Comme pour la référence au sens et la valeur, aux identités aussi, le rapport renvoie à une dimension constitutive du sujet. C'est parce que je suis ce que je suis que j'établis un certain type de rapport à mon environnement. D'où la possibilité d'étudier certaines dimensions du

⁵ CHARLOT, Bernard. *Le rapport au Savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos, 1999, 390 p.

⁶ CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992, 253 p.

⁷ BARBIER, Jean-Marie. Rapport établi, sens construit, signification donnée. *Signification, sens, formation*. Dir Jean Marie BARBIER et Olga GALATANU. Paris: PUF, 2000, p. 61-86.

rapport d'un individu à son environnement en s'intéressant à des composantes stables de cet individu.

Le "rapport à" est un carrefour, actualisant des influences diverses dans un contexte.

Pour synthétiser, nous nous proposons un récapitulatif des définitions de "rapport à":

Tableau I. Récapitulatif des définitions.

	Sens général	↔	Sens particulier
Descriptif	Avoir pour objet		
	Lien		Commerce, relation, forme de lien
↑ ↓	A cause de		
	Relations d'ordre entre les choses elles-mêmes, touchant leur permanence, leur succession et leurs interactions.		Rapport à l'école Rapport au savoir
Explicatif	Relations en actes		Rapport à la formation

2. Caractérisation par rapport à des termes connexes.

Dans sa définition de 1982, Bernard Charlot utilise de nombreux concepts: images, attentes, jugements... tous porteurs de sens particulier. Chez d'autres auteurs nous trouvons: attitude, représentation, mobiles, pratiques, buts...

Il nous paraît utile de faire le point, de préciser le vocabulaire utilisé et d'indiquer en quoi les concepts existants dans des champs de recherches différents ne semblent plus appropriés et ont nécessité l'utilisation d'un concept nouveau.

Les concepts naissent d'une volonté de rendre compte de la réalité ou de la façon dont on se la représente. La naissance d'un concept répond bien souvent une insatisfaction vis à vis des termes existants qui ne semblent plus recouvrir ce que l'on veut décrire. Ils rendent compte d'une nouvelle focalisation du regard.

Les nouveaux concepts naissent aussi dans un souci épistémologique de préserver ceux auxquels ils se substituent dans leurs milieux disciplinaires originels. On sait en effet que le passage d'un concept validé dans un champ disciplinaire à un autre champ est toujours sujet à des distorsions et des intégrations abusives.

On sait aussi que chaque champ de recherche se définit par le point de vue différentiel qu'il adopte vis à vis de son objet. La pertinence de "ses" concepts, peine à être exportée.

La notion de "rapport à" s'impose en précisant des concepts connexes, qu'elle englobe même parfois. Elle s'en inspire et s'en démarque. Une façon de la caractériser consiste à s'intéresser en quoi elle s'en différencie.

Le concept prend aussi son sens dans un rapport aux autres concepts auxquels on le relie, dans une sorte de réseau sémantique qu'il devient alors important de préciser.

2.1) "Rapport à" : une relation?

Pris dans le sens général, la notion de "rapport à" évoquait "une relation, un commerce" (Robert). Vis à vis de ces termes, Michel Develay préfère utiliser, comme Bernard Charlot, l'expression "rapport à" au mot "relation" qui évoque davantage une connexion caractérisable. "Parler de la relation d'un élève au savoir introduit l'idée d'une certaine matérialité de ce lien qui pourrait être explicité".

Pour cet auteur, parler de "commerce" réfère à une relation encore plus matérielle. Cette relation est même consciente dans l'expression "il commerce avec le savoir".

Par contre "le terme rapport à est plus énigmatique... Il induit quelque chose de lâche... L'idée de "rapport à" renvoie à un processus vraisemblablement non conscient, non prémédité, non voulu entre les deux entités que sont la personne et le savoir..." (Develay, 1996, 44)⁸.

De ce point de vue Bernard Charlot note que "s'il est pratique de dire qu'un individu a "un rapport au savoir, ce n'est pas très rigoureux. A strictement parler, nous n'avons pas un rapport au savoir, nous entretenons avec le savoir un certain type de relation" (Charlot, 1992, p. 31)

⁸ DEVELAY, Michel. *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF Editeur, 1996, 130 p.

2.2) "Rapport à" et représentation.

Dans sa définition de 1982, Bernard Charlot mettait l'accent sur les images, les attentes... qui sont aussi les éléments constitutifs des représentations et des représentations sociales.

Cette définition a, par la suite, été critiquée car jugée trop statique, ne mettant pas assez en avant l'aspect dynamique du rapport à: "le rapport au savoir est une relation et non un objet ou un ensemble d'objets. Il n'est donc pas réductible à une image mentale, à une opinion ou à quelque objet de conscience." (Charlot, 1992, p. 31).

Le concept de représentation, (ou dans la citation ci-dessus, les différents matériaux qu'on lui attribue souvent: images, formules sémantiques, souvenirs collectifs, mythes, contes...) est présenté ici comme un objet possédant une certaine stabilité (on parle parfois de noyau dur de la représentation), ayant une existence en dehors de l'interaction du sujet avec l'environnement, ce que ne posséderait pas le "rapport à", plus fluctuant.

Cette distinction est à nuancer, au regard des multiples approches s'intéressant aux représentations. Certaines définitions insistent effectivement sur la stabilité des représentations: "les représentations sont toujours fortement ancrées et on peut comprendre leur résistance au changement et leur force d'inertie" (Clenet, 1998, p. 72)⁹. D'autres insistent davantage sur leurs aspects dynamiques voire circonstanciels. Les représentations sont alors à la fois "produit et processus" et "rapport du discours du sujet à sa pratique dans un environnement" (Clenet, 1998, p. 74). Ces approches constructivistes mettent en avant que la connaissance n'est pas préétablie mais émerge des activités cognitives elles-mêmes (Varela, 1989, p. 122)¹⁰.

Nous retiendrons, que si l'on s'en tient aux approches attribuant aux représentations un caractère largement dynamique, on peut faire de la notion de "rapport à" et du concept de "représentation" des synonymes.

D'ailleurs les caractéristiques de l'un et de l'autre sont presque superposables comme le montrent les définitions citées ci-dessus.

La notion de "rapport à" s'imposerait-elle davantage dans un souci épistémologique, face à la diversité des approches traitant des représentations?

Bernard Charlot note que dans le rapport au savoir il y a autre chose qu'une représentation du savoir. De même, dans le rapport à la formation, se noue autre chose qu'une simple représentation de la formation. Il s'y joue aussi des rapports aux collègues, aux savoirs, aux innovations et à la profession.

2.3) "Rapport à" : une attitude?

Christophe Marsollier (1999) étudie le processus d'innovation chez les enseignants. Dans un premier temps, il s'intéresse aux attitudes des enseignants à l'égard de l'innovation¹¹. Dans sa volonté d'approfondir le sujet, ce chercheur abandonne le concept d'attitude qui selon lui présente deux défauts majeurs.

⁹ CLENET, Jean. *Représentations, formations et alternance*. Paris: L'Harmattan, 1998, 250 p.

¹⁰ VARELA, Francisco. *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil, 1989.

¹¹ MARSOLLIER, Christophe. L'attitude des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation... *Revue Cahier Binet-Simon*, 1997, n°4, p. 25-37.

D'une part il réfère à une entité trop statique. "Nous en sommes venus à mesurer combien le caractère statique du concept d'attitude limitait la désignation de notre objet d'étude, ne prenant pas assez en considération les dimensions dynamiques des relations de l'enseignant à l'innovation..." (Marsollier, 1999, p. 17). On retrouve la critique exprimée à propos du concept de représentation.

D'autre part le concept d'attitude est trop limité par "les paradigmes psycho-sociaux qui s'y rattachent". Chaque champ disciplinaire mettra en avant des données pour lequel il est fait. Avec l'utilisation de la notion de "rapport à l'innovation" en lieu et place "d'attitude à l'égard de" Christophe Marsollier cherche à explorer des nouvelles pistes, de nouvelles directions dans le champ des sciences de l'éducation. L'innovation recouvre un large champ d'acceptions "qui place l'enseignant dans une relation de sujet à objet mais aussi dans une relation réflexive (du sujet face à lui-même et notamment face à son expérience de ses premières innovations personnelles) et donc nécessairement évolutive où se posent à l'acteur des questions d'enjeu personnel, de capacité, d'estime de soi, d'implication et de motivation professionnelle, voire de construction de soi..." (Marsollier, 1999, p. 17)

L'idée de "rapport à", par sa souplesse, son large champ d'application et sa force évocatrice vient donc compléter la notion d'attitude devenue alors restrictive.

2.4) "Rapport à" : une identité?

Dans le champ de recherche de la formation, Claude Dubar¹² dégage 4 types d'identités professionnelles portant sur les systèmes d'attitudes des salariés vis-à-vis de la formation continue.

Ces identités ont été saisies grâce à la mise en relation des discours tenus par les salariés sur les domaines suivants:

- Le rapport au travail incluant à la fois l'univers des représentations et le récit des pratiques vécues (le monde vécu du travail).
- La trajectoire d'emploi et de formation, incluant l'origine sociale, le passé scolaire et professionnel, les formations continues suivies et la vision d'avenir (trajectoire subjective).

"Confrontés à des offres de formation ...les salariés mettent en œuvre des rationalités diverses découlant à la fois de leur histoire passée et de leur position actuelle. Pour comprendre la logique de leurs pratiques de formation (non seulement leurs attitudes à l'égard des formations proposées mais leur conduites effectives), il n'est pas possible de se limiter à l'une ou l'autre de ces deux dimensions fondamentales. Il n'est pas possible non plus de réduire chacune de ces dimensions à de simples indicateurs "objectifs": la signification subjective accordée à la trajectoire - et incluant donc sa projection dans l'avenir - importe autant que la succession des caractéristiques objectives. De même la construction subjective que chacun fait de sa situation de travail importe autant que les indicateurs objectifs de sa position dans l'entreprise"(Dubar, 1991, p. 95)

Selon la même approche, la formation continue des enseignants est, pour Claire Pouchain-Avril¹³, conçue comme un lieu de transaction entre diverses stratégies identitaires. Cette chercheuse repère quatre "dynamiques identitaires" enseignantes qui sont à mettre en relation

¹² DUBAR Claude, ENGRAND Sylvie. Formation continue et dynamique des identités professionnelles. *Formation Emploi*, Avril – Juin 1991, n° 34, p. 87-100.

¹³ POUCHAIN AVRIL, Claire. Des enseignants du second degré et de leurs "dynamiques identitaires". *Education permanente*, 1996, n° 128, p. 153-162.

avec les rapports à l'identité sociale, à l'identité professionnelle et à la formation. Il y aurait à la fois une certaine stabilité de ces identités ainsi qu'une fluidité relative de ces dynamiques.

Mais si des dimensions telles que le rapport au travail participent à la construction des identités, si, les dynamiques du rapport des individus à l'environnement peuvent aussi être regroupées en typologies et donc caractériser des dimensions identitaires, il ne reste pas moins que fondamentalement, les deux concepts ne rendent pas compte de la même réalité. La démarche identitaire met à jour des dimensions communes à certains groupes ou sous-groupes sociaux, la façon dont ces groupes organisent et fonctionnent selon une certaine spécificité, alors que l'étude des rapports cherche davantage à étudier des dynamiques individuelles.

Néanmoins, si l'on considère que l'identité se constitue et donc peut être appréhendée par:

- Un ensemble de repères, de représentations, de valeurs, qui permettent de mettre le monde en ordre.
- Un ensemble de pratiques sur le monde, organisées en fonction des valeurs, un ensemble de mobiles et d'objectifs.
- Une histoire qui inclut trois moments de la temporalité: passé, présent mais aussi avenir projeté.
- Une image de soi.

Nous voyons que nous ne sommes pas loin de nos interrogations. Pourtant, nous considérerons que les identités rendent davantage compte de la dimension statique, constitutive du sujet engagé dans une "relation en actes".

2.5) "Rapport à" : un mobile, une motivation.

Enfin pour terminer, si nous nous intéressons à ce qui incite un enseignant à aller en formation, nous pourrions nous en tenir à une approche explicative reprenant les théories de la motivation. Sauf que pour de nombreux auteurs, les théories de la motivation sont trop marquées par le paradigme behavioriste du renforcement. Aussi à la motivation dans son acception "extrinsèque", ils préfèrent utiliser le terme de mobile et de mobilisation qui renvoie davantage à l'activité conative de l'individu sur lui-même et au caractère intrinsèque du comportement.

2.6) Conclusion.

Vis à vis de ces concepts, où situer le "rapport à". Il est tout cela. Il vient enrichir et rassembler l'ensemble des concepts ci-dessus. "Face à des questions identitaires, l'attitude et les conceptions, les représentations qu'on lui associe, ne représentent plus qu'un produit d'une entité plus vaste, le rapport à" (Marsollier, 1999, p. 17).

Ce faisant, cette notion devient de plus en plus féconde: rapport au savoir, rapport à l'école, rapport à l'espace, au temps mais aussi récemment l'étude du rapport à l'innovation défini par le projet d'évoquer "les relations multiformes, floues, personnelles et labiles qu'entretient l'homme avec des objets sans véritables limites" (Marsollier, 1999, p. 17).

Pour Michel Develay¹⁴ le terme rapport au savoir possède les caractéristiques suivantes:

Il n'est pas forcément conscient.

¹⁴ Op. cit.

Il est difficilement caractérisable car c'est une "constellation de repères, de pratiques, de mobiles et de buts engagés dans le temps".

Il possède des dimensions individuelles et collectives.

Après avoir examiné la notion de "rapport à", il reste maintenant à préciser ce que nous entendons par "rapport à la formation".

3. La notion de rapport à la formation

3.1) Pourquoi?

En droite ligne de ce qui a conduit à la constitution de la notion de "rapport à" l'école et au savoir, notre choix d'utiliser la notion de "rapport à la formation" tient en deux points:

Le premier reprend, en la transférant dans un autre champ d'étude, l'insatisfaction rencontrée par Bernard Charlot vis à vis des études sociologiques de l'échec scolaire.

L'utilisation de la notion de "rapport à la formation" tient dans l'insatisfaction que nous tirons des recherches portant sur l'efficacité des formations et des modalités à mettre en œuvre pour les rendre plus efficaces.

De nombreuses études critiquent et proposent des plans de formation qui se veulent plus efficaces les uns que les autres. La qualité de la formation est perçue comme génératrice de transformations chez l'enseignant.

Les dispositifs qu'il faudrait envisager pour que les enseignants apprennent font l'objet de nombreuses publications depuis quelques années. Des nouveaux dispositifs de formation continue sont élaborés. Parmi les plus porteurs actuellement, ceux qui cherchent à mobiliser les capacités sollicitées en situation professionnelle ou ceux qui proposent au stagiaire de réfléchir sur sa pratique... Il s'agit souvent de véritables "modes"¹⁵.

Rares sont les études qui prennent pour objet les sujets de la formation continue, leurs "histoires de formation" et qui cherchent à analyser chez les individus le pourquoi du changement et les processus mis en œuvre pour organiser ce changement.

Peu d'études se donnent pour objet de comprendre pourquoi certaines formations, dont le mode d'organisation n'est a priori pas favorable aux changements, ont des issues favorables et d'autres non, alors que la formation paraissait mobiliser les enseignants au mieux de leurs besoins et de leurs intérêts.

Peu d'études, enfin, cherchent à comprendre pourquoi, suite à une formation, un même enseignant va utiliser certains contenus de formations et pas d'autres. Nous avons dans la première partie relevé que si 69% des APS proposées en formation donnaient lieu à une innovation, 31% aussi n'étaient pas utilisées. Ce sont les mêmes enseignants qui, en quelque sorte, sélectionnent leur domaine d'innovation. Parmi les facteurs de non innovation, il y a des conditions externes (installations, programmation). Mais si certains facteurs peuvent apparaître comme des contraintes dures, comme la présence ou l'absence d'installations, d'autres relèvent davantage de "rapports" particuliers aux activités dans la mesure où ce sont les enseignants eux-mêmes qui organisent et sélectionnent les activités constituant leur programmation.

De même certaines innovations sont privilégiées, alors que d'autres ne le sont pas. Objectivement, R n'a jamais fait de combat ni de danse. L'argumentaire qu'il développe pour justifier l'innovation en combat pourrait s'appliquer à la danse et pourtant il ne la pratiquera pas. A propos de la danse, R est:

"allergique à tout... même en allant voir des spectacles hein".

¹⁵ CAUTERMAN. Op. cit. Voir aussi la première partie.

Ce qui fait dire à Bernard Charlot que "l'événement (ici l'innovation) est un rapport et non un fait objectif". (Charlot, 1992, p. 25)

Peu d'études enfin s'intéressent aux enseignants ordinaires et aux formations ordinaires. Les enseignants ordinaires sont ces enseignants soucieux de faire leur métier, sans pour autant être des militants et des travailleurs acharnés porteurs d'une idéologie particulière.

Les formations ordinaires sont celles que nous avons déjà décrites et qui ne sont pas des formations par la recherche, des recherches actions, bref des dispositifs "sophistiqués", dont la qualité tient en grande partie, dans l'investissement des différents acteurs de l'action.

Il nous semble que nous avons intérêt à nous préoccuper de ces ensembles ordinaires car ce sont eux qui enseignent et transforment la classe au quotidien.

En définitive, il nous semble que la façon dont les enseignants s'investissent et vivent les formations, le sens qu'ils leur donnent et les bénéfices qu'ils en tirent pour transformer leurs pratiques ne sont pas assez explorés.

La notion de "rapport à la formation" s'impose donc à nous comme une tentative de compréhension de ce qui se passe chez des individus "singuliers et ordinaires" qui ne sont pas que subis des influences externes.

Nous postulons en effet que c'est moins la formation que le débat qui s'instaure entre le sujet et celle-ci, débat au centre duquel se place le rapport à la formation que se situent les enjeux. La problématique du "rapport à la formation", issue d'une insatisfaction des autres propositions explicatives nous paraît porteuse pour explorer ce champ. "Le milieu, l'environnement, est source d'intelligibilité non en tant que réservoir de facteurs objectifs d'influences, mais en tant que s'instaure entre lui et le sujet un débat pour reprendre le terme utilisé par Georges Canguilhem"¹⁶.

Le sujet se donne son environnement, dans la mesure où il y sélectionne et y travaille, selon ses logiques singulières, ce qui pour lui fait sens, dans la mesure où il se construit comme monde. Mais il y a bien débat.

Comment la formation prend-elle du sens et débat avec l'enseignant?

Dans quelle mesure les objectifs de la formation sont-ils repris par les enseignants?

Quel type de débat doit s'instaurer pour que l'enseignant utilise les contenus de formation?

Il s'agit pour nous de chercher à comprendre les raisons d'une mobilisation qui produit des changements.

Le deuxième point renvoie à une réflexion de Gilles Leclercq¹⁷ (2001) cherchant à légitimer l'agir des usagers et qui remarque à propos des interrogations de Bernard Charlot, que celles-ci peuvent, en se paramétrant autrement, intéresser tout dispositif de formation:

"On peut sans difficulté remplacer "école" par "université" ou par "dispositif de formation".

En le généralisant, le propos devient:

"Quel sens cela a, pour un usager et notamment pour un usager de tel "monde", d'aller "dans un tel dispositif";

"Quel sens cela a, pour lui de travailler "dans ce dispositif" - ou de ne pas y travailler?

"Quel sens cela a pour lui d'apprendre, "dans un dispositif" ou ailleurs, et de comprendre?"

Se demander comment les étudiants ou les salariés se servent d'un dispositif de formation est un projet qui s'apparente à celui de Bernard Charlot" (Leclercq, 2001, p. 35).

¹⁶ Cité par CHARLOT *et al.*... 1992, p. 19.

¹⁷ LECLERCQ, Gilles. *Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Sous la direction d'André Tarby. USTL, 2001.

Ce paramétrage peut se faire en fonction du rapport à la formation et de notre domaine d'investigation et donner lieu aux interrogations suivantes:

"Quel sens cela a, pour un enseignant, d'aller en formation d'une façon générale et "dans un tel dispositif" en particulier?

"Quel sens cela a, pour un enseignant de travailler "dans ce dispositif"- ou de ne pas y travailler... ?

"Quel sens cela a pour lui d'apprendre, "dans un dispositif" ou ailleurs, et de comprendre?"

Ces deux dernières interrogations rejoignent l'utilisation que l'enseignant fera de ce qu'il a appris et donc de l'innovation.

3.2) Caractérisation du rapport à la formation.

Il nous faut maintenant restreindre le sens du concept pour le rendre opératoire. Il faut donc réduire le concept et définir les conditions dans lesquelles il peut servir.

Jacky Beillerot¹⁸, se référant à Abraham A Moles¹⁹ plaide pour des concepts flous "bref un concept qui autorise un cheminement, une exploration, de la fantaisie... des ensembles qui, tout en restant parfaitement opérationnels au niveau de la pensée et de la création, possèdent des définitions assez vagues, et qu'il n'est guère utile de préciser abusivement, car une définition trop étroite en évacue la valeur heuristique et, en fait, les vide de leurs contenus".

Il s'agit pour nous d'essayer de comprendre ce qui se passe entre un individu et une formation ou des éléments d'une formation et qui conduisent à une innovation. Bernard Charlot parle de processus pour désigner "la dynamique d'un ensemble de phénomènes qui interagissent" (Charlot, 1992, p. 33).

La notion de processus ne renvoie pas à une causalité stricte ni à une "linéarité déductive". On ne parvient jamais à une intelligibilité totale du processus.

Les phénomènes qui interagissent dans le rapport à la formation sont hétérogènes et ce qui s'exprime dans ce rapport à la formation, c'est l'identité même de l'enseignant, "constellation de repères, de pratiques, de mobiles et de buts engagés dans le temps et prenant forme réflexive dans une image de soi..."²⁰ (Charlot, 1992, p. 30).

Bref... Ce rapport à la formation, comme le rapport au savoir, est au carrefour de multiples interactions...

Et il va de soi que sous le nom de rapport à la formation on peut intégrer différents rapports qui, en quelque sorte, déterminent le rapport à la formation:

Le rapport au métier. C'est ce qu'étudie Michaël Huberman²¹ qui montre qu'en fin de carrière les enseignants ne vont plus en formation sinon pour voir les collègues;

Le rapport à la profession, sa façon de l'appréhender et de s'identifier à ses pairs;

Le rapport au savoir;

Le rapport aux élèves;

Le rapport à la hiérarchie.

¹⁸ BEILLEROT, Jacky. Note sur le modus opérandi du rapport au savoir. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Sous la dir de Jacky BEILLEROT. Paris: L'Harmattan, 1996, p. 145-158

¹⁹ MOLES, Abraham A. *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Seuil, 1990, 302 p.

²⁰ CHARLOT et al. Op. Cit.

²¹ Op. cit.

Pour comprendre un processus il faut identifier les phénomènes qui le constituent, démêler l'écheveau tout en sachant que celui-ci ne sera jamais totalement mis à jour, puis en reconstruire la dynamique.

Pour nous le rapport à la formation recouvrira cinq dimensions:

1) Une dimension participative des enseignants à la formation.

Les enseignants vont-ils en formation, aiment-ils aller en formation. Qu'est-ce qu'ils en disent?

Cette première dimension se propose d'étudier la présence en formation des enseignants de notre échantillon. La question du type "aimes-tu aller en stage" n'a pas été posée. Par contre il est possible d'inférer, à partir des réponses à la question du pourquoi de la participation, l'intérêt de la personne pour la formation. Cet intérêt est aussi abordé, en fin d'entretien, dans les libres propos des enseignants, quand la tension propre au déroulement de l'entretien se relâche.

Il nous semble que la participation ou la non participation correspond à un état d'esprit de la personne. Une sorte d'attitude ou si l'on préfère, une nouvelle professionnalité. L'enseignant ne considère pas que sa formation s'arrête à la fin de la formation initiale mais se voit dans une formation continue tout au long de sa vie professionnelle.

Si cela semble une évidence a priori, et si le concept de formation permanente n'est pas neuf, le fait que l'union européenne ait déclaré l'année 1996 "année de l'éducation et de la formation tout au long de la vie" en dit long sur la nécessité d'insister sur cette idée d'un continuum de la formation. Cela bouleverse les représentations traditionnelles du métier d'enseignant, qui n'est plus considéré comme acquis en formation initiale, mais un métier en devenir.

Cette remise à l'honneur de "la formation tout au long de la vie" en dit long aussi sur la difficulté à faire passer le message auprès des acteurs du système éducatif.

La dimension participative renvoie aussi à une trajectoire de formation. On ne vient pas en formation par hasard et de façon sporadique. Si c'est le cas, on peut penser que la probabilité d'innovation sera faible. Dans le rapport à la formation il y a "une trajectoire de formation". La formation continue est perçue comme un accompagnement de l'enseignement, un lieu où l'on confronte ses idées, bref... comme quelque chose d'indispensable.

2) Une dimension représentationnelle: représentation de soi, représentation de son contexte, de son établissement et des classes, représentation de ses possibilités d'action.

Dans cet ensemble représentationnel, nous nous intéresserons à la dimension plus professionnelle. Celle-ci comporte plusieurs aspects:

- Un aspect renvoyant à la représentation de la stabilité du métier. L'enseignant peut en effet considérer qu'enseigner est un métier stable, acquis définitivement, et même que le savoir-faire pédagogique est inné et qu'on ne peut être formé à la pédagogie. Cet enseignant sera peu enclin à se former. Les réformes seront peut-être même perçues comme des éléments qui gênent le déroulement harmonieux de l'enseignement.

A contrario, un enseignant peut considérer que son métier est en perpétuelle évolution et qu'il nécessite une formation continuée tout au long de la carrière. Cet enseignant aura des besoins, qui s'exprimeront et se réaliseront dans la demande de formation.

- Un aspect renvoyant à la représentation des finalités de l'enseignement et des stratégies d'apprentissage. Un enseignant qui cherche à dépasser la simple

transmission de connaissances et se fixe des objectifs ambitieux qu'il cherche à atteindre au moyen de stratégies d'apprentissage toujours plus actuelles sera plus susceptible de recourir à la formation qu'un enseignant plus classique.

3) Une dimension qui rend compte des motivations et motifs de participations. Chaque enseignant tisse vis-à-vis de la formation des liens particuliers.

La formation professionnelle continue répond à des objectifs multiples. A côté des objectifs institutionnels qui donnent un sens à la FPC, il y a, pour les participants d'autres besoins, d'autres intérêts.

A côté des significations officielles qu'il nous faudra préciser, les acteurs ajoutent du sens qui participe à l'utilisation qu'ils feront de la formation. Ceux qui viennent pour "éviter" la classe n'accorderont pas à la formation le même intérêt que ceux qui viennent rechercher une solution.

Les trois dimensions énoncées ci-dessus renvoient selon nous à un rapport à la formation en "général", indépendamment des contenus de la formation. Ces dimensions suffisent-elles pour innover?

Nous ne le pensons pas même si elles y participent. D'autres dimensions, doivent être explorées.

4) Une dimension renvoyant aux contenus mêmes de la formation, c'est à dire aux savoirs et aux pratiques de formation proposés.

Cette quatrième dimension examinera ce que l'on pourrait plus classiquement ranger sous la notion de rapport au savoir proposé, c'est à dire dans notre cas aux contenus de formation.

Quels sont les contenus de formation qui font sens pour les enseignants? Sont-ce les savoirs théoriques, pratiques, ceux basés sur les échanges avec les pairs?

Certains enseignants viennent renouveler leurs connaissances, qu'elles soient disciplinaires ou didactiques. Ils viennent s'informer. Ceux là restent dans une approche très théorique.

D'autres viennent confronter leurs pratiques à celles de leurs collègues et pour eux les contenus de formation ne sont qu'un prétexte à comparer, défendre, étayer ce qu'ils font. Cela peut servir à les rassurer quant à la qualité de leur enseignement.

D'autres viennent chercher des éléments d'analyse qui leur permettront de mieux appréhender la réalité.

Pour tous ces enseignants, la formation est nécessaire. Rentrent-ils néanmoins dans une problématique de transformation?

La même question se pose quant aux pratiques de formation et aux registres d'appropriation des enseignants. Quels sont ceux qui font sens, et au-delà ceux qui influent sur l'innovation?

5) Une dernière dimension sera nommée opérative.

Si les dimensions précédentes sont nécessaires et assurent la présence de l'enseignant en formation, elles ne sont pas suffisantes pour entraîner une innovation. Se surajoute ici d'autres sens qu'impose le passage à la pratique. Cela renvoie à l'examen du contexte professionnel et de composantes plus profondes de la personnalité de l'enseignant. La singularité du rapport à la formation s'exprime et se réalise dans cette dernière dimension.

4. Description de la recherche.

Nous avons cherché à croiser différents résultats.

Les résultats quantitatifs sont largement explicités dans la première partie de notre thèse. Ces résultats quantitatifs, s'ils nous apprennent ce que les enseignants étudiés font ou ne font pas de la formation, ne nous en donnent pas les raisons ou pour parler au plus près de nos interrogations, ils ne nous en donnent pas le sens.

Ce sens doit être reconstruit a posteriori, à partir des entretiens semi-directifs que nous avons menés auprès de ces mêmes enseignants.

Concernant le rapport à la formation, les entretiens ont été menés autour des thèmes suivants:

- La ou les raisons de la présence de l'enseignant en formation.
"Quelles sont les raisons qui vous poussent à aller en formation? Pourquoi allez-vous en formation?"
- Le ou les moments, les activités dans la formation qui ont davantage marqué l'enseignant et pourquoi cela les a marqués.
"Y a-t-il eu des moments, des activités dans la formation qui vous ont davantage marqué? Pourquoi? Pouvez-vous vous les rappeler et les décrire?"
- L'utilisation de ce qui a été appris en formation ainsi que les raisons de cette utilisation ou non utilisation.
- La transposition effectuée par l'enseignant, l'écart au contenu de formation²².
- Le rapport au changement, à savoir si l'enseignant transforme de façon plus ou moins importante ses cours ou au contraire s'il préfère s'en tenir à ce qu'il a élaboré précédemment et pourquoi?
"Transformez-vous souvent vos cours ou préférez vous vous en tenir à ce que vous avez élaboré précédemment?"
"Pouvez-vous citer une transformation récente?"
"Pouvez-vous expliquer ce qui vous amène à transformer les cours ou à ne pas les changer?"
- Lors de ces changements, les lieux dans lesquels il puise son inspiration (collègues, revues, lesquelles...)
"Quand vous innovez où trouvez-vous vos idées (collègues, revues, lesquelles...)"
- Enfin des questions ayant plus rapport au métier et au sens de ce que l'enseignant cherche à enseigner, c'est à dire ce que l'élève doit apprendre et à la façon dont l'enseignant organise l'apprentissage.
"Pouvez-vous préciser ce que l'élève doit apprendre et comment il doit apprendre?"
"Comment doit-il apprendre ou comment organisez-vous l'apprentissage ? Quel type de fonctionnement mettez-vous en place dans vos séances pour que les élèves apprennent?"

²² Ces thèmes ont déjà été utilisés dans la première partie, mais dans un but de recensement des innovations et des non innovations. Nous nous intéressons ici davantage au sens attribué par l'enseignant quant à l'utilisation ou à la non utilisation du contenu de la formation.

5. Conclusion.

Dans cette partie, nous avons précisé la notion de rapport à la formation et plus particulièrement les dimensions de ce rapport, situé au carrefour de multiples interactions et qui vont donner lieu à des investigations plus poussées.

Nous avons, dans un premier temps cherché à définir la notion de "rapport à", d'abord de façon très générale puis dans une acception plus "particulière", issue initialement des recherches sur les relations aux savoirs et à l'école.

Pour les initiateurs de cette sémantique, il s'agissait, au-delà des déterministes sociaux, de mettre l'accent sur la relation de sens qui peut s'établir entre un individu et son environnement, relation de sens qui n'est jamais totalement donnée a priori mais se construit en rapport à une historicité du sujet et à cette relation particulière au contexte.

Nous avons comparé et spécifié ce concept par rapport à des termes connexes.

Nous avons ensuite, imitant en cela la démarche initiée par les auteurs de "l'école et savoir dans les banlieues... et ailleurs", précisé l'intérêt de ce que nous appellerons un "rapport à la formation". Puis nous l'avons ensuite davantage caractérisé que défini, par analogie au rapport au savoir. Ce sont ces dimensions que nous allons maintenant approfondir dans la deuxième partie.

Chapitre 6.

Le rapport à la formation des enseignants de notre échantillon.

Le rapport à la formation sera étudié selon cinq dimensions:

1. La première dimension se propose d'étudier la présence en formation des enseignants de notre échantillon.
2. La deuxième dimension concerne la représentation que se font les enseignants de notre échantillon du métier d'enseignant
3. Avec la troisième dimension, nous entrerons davantage dans le pourquoi des participations à la formation.
4. Cette dimension examinera ce que l'on pourrait plus classiquement ranger sous la notion de rapport au savoir proposé, c'est à dire dans notre cas aux contenus et aux pratiques de formation.
5. Enfin la dimension "opérative" rendra compte du nouveau sens qu'impose le passage à la pratique.

Tout au long de notre étude, les caractéristiques, les dimensions du "rapport à la formation" seront juxtaposées aux innovations afin de mettre à jour des typologies permettant d'identifier un rapport à la formation "plus favorable" aux innovations.

Certaines dimensions du rapport à la formation pourraient être assimilées à des composantes identitaires dans la mesure où il ne nous sera pas possible de mettre à jour des particularités entre les enseignants de notre corpus. Il y aura donc des constantes, c'est à dire des points communs, à quelques variations près, à tous les enseignants de notre échantillon.

Il est aussi possible, pour d'autres constituants, de mettre en évidence des facteurs plus discriminants dans le sens des innovations.

1. Une participation importante, volontaire voire militante.

1.1) Une participation volontaire.

La présence en stage est d'abord et avant tout une présence volontaire. Aucun enseignant n'a indiqué qu'il était en stage parce qu'il y était obligé.

D indique que c'est un devoir, mais le devoir est plus moral qu'imposé par un pouvoir extérieur.

"Je pense que tant que l'on est encore sur le terrain et puis qu'on enseigne, je pense qu'on a le devoir, de se réactualiser, d'être toujours, si l'on peut dire cela entre parenthèses à la pointe, toujours, en essayant de rester à niveau, remise à niveau, c'est quand même important, parce que l'on a affaire à des générations qui sont quand même différentes..."

Au contraire, en parlant de devoir, D met bien en évidence l'objectif qu'il s'impose à lui-même. C'est pour "être à la pointe", c'est à dire suivre l'évolution de la discipline.

D est en fin de carrière. Il pourrait se laisser aller. Michaël Huberman²³ parle d'une phase de bilan, de désengagement où l'enseignant se tourne vers d'autres pôles d'intérêts. Mais D... tient à rester dans l'actualité des pratiques. C'est aussi pour mieux coller aux publics auxquels il a affaire. D a récemment été muté en collège, après avoir passé 15 ans en lycée professionnel. La réadaptation est dure et nécessite des efforts car les "*générations sont différentes*". Pour D le terme de "*génération*" recouvre deux réalités. Il indique que, depuis que D enseigne, les élèves ont changé. Il indique aussi le passage du lycée professionnel, où D touchait une population d'adolescents voire d'adultes, au collège où il enseigne à des élèves plus jeunes.

Ce qui caractérise le rapport à la formation c'est:

1.1.1) Une participation non obligatoire.

Parmi les stages proposés par la MAFPEN puis par l'IUFM, deux types répondent à l'objectif de changement des pratiques professionnelles: les stages académiques et les stages en établissement. Les dispositifs MAFPEN étant très différents d'une Académie à l'autre, ce qui est décrit ici ne vaut que pour l'Académie de Lille.

Les stages académiques regroupent des personnels divers, volontaires, et sont chaque année présentés dans un catalogue appelé "Plan Académique de Formation pour public volontaire" le PAF²⁴. Le candidat dépose sa candidature courant avril²⁵, une sélection des candidatures est

²³ Op. cit.

²⁴ Le Plan Académique de Formation continue (PAF) est un ensemble d'actions de types divers visant à offrir aux enseignants, psychologues scolaires, conseillers d'éducation et d'orientation des occasions multiples de renforcer leurs connaissances et leurs compétences ou d'en acquérir de nouvelles, en vue de l'exercice de leur métier.

L'évolution rapide des connaissances tant dans le domaine des disciplines enseignées dans les établissements du second degré que dans toutes les disciplines participant du domaine de l'éducation (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, technologies de l'information et de la communication, ...), la nécessité de permettre à tous les élèves d'accéder au meilleur niveau, rendent indispensable dorénavant la formation des personnels tout

effectuée au début de mois de juin afin que chaque enseignant et que chaque établissement soient avertis de la sélection pour l'année scolaire suivante. Ces actions relèvent du volontariat des personnels.

A côté des stages PAF, s'est développé à partir de 1988 un autre type d'actions, destinées non à des individus mais à des établissements: les Groupes de Formation en Etablissement (GFE), appelés depuis 1999 formation de proximité, qui sont issus de la logique de la demande plutôt que de celle de l'offre et de l'idée d'une adaptation plus importante aux besoins locaux.

A tout moment de l'année, un établissement peut faire une demande de formation de proximité. Cette demande peut-être initiée par un membre particulier du personnel de l'établissement, le chef d'établissement par exemple qui veut impulser une réflexion et un travail à son équipe ou par une équipe qui souhaite travailler sur un problème ou un thème particulier.

Une analyse de la demande est effectuée par le CPFE²⁶. En fonction de la recevabilité de celle-ci, une négociation a lieu entre les candidats à la formation, l'établissement, par l'intermédiaire du chef d'établissement et l'IUFM représentée par le CPFE. Cette négociation porte sur la durée de la formation, l'échéancier, les objectifs à atteindre et donne lieu à la rédaction d'un cahier de charge qui sera contractualisé par toutes les parties. Un formateur IUFM sera par la suite dépêché dans l'établissement pour procéder à l'ouverture du stage.

Là encore, la participation du stagiaire, même en tant que public désigné, ne peut être forcée.

Il est donc aujourd'hui, tout à fait possible de faire toute sa carrière sans participer à aucun stage, dès lors que l'on ne perçoit pas la nécessité de modifier ses pratiques ou que l'on ne trouve pas soi-même les ressources pour le faire.

1.1.2) Une participation ne donnant pas lieu à des gratifications professionnelles.

Pour les enseignants, les changements d'échelons se font à l'ancienneté, au choix ou au grand choix²⁷. Les changements d'échelons sont plus rapides au grand choix qu'à l'ancienneté. Les promotions d'échelon, dépendent de la note administrative mise par le chef d'établissement (pour 40% du total de la note) et de la note pédagogique attribuée après inspection par l'IPR-IA²⁸ (pour 60%).

Parmi les critères d'attribution de la note pédagogique figure bien la participation à la formation continue. Il ne semble pas que ce soit un critère déterminant.

Sur notre secteur, des enseignants n'ayant pas participé depuis 15 ans à la formation continue ont été, malgré cela, promus au grand choix, c'est à dire qu'ils ont été repérés comme faisant partie des 20%²⁹ des enseignants les meilleurs³⁰.

Les promotions individuelles échappent donc largement à l'investissement en formation.

au long de leur carrière, dans un continuum formation initiale-formation continue. (Site IUFM. <http://www.ac-lille.fr>.)

²⁵ Pour l'année scolaire 2001-2002, l'appel à candidature a eu lieu en septembre 2001.

²⁶ Conseiller en Plan de Formation en Etablissement. Le CPFE recense au niveau des bassins les besoins de formation en établissement, coordonne et gère le suivi des formations ainsi que leurs évaluations.

²⁷ Sur l'ensemble des enseignants promouvables, 20% seront promus au grand choix, 50% au choix, et 30% à l'ancienneté.

²⁸ Inspecteur Pédagogique Régional, Inspecteur d'Académie.

²⁹ 20% des enseignants sont promus au grand choix, 50% au petit choix et 30% à l'ancienneté.

³⁰ Recoupement de données du secteur sur la formation et de données syndicales concernant les promotions.

1.1.3) Une participation ne donnant pas lieu non plus à des qualifications professionnelles ou universitaires.

Depuis longtemps, des concours internes sont réservés aux fonctionnaires ayant accompli un temps de service déterminé. Le statut des fonctionnaires (loi de 1946) précise aussi que "chaque administration devra assurer à tous les fonctionnaires ayant les aptitudes nécessaires, des facilités de formation et d'accès aux catégories hiérarchiquement supérieures".

La promotion sociale par le changement de corps repose, soit par la promotion interne, qui dans l'éducation nationale se fait essentiellement à l'ancienneté³¹, soit par la réussite à un concours interne ou externe. Les concours internes sont réservés sous certaines conditions de diplôme et d'ancienneté aux personnels déjà en poste. Les concours externes, sous certaines conditions de diplôme, sont ouverts à tous. Ces voies promotionnelles, n'ont aucun lien avec la qualification professionnelle acquise.

Dès l'origine, en 1982, les missions académiques de formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN) ont pour mission des actions de promotion par la préparation aux CAPES. Des préparations à ces concours ont bien lieu, au sein de l'IUFM, mais au cours de stages spécifiques, peu reliés à la pratique professionnelle proprement dite.

On peut donc affirmer qu'il n'y a pas de lien entre la participation à un stage de formation professionnelle continue tel que le stage que nous étudions et l'espoir d'une promotion professionnelle. Celle-ci passe par la participation à d'autres formations.

Il n'y a pas non plus d'espoir de reconnaissance universitaire et ce malgré les ambitions déclarées (IUFM et lettre du Ministre) en haut lieu. Dans la circulaire datée du 20 07 2001, le Ministre de l'Education Nationale rappelant les missions de la formation continue des enseignants mentionne que celle-ci "doit, de plus en plus, lui permettre d'accéder à des diplômes universitaires validant les compétences acquises" (DESCO A 10/GS/MD/n°01-865, page 6).

Ce fait n'est pas le propre de la France. Faisant le tour de la formation continue des enseignants en Europe, Francine Vaniscotte³² note que "en général, la formation ne donne aucun avantage de carrière ou de statut" (Vaniscotte, 1995, p. 61)

Les participants à la formation continue étudiée ici sont bien conscients de cette séparation entre d'une part les promotions et d'autre part l'investissement en formation. Dans les 23 entretiens que nous avons menés, peut-être parce que la question n'a pas été posée, pas un enseignant n'a indiqué que sa présence en formation continue était à mettre en rapport avec une volonté de progresser statutairement dans sa carrière. Pour ces enseignants là, il n'y a aucun lien entre un espoir de promotion, de changement de corps ou de reconnaissance universitaire et une participation aux stages proposés sur le secteur³³.

Parfois des enseignants nouvellement promus par concours ou promotion interne ont "atterri" en stage. L'utilisation de ce verbe signifie que nous avons vu participer au stage de secteur un enseignant que nous n'avions jamais vu en formation auparavant. En général, cette

³¹ Parfois des barèmes associent les critères d'ancienneté, les diplômes universitaires et l'exercice en zone difficile.

³² Op. cit.

³³ Dans les échanges que nous avons avec nos collègues, c'est souvent avec amertume que ce constat est fait du manque de lien entre l'investissement en formation et les promotions. Si ce rapport à la carrière peut être un critère cité par ceux qui ne viennent pas en formation, il ne nous paraît pas être un argument essentiel. Un enseignant confirmé sait bien à quoi s'en tenir quand il vient en formation.

participation est éphémère, liée à la nouvelle promotion et / ou au statut de stagiaire de la personne³⁴. Celui-ci se sent "obligé" de participer au stage pour "assurer" sa titularisation.

Il existe bien sûr des cas particuliers. C par exemple a assuré sa professionnalité grâce à la formation continue. A la question des raisons qui la poussent à aller en formation C répond *"Au départ ou maintenant?"*. Au départ, la présence de C en formation continue est vécue comme un moyen de se former.

Comme quelques enseignants d'EPS, C après un début de cycle universitaire en sciences de la vie, a postulé en tant que maître auxiliaire et s'est retrouvée du jour au lendemain en présence d'élèves³⁵. Consciencieuse, elle a considéré au départ la formation continue comme un moyen de formation initiale.

"Au départ, moi, vu comme je suis rentrée avec pas de formation du tout, c'était la seule solution pour me former...".

Aujourd'hui, c'est avec un autre objectif que C vient en formation:

"maintenant, parce que je ne veux pas forcément rester tout le temps sur ce que je fais...".

Mais au départ, la formation continue a été vécue par C comme une formation initiale qu'elle s'est imposée pour légitimer son enseignement.

D'autres enseignants, entrée comme elle par "la petite porte" ne se sont pas astreints à cet investissement. Peut-être par pudeur, parce qu'ils ne se retrouvaient pas dans les interrogations et les propositions des stages. Peut-être aussi parce que le décalage entre leurs compétences et celles des autres enseignants était trop grand et qu'ils étaient en manque d'identité. Il est en effet symptomatique de constater que plus on s'élève dans le statut professionnel (du CE à l'agré) et plus la participation à la FPC est importante.

1.1.4) Une participation qui se fait parfois au détriment des élèves, en opposition aux collègues et contre la pression de la hiérarchie.

Participer à un stage c'est "abandonner" ses élèves pendant la durée du stage. Les remplacements sont inexistantes sauf entre collègues, ce qui est très rare. Parfois des collègues renoncent au stage ou ne participent pas à une journée parce que certaines séances d'EPS ne peuvent absolument pas être supprimées³⁶. L'enseignant stagiaire peut se sentir mal à l'aise, tiraillé entre son désir de se former et l'obligation de quitter ses élèves.

Il n'est d'ailleurs pas rare que le stagiaire s'entende dire par ses collègues "tu es encore en stage, moi je travaille". Cet état d'esprit a été repris au plus haut niveau par Claude Allègre, alors Ministre de l'Education Nationale, pour lutter contre l'absence des enseignants devant les élèves. Cette injonction transmise pour exécution aux chefs d'établissements a rendu plus difficile la participation aux stages, l'absence de l'enseignant devant, autant que faire se peut, être comblée par les collègues, à charge de revanche ou remplacée par le professeur lui-même.

³⁴ Quel que soit l'âge et l'ancienneté de l'enseignant nouvellement promu suite à la réussite à un concours interne, celui-ci est stagiaire pendant une année. Il sera titularisé ensuite dans son nouveau corps après une inspection.

³⁵ C n'est pas un cas isolé. Dans notre secteur, dans les années 1970, 1980, un footballeur professionnel, un vendeur de voitures... se sont retrouvés enseignants d'EPS un beau matin.

³⁶ Au baccalauréat, l'évaluation de l'éducation physique et sportive se fait sous la forme d'un contrôle continu. L'enseignant voit ses classes une fois par semaine. La suppression d'une séance voire de deux, éventuellement ajoutée aux vacances peut faire que l'enseignant ne verra plus ses élèves pendant plus d'un mois, ce qui peut rapidement devenir insupportable.

C'est ce qu'exprime W, en fin d'entretien.

"Bien, j'aurais aimé être un peu plus impliqué au niveau de la formation continue, mais c'est limité... au niveau de la hiérarchie... si l'année prochaine je souhaite être en formation continue, dans vos stages, j'y serais toujours pas, parce que impliqué dans un autre stage, au niveau de l'équipe disciplinaire et dans mon établissement... Je ne pourrai pas y aller. L'année dernière, personne ne pouvait y aller, cette année on a eu l'autorisation qu'un prof aille... soit délégué... pour nous, c'est pas suffisant, et c'est un petit peu dommage... Parce que je crois que... dans l'équipe, il y en a au moins la moitié qui souhaiterait y participer..."

Sur notre secteur, il existe un chef d'établissement qui n'aime pas voir ses "collaborateurs" partir en stage. Cela lui pose des problèmes de gestion des absences des enseignants parfois difficiles à surmonter. Les demandes de stages devant recevoir son avis motivé, il multiplie les avis défavorables aux différentes demandes de participation à la formation continue.

1.1.5) Une participation qui nécessite un co-investissement des stagiaires en formation.

Contrairement aux idées reçues, le co-investissement³⁷ en formation des enseignants est une pratique bien réelle dans le second degré. Les stages se déroulent sur des journées complètes. Les emplois du temps des uns et des autres sont nécessairement perturbés et les demi-journées de "liberté" occupées par la formation.

C'est un enjeu important pour les stagiaires. Il n'est pas inintéressant d'observer les tractations qui ont lieu entre les stagiaires, quand le choix des dates de stage leur est dévolu, afin de préserver un coût d'investissement en formation "à minima".

Ces éléments nous font percevoir que l'inscription en stage, au-delà du volontariat, nécessite une motivation importante de l'enseignant concerné, parce que la participation aux stages ne procure aucun avantage de carrière et qu'au contraire cela peut parfois être perçu comme un moyen pour éviter d'enseigner. D'un autre côté, ce volontariat met à distance l'instrumentalisation de la présence en formation pour des motifs de carrière. C'est pour autre chose que les enseignants sont en formation et d'ailleurs certains n'y participent jamais.

Nous allons maintenant étudier la participation de notre échantillon aux différents stages de formation continue?

³⁷ "Conçue lors de la loi de 1971 comme une formation sur le temps de travail, la formation professionnelle continue, soumise aux exigences de productivité, s'oriente vers ce qu'on nomme "co-investissement", qui consiste pour les salariés à consacrer, de nouveau, à cette formation une part de leur temps de loisir ou, pour le moins, d'utiliser pour se former les "temps morts" de leurs horaires de travail. C'est cette flexibilité qu'autorisent les technologies, utilisables dans les divers lieux où il est possible de se former (domicile, centre de ressources, poste de travail dans l'entreprise)" (Glikman, 1997, p. 106). GLIKMAN, Viviane. Quand les formations d'adultes "surfent" sur les nouvelles technologies. *Recherche et formation*. 1997, n° 26, p. 99-112.

1.2) Une participation importante.

Il est difficile, en relevant la participation à un stage particulier, de caractériser un rapport favorable à la formation "en général".

Par contre, si un enseignant étudié, a, dans les années précédentes, participé à d'autres stages, on pourra penser que sa motivation par rapport à la formation "en général" est plus profonde. On peut aussi penser que plus la participation est importante et plus le lien qui unit l'enseignant à la "formation" est fort. C'est ce que nous nous proposons d'étudier maintenant.

1.2.1) La participation à tous les types de stage.

Le tableau II recense, pour les enseignants de notre échantillon, les participations aux divers stages de formation organisés entre l'année scolaire 1983-1984 (année où la formation continue s'est mise en place sur le secteur du Cambrésis) et l'année scolaire 1999-2000, année de notre étude.

Les stages de secteur, identiques à celui que nous avons présenté dans la première partie, sont désignés par un chiffre et répertorié du n°1, qui fut le premier stage de secteur de notre bassin, au numéro 16 qui est le stage étudié.

Les stages identifiés par une lettre renvoient à des actions autres que des stages de secteur³⁸.

Tableau II. Les participations aux différents stages.

Enseignant	Participation aux stages
A	1- E3, E4 - F5 - 5 - 7 - 8 - 9 - 10 - 12, N1 - 14, P - 15, Q1
B	14 - 15
C	A2 - 2 - 5 - 6 - 7 - 8 - L1, L2 - 11 - 12 - 14 - 15
D	A1 - 1 - C1 - 2 - E3, E4 - F2 - 5 - 8 - 15
E	1 - C1 - 2 - E4, E5 - F2 - 7 - 9 - L2 - M1 - N1, 12 - 14 - 15
F	1 - C1 - 2 - E3, E4 - F2 - 9 - 12 - 14 - 15
G	Q2 - 15
H	P - 15
I	12 - P, 14 - 15
J	C1 - 2 - E3, E5 - 4 - G1 - H2 - 9 - 10 - 14 - 15
K	P - Q2, 15
L	E1, E3 - F5 - G1 - 7 - L2 - M1 - N1, 12 - O - P, 14 - 15
M	2 - 3 - 4 - G1 - 7 - 8 - 9 - 11 - 15
N	1 - 3 - F5 - G1 - 6 - 7 - 8 - 10, L1 - 11 - 15
O	16
P	A1 - 1 - 2 - E5 - F2 - 8 - L2 - M1 - N1 - P - Q1, 15
Q	1 - C1 - 2 - 3, E4 - 4 - G1 - H3 - 7 - 9 - 11 - 12 - 14 - 15
R	1 - C1 - 2 - F2, 4 - 5 - H3 - 7 - J - 9 - L1 - 11 - N1, 12 - P, 14 - 15
S	15
T	1 - 2, E3 - 8 - 11 - 15
U	15
V	D1 - 3 - 5 - 6 - L1 - M2 - N2, 12 - 15
W	H1 - 7 - 9 - L1 - M1, M2 - N1, N2, 12 - 14, P - 15

³⁸ Cf. Annexe 4 et annexe 5.

Nous avons recensé 192 participations en 17 années pour les 23 stagiaires du stage de secteur 1999-2000 étudié, soit une participation de chaque stagiaire à 8,34 stages en 17 ans, soit un taux de 0,49 participation par stagiaire et par an.

La population étudiée a participé en moyenne à un stage tous les deux ans.

L'utilisation de moyennes ne rend qu'imparfaitement compte de l'implication des personnes. Elle ne prend pas en compte, par exemple, des parcours familiaux et professionnels des uns et des autres. Certaines enseignantes, pour des raisons de maternité, de mi-temps, d'enfants en bas âges, restent parfois quelques années en retrait de la formation continue.

D'autre part, les jeunes collègues nommés récemment, ne pouvaient participer à des stages il y a 17 ans. Ceux là font donc baisser la moyenne.

Les participations aux stages sont donc à analyser en rapport avec la présence de l'enseignant sur le Cambrésis.

Nous obtenons alors les moyennes et taux suivants pour ce qui concerne les enseignants déjà en activité depuis 10 ans ou plus et sachant que les parcours familiaux ne sont pas pris en compte: (N=16 stagiaires)

Tableau III. Les participations aux différents stages des enseignants présents depuis 10 ans ou plus.

Enseignant	Participation aux stages
A	1- E3, E4 - F5 - 5 - 7 - 8 - 9 - 10 - 12, N1 - 14, P - 15, Q1
C	A2 - 2 - 5 - 6 - 7 - 8 - L1, L2 - 11 - 12 - 14 - 15
D	A1 - 1 - C1 - 2 - E3, E4 - F2 - 5 - 8 - 15
E	1 - C1 - 2 - E4, E5 - F2 - 7 - 9 - L2 - M1 - N1, 12 - 14 - 15
F	1 - C1 - 2 - E3, E4 - F2 - 9 - 12 - 14 - 15
I	12 - P, 14 - 15
J	C1 - 2 - E3, E5 - 4 - G1 - H2 - 9 - 10 - 14 - 15
L	E1, E3 - F5 - G1 - 7 - L2 - M1 - N1, 12 - O - P, 14 - 15
M	2 - 3 - 4 - G1 - 7 - 8 - 9 - 11 - 15
N	1 - 3 - F5 - G1 - 6 - 7 - 8 - 10, L1 - 11 - 15
P	A1 - 1 - 2 - E5 - F2 - 8 - L2 - M1 - N1 - P - Q1, 15
Q	1 - C1 - 2 - 3, E4 - 4 - G1 - H3 - 7 - 9 - 11 - 12 - 14 - 15
R	1 - C1 - 2 - F2, 4 - 5 - H3 - 7 - J - 9 - L1 - 11 - N1, 12 - P, 14 - 15
T	1 - 2, E3 - 8 - 11 - 15
V	D1 - 3 - 5 - 6 - L1 - M2 - N2, 12 - 15
W	H1 - 7 - 9 - L1 - M1, M2 - N1, N2, 12 - 14, P - 15

Nous avons recensé 180 participations en 17 années pour les 16 stagiaires du stage de secteur 1999-2000 étudié, soit une participation de chaque stagiaire à 11,25 stages en 17 ans. Cela représente un taux de 0,66 participation par stagiaire et par an, ce qui correspond à la participation à deux stages en moyenne tous les trois ans.

Le taux de participation de notre échantillon et de celui des enseignants les plus anciens de notre échantillon est présenté dans le tableau suivant.

Tableau IV. Récapitulatif.

	Population étudiée	Parmi la population étudiée, enseignants présents depuis 10 ans ou plus sur le secteur
Taux de participation par an	.49	.66

La moyenne de la participation est importante. Cette moyenne est affaiblie par la participation des plus jeunes, leur année d'entrée dans le métier n'étant pas prise en compte dans le tableau II. Cette moyenne serait encore plus élevée si l'ensemble des événements de la vie familiale et professionnelle (maternités, maladie, accidents), qui influe sur la présence en formation continue, avaient été pris en compte.

Mais l'importance de la participation de notre échantillon, ne sera réellement significative que si elle est comparée à celle d'autres publics.

- Les enseignants d'EPS du secteur.

Nous avons comparé les taux de participation avec les taux trouvés en prenant comme population, sur les mêmes années, l'ensemble des enseignants d'EPS du secteur.

86 enseignants travaillent sur les 20 établissements de notre secteur. 78 sont pris en compte dans nos calculs (les autres sont arrivés trop récemment ou ne sont restés qu'une année ou deux sur le secteur, ils ne sont pas pris en compte dans le calcul des moyennes), dont les 23 enseignants de notre échantillon.

Les établissements sont soit des collèges, des lycées ou des lycées techniques. Les établissements sont répartis sur 9 communes, un peu moins de la moitié des établissements et des personnels étant concentrés sur Cambrai.

Les collègues ont différents statuts³⁹. Ils sont soit PEGC, Chargé d'enseignement, PEPS, Agrégés.

Depuis 83-84 les différentes participations aux stages des collègues ont été relevées, permettant de mettre à jour certaines caractéristiques.

Nous avons recensé 496 participations en 17 années pour les 78 enseignants pris en compte, soit une participation moyenne de chaque stagiaire à 6,35 stages en 17 ans. Cela représente un taux de 0,37 participation par stagiaire et par an, ce qui correspond à une participation moyenne à un stage tous les trois ans.

Pour comparer, si nous reprenons les données du tableau IV nous obtenons:

Tableau V. Taux de participation des enseignants du secteur et de notre échantillon.

	Enseignants du secteur	Population étudiée	Parmi la population étudiée, enseignants présents depuis 10 ans ou plus sur le secteur
Taux de participation par an	.37	.49	.66

Avec un taux moyen de 0.49 participation par an, les enseignants de notre échantillon se placent dans le peloton des enseignants participant beaucoup.

³⁹ Les différents corps exerçant chez les professeurs d'EPS sont les suivants:

- Il y des PEGC valence EPS.
- Les chargées d'enseignements. Ce sont pour la plupart des anciens Professeurs adjoints, corps crée en 1975 à BEPC plus 2 puis Baccalauréat plus 2 en 1977, pour prendre la relève des Maîtres recrutés jusqu'alors à BEPC plus deux années de formation. Le corps des Professeurs adjoints sera supprimé en 1982?
- Les professeurs EPS (PEPS), assimilés aux certifiés.
- Les Agrégés depuis 1982.

Cet écart s'explique par le peu de participation de certains enseignants du secteur. Sur les 78 enseignants recensés, 21 en 17 ans ont participé au plus à deux stages et 10 n'ont jamais participé à aucun stage.

- Les enseignants d'EPS d'autres académies.

Dans une enquête⁴⁰, Thérèse Roux-Pérez signale que sur un corpus de 381 enseignants d'EPS, 82,7% se sont formés au moins une fois durant les 5 dernières années (soit un taux théorique de participation de 0.17 par enseignant et par an). De ce point de vue, le dispositif de formation en place sur le secteur Cambrésien permet une offre de formation plus importante.

- Les enseignants d'autres disciplines.

Dans les autres disciplines, le pourcentage de participation est d'environ 5% par an.

Tableau VI. Comparatif du taux de participation de notre échantillon, des enseignants d'EPS du Cambrésis et des enseignants d'autres disciplines.

	Taux de participation par an, tous stages confondus
Enseignants de plus de 10 ans d'ancienneté ayant participé au stage de secteur 1999 2000	0.66
Enseignant d'EPS du Cambrésis	0.37
Enseignant d'EPS étudiés par Perez Roux	0.17
Enseignants d'autres disciplines	0.05

Certains établissements et certaines villes participent de façon plus importante à la FPC il y a de ce point de vue une dynamique d'équipe d'établissement. Dans certains établissements l'ensemble des enseignants se déplace sur le stage. Ce qui n'est pas sans poser des problèmes pour l'EPS de l'établissement et la gestion des absences des professeurs. Mais valide par contre l'hypothèse du travail en équipe.

Certains enseignants ne participent que peu ou pas du tout à la FPC. 15 enseignants (17% de l'effectif des enseignants du Cambrésis n'ont pas participé à un stage de formation depuis 10 ans).

La participation est à mettre en rapport avec le type d'établissement⁴¹. Les enseignants de collèges s'investissent davantage dans la formation continue.

La participation est aussi en rapport avec le grade. Le PEGC n'y participent pas⁴² et les chargés d'enseignements y participent moins que les PEPS. Les agrégés sont par contre souvent investis dans l'encadrement de la formation.

1.2.2) La participation aux stages de secteur.

Mais avons nous affaire à un rapport favorable à la formation en général ou à des stages particuliers que sont les stages de secteur? Nous pouvons nous en rendre compte en étudiant les participations différentielles aux stages. Si l'enseignant ne participe qu'à des stages de secteur, nous en concluons que c'est moins la formation en général qui l'intéresse, qu'un type de formation particulier, qui fait intervenir des formateurs de proximité que sont les collègues

⁴⁰ ROUX-PEREZ, Thérèse. *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive: entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. 600 p. Sous la dir. de Marguerite Altet. Thèse: Sciences de l'éducation: Nantes: Novembre 2001; n° d'identification: 001NANT3027

⁴¹ Déjà souligné dans le rapport De Peretti

⁴² Certains n'ont qu'un temps réduit d'enseignement en EPS.

et qui favorise les liens affectifs entre des enseignants qui sont amenés à se côtoyer fréquemment.

Nous n'étudierons que les enseignants présents sur le secteur depuis 10 ans afin d'avoir assez de données pour en tirer éventuellement des enseignements.

Tableau VII. Comparatif des participations: tout type de stage / stage de secteur.

	Participation aux stages des enseignants présents depuis 10 ans ou plus		Rapport participation aux stages de secteur/participation aux autres stages
	Tout type de stage	Stages de secteur	
A	1- E3, E4 - F5 - 5 - 7 - 8 - 9 - 10 - 12, N1 - 14, P - 15, Q1	1-5-7-8-9-10-12-14-15	60%
C	A2 - 2 - 5 - 6 - 7 - 8 - L1, L2 - 11 - 12 - 14 - 15	2-5-6-8-11-12-14-15	66%
D	A1 - 1 - C1 - 2 - E3, E4 - F2 - 5 - 8 – 15	1-2-5-8-15	50%
E	1 - C1 - 2 - E4, E5 - F2 - 7 - 9 - L2 - M1 - N1, 12 - 14 - 15	1-2-7-9-12-14-15	50%
F	1 - C1 - 2 - E3, E4 - F2 - 9 - 12 - 14 - 15	1-2-9-12-14-15	60%
I	12 - P, 14 – 15	12-14-15	75%
J	C1 - 2 - E3, E5 - 4 - G1 - H2 - 9 - 10 - 14 - 15	2-4-9-10-14-15	55%
L	E1, E3 - F5 - G1 - 8 - L2 - M1 - N1, 13 - O - P, 15 - 16	7-12-14-15	30%
M	2 - 3 - 4 - G1- 7 - 8 - 9 - 11 - 15	2-3-4-7-8-9-11-15	88%
N	1 - 3 - F5 - G1 - 6 - 7 - 8 - 10, L1 - 11 - 15	1-3-6-7-8-10-11-15	72%
P	A1 - 1 - 2 - E5 - F2 - 8 - L2 - M1 - N1 - P - Q1, 15	1-2-8-15	33%
Q	1 - C1 - 2 - 3, E4 - 4 - G1 - H3 - 7 - 9 - 11 - 12 - 14 - 15	1-2-3-4-7-9-11-12-14-15	71%
R	1 - C1 - 2 - F2, 4 - 5 - H3 - 7 - J - 9 - L1 - 11 - N1, 12 - P, 14 - 15	1-2-4-5-7-9-11-12-14-15	59%
T	1 - 2, E3 - 8 - 11 - 15	1-2-8-11-15	83%
V	D1 - 3 - 5 - 6 - L1 - M2 - N2, 12 - 15	3-5-6-12-15	55%
W	H1 - 7 - 9 - L1 - M1, M2 - N1, N2, 12 - 14, P - 15	7-9-12-14-15	41%
Moyenne			59%

Concernant la seule participation aux stages de secteur des enseignants présents depuis 10 ans ou plus, nous notons 103 participations en 17 années pour 16 stagiaires, soit en moyenne 6 participations par enseignant, soit 0.38 participation par an⁴³.

⁴³ L'offre annuelle de places en stage de secteur couvre un quart de la population des enseignants d'EPS du secteur. Théoriquement, chaque enseignant pourrait donc, si les enseignants participaient de façon équivalente à la formation, participer "au minimum" à un stage de secteur tous les 4 ans. Cela représenterait un taux de 0.25 participation par an.

Concernant la participation à d'autres actions de secteurs nous trouvons 80 participations en 17 années pour 23 stagiaires, soit en moyenne 3,47 participations par enseignant, soit un taux de 0.2 participation par an.

Le taux de participation à la formation de secteur représente plus de la moitié du taux de participation.

Mais nous pouvons pousser l'analyse encore plus loin.

Si nous étudions dans le détail les différentes participations et les caractéristiques des stages en différenciant non plus les formations académiques et les stages de secteurs, mais en opposant les formations académiques et les formations **se déroulant** sur le secteur⁴⁴, nous nous apercevons que;

Pour certains, les stages de secteur et les stages se déroulant sur le secteur représentent quasiment la seule participation aux stages de formation continue.

I, par exemple, a participé à une action qui n'était pas un stage de secteur. Cette action était une action CEP se déroulant sur le secteur.

N, pour sa part, a participé à trois actions autres que des stages de secteur. Deux de ces actions (F5 et L1) sont des formations se déroulant sur le secteur.

Pour d'autres, s'il existe une participation effective à des stages académiques, elle reste faible par rapport à la participation aux journées de formation et aux stages sur le secteur comme le montre le tableau VIII.

Tableau VIII. Exemple de pourcentage de présence dans les formations se déroulant **sur** le secteur (autres que le stage de secteur) par rapport aux formations se déroulant hors secteur.

	Formations hors secteur	Formation de secteur	
L	E1: Danse E3: Informatique G1: Danse O: Escalade	F5: Projet pédagogique EPS L2: Journées programme M1 - N1- P: CEP	0.55
P	A1 Gymnastique GRS E5 Sports collectifs F2 Athlétisme	L2: Journées programme M1 - N1 - P - Q1: CEP	0.62
W	H1 Athlétisme / Gymnastique en classes difficiles M2: Formation Académique PRL N2: Formation Académique PRL	L1: GFE M1 - N1 - P: CEP	0.57
			0.58

Dans le tableau ci dessus, plus de la moitié des participations aux formations autres que les stages de secteur sont des participations qui se déroulent sur le secteur.

D'une façon générale la formation sur le secteur est privilégiée.

⁴⁴ Certaines formations se déroulent sur le secteur et ne sont pas des stages de secteurs, comme par exemple les GFE et les journées CEP.

1.2.3) Taux de participation et taux d'innovation.

Le taux de participation est-il à mettre en rapport avec le taux d'innovation?

Tableau IX. Mise en rapport du taux d'innovation et du nombre de participation aux stages de formation continue.

Enseignant	Pourcentage d'innovation.	Nombre de participation aux stages
A	0.66	15
C	0.66	12
D	0.33	10
E	1	14
F	1	10
I	0.33	4
J	0.33	11
L	1	13
M	1	9
N	00	11
P	1	12
Q	0.5	14
R	00	17
T	1	6
V	?	9
W	?	12
Moyennes	0.69	11.2

Une participation importante (supérieure à la moyenne) entraîne-t-elle un taux d'innovation important? Cela semble se vérifier pour E et L. C'est infirmé pour Q.

Une participation faible (inférieure à la moyenne) entraîne-t-elle un taux d'innovation moins important? Cela semble vrai pour D, et I mais faux pour M et T.

Le reste de l'effectif se trouve dans les moyennes.

Le taux différentiel d'innovation ne paraît pas pouvoir être mis en rapport avec le nombre de participations aux stages.

1.2.4) Conclusion.

Les enseignants de notre effectif participent de façon importante aux stages de formation continue.

Ils font partie des enseignants les plus présents en formation et cela depuis longtemps, comme l'atteste l'étude des individus les plus anciens de notre échantillon.

Le lien les unissant à la formation est beaucoup plus fort quand il s'agit de formation se déroulant sur le secteur, bien que cela soit à nuancer et à mettre en rapport avec l'offre de formation et le droit à la formation.

L'offre de formation n'est pas homogène. Le recrutement des formations académiques est très large. De ce fait elles sont plus sélectives. La probabilité d'y participer est moins importante.

De plus, un enseignant ne peut participer qu'à un nombre réduit de formation dans l'année et le choix d'une formation exclut en quelque sorte la possibilité de participer à une autre. Pour des raisons militantes que nous étudierons plus bas, le stage de secteur est privilégié.

Nous pouvons extraire des données quantitatives le profil type du participant à la formation:

Tableau X. Profil type du participant à la formation sur le bassin du Cambrésis.

	Participant moins		Participant plus
Grade	PEGC et CE		PEPS et AGREGE
Etablissement	Lycée technique	Lycée	Collège
Les collègues	Ne participent pas		Participent
Ville	Caudry		

Enfin la participation plus ou moins importante au stage de FPC ne semble pas en rapport avec ce que nous avons appelé le taux d'innovation.

Les enseignants d'EPS participent beaucoup à la formation, et les enseignants étudiés participent encore plus. Ils vont même plus loin en revendiquant pour certains, le droit à la formation.

1.3) Une participation militante.

Pour certains enseignants, la participation va encore plus loin. J nous indique:

"je suis pour la formation continue, donc, je pense, que si il faut la défendre, il faut qu'on s'y inscrive, sinon on n'existe plus... Si les personnes s'inscrivent pas au stage euh... il n'y aura plus de stages de proposés... C'est comme tout, il faut... il faut des adhérents, il faut des volontaires, des gens qui s'inscrivent pour que ça puisse avoir lieu".

J fait référence à des règles d'inscription qui existaient au temps des MAFPEN et qui depuis ont été assouplies. Dans le cadre des stages à public volontaire, l'inscription d'un nombre suffisant de stagiaires va permettre au stage d'avoir lieu.

Le nombre des candidats nécessaires à l'ouverture d'un stage a parfois été régulé par des critères Kafkaïens. Ainsi, et ce jusqu'au transfert de la FPC au sein des IUFM, l'administration de la MAFPEN imposait un taux de candidature supérieur de 50% au nombre de places disponibles dans le stage. En tant que responsable de la formation sur le bassin du Cambrésis, nous nous sommes vus expliquer à nos collègues que le stage de formation auquel ils s'étaient inscrits n'aurait pas lieu parce qu'il n'y avait que... 29 candidatures pour 20 places. Il manquait "une" inscription ($20 + 50\% = 30$ inscriptions) pour l'ouverture du stage. Dans la négociation enseignant individu - formation continue, cela ne renforçait pas la crédibilité de la formation continue. Par contre cela développait des stratégies de candidatures militantes, d'enseignants peut-être moins intéressés par le thème du stage, mais s'inscrivant pour en quelque sorte "occuper le terrain".

Cette revendication et cette défense du droit à la formation sont fortement présentes dans la profession. Elle se révèle, nous l'avons vu avec J dans des positions individuelles, mais aussi au niveau académique dans les options du réseau EPS, quand celui-ci revendique un réseau spécifique pour les enseignants d'EPS, quand il crée des dispositifs (stage de secteurs...) qui répondent peut-être plus que d'autres aux besoins des enseignants sur le terrain, quand il met sur pied des stratégies de formation destinées sinon à contourner du moins à améliorer les règles administratives.

En fait, ce militantisme s'inscrit en droite ligne de l'esprit des premières actions de formation. Si, jusqu'en 1971, des actions de formation étaient effectuées à l'instigation de l'administration (stages dans les CREPS, l'ENSEP), d'autres l'étaient aussi à l'initiative des associations ou des organismes syndicaux⁴⁵. On peut citer l'Amicale des anciens élèves de l'ENSEP⁴⁶, la FSGT⁴⁷ et les Stages Maurice Baquet à Sète, l'ASSU⁴⁸, le SNEP qui est le syndicat des enseignants d'EPS... Cette formation militante a fortement marqué l'histoire de l'EPS. De nos jours, ces

⁴⁵ Cela ne concerne pas que l'EPS comme le souligne André Robert: "l'activité syndicale a historiquement joué un rôle important, sinon décisif, dans l'obtention par l'ensemble du corps professoral d'une certaine autonomie vis à vis de l'état et d'un contrôle technique de sa propre activité professionnelle" (Robert, 1998, p. 431).

ROBERT, André. Professeurs, quelle homogénéité? *Eduquer et former*. dir par J.C RUANO-ORBALAN. Auxerre: Editions sciences humaines, 1998, p. 431-438.

⁴⁶ Ecole Normale Supérieure de L'Education Physique supprimée en 1971

⁴⁷ Fédération Sportive et Gymnique du Travail

⁴⁸ Association Sportive Scolaire et Universitaire qui a donné naissance en 1975 à deux fédérations: L'UNSS et la FNSU.

différents mouvements conservent encore des activités de formation professionnelles soit au travers de stages, de groupes d'études ou de publication de revues⁴⁹.

Cette prise en main de la formation continue par les acteurs du système⁵⁰ a longtemps constitué une particularité de l'EPS. Le rapport De Peretti en rend d'ailleurs compte dans un paragraphe particulier. Cette exception tient aussi au fait que, jusqu'en 1981⁵¹, la direction de l'EPS scolaire était rattachée au Ministère de la Jeunesse et des Sports. Celle-ci ne sera rattachée à l'éducation nationale qu'en 1982. A l'époque, note le rapport De Peretti, l'EPS, tant en formation initiale que continue, pouvait déjà servir de référence aux autres disciplines. Les points forts suivants étaient pointés:

- La décentralisation des actions, l'expression des besoins se faisant au niveau de structures sectorielles, et régulée par les IPR⁵².
- Le volontariat
- La concertation.
- Les structures organisationnelles démocratiques, basées sur le secteur (regroupement d'enseignants d'établissements proches géographiquement) permettant la circulation de l'information, les échanges sur les pratiques enseignantes, la prise en compte des besoins, la gestion des actions de formations.
- Le capital de formation de 5 jours sur le temps de travail
- Le rapport note aussi un taux de participation de 73% des enseignants en 1981⁵³.

L'EPS scolaire passe en 1982 du Ministère de la Jeunesse et des Sports à l'Education Nationale, en même temps que se mettent en place les différentes MAFPEN.

S'insérant dans le dispositif MAFPEN, nouvellement crée, l'EPS jouit déjà d'une expérience et d'un savoir-faire importants: "Du point de vue des moyens et de l'organisation, la FPC des enseignants d'EPS ne souffre pas de comparaison avec celle des autres disciplines... l'attribution de 5 jours de FPC par an d'une part, la structuration généralement bonne sur le plan géographique d'autre part, enfin la prise en compte depuis de longues années des besoins de formation exprimées par les enseignants d'EPS à la base, témoignent du dynamisme de ces derniers" (Pagès, 1984, p. 42)⁵⁴.

Cette expérience et ce savoir-faire seront, dans bien des Académies, des forces de proposition. Il est assez symptomatique de repérer que dans le dispositif de formation de l'IUFM de Lille, l'EPS est la seule discipline à "posséder" un réseau disciplinaire. Si cela peut être analysé en rapport avec une spécificité disciplinaire, il n'y a pas que cela. Il y a aussi derrière des acteurs présents qui ont su orienter les choix institutionnels en leur faveur.

⁴⁹ Pour exemple, citons le CEDRE (collectif d'étude disciplinaire et de réflexion sur l'enseignement) qui œuvre au sein de l'AEPS (Association des enseignants d'EPS) et qui publie régulièrement des cahiers. Citons aussi le centre de réflexion "EPS et société", émanation du SNEP, qui publie par ailleurs la revue "Contre pied"...

⁵⁰ "Les syndicalistes se positionnent comme des professionnels - au sens anglo-saxon du terme - pour qui le service altruiste prime toujours les intérêts catégoriels et personnels. Le mouvement de désyndicalisation a touché le corps enseignant à partir des années 80. Un tiers reste toutefois syndiqué contre moins de 10% pour l'ensemble des actifs" (Robert, 1998, p. 437). Op. cit.

⁵¹ Décret n° 81-634 de 28 mai 1981 - J.O. du 29 mai 1981.

⁵² Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.

⁵³ "Colloque d'automne des IPP". INSEP, 12-15 octobre 1981, cité par le rapport De Peretti, p. 73.

⁵⁴ PAGES, Gérard. La FPC des enseignants d'EPS. Changements et perspectives. 7 questions à G Pagès. *Revue EPS*, Septembre-Octobre 1984, n° 189, p. 42-44.

1.4) Conclusion.

La première dimension du rapport à la formation se proposait d'étudier la présence en formation.

Pourquoi?

- C'est de la présence en formation que naît et se construit le rapport à la formation.
- C'est du taux de participation que s'objective l'existence de ce rapport. Le lien est en effet d'autant plus fort que l'enseignant participe à la formation, ce qui dénote chez lui une attirance certaine et une attitude positive vis à vis de la formation.

De ce point de vue, notre échantillon est caractérisé par une participation importante. Pour une offre théorique de 25%, nos "anciens" participent à 38%. S'ils ne participent pas qu'à des stages de secteur, la participation aux actions de formation se déroulant sur le secteur est néanmoins prépondérante et explique en partie le taux de participation important.

La participation est volontaire. Mais il en va ainsi de la quasi-totalité de la formation continue en IUFM. Ce volontariat n'est pas à négliger, il tend à mettre en avant le rôle de l'acteur impliqué.

La participation est même militante. Ce militantisme renvoie à l'histoire de la formation continue en EPS et à la spécificité de cette discipline.

On peut donc parler, pour caractériser le rapport à la formation de cette population, de *rapport impliqué*. La formation continue est partie prenante de la professionnalité et est revendiquée comme telle.

Ce rapport impliqué naît de la rencontre d'une offre et d'une demande de formation. C'est parce qu'il y a une offre importante que ce rapport peut naître et se développer. C'est par la demande et la participation que l'implication est constatée.

Offre de formation ⇔ **Rapport impliqué** ⇔ Demande de formation
(Participation importante volontaire militante)

Au regard des participations des enseignants des autres disciplines, ce rapport impliqué suffirait-il à expliquer les innovations trouvées?

Pour s'en convaincre, nous avons essayé de trouver des éléments de différenciation entre les enseignants de notre échantillon.

Certains s'investissent quasi exclusivement dans les stages de secteurs. Avec la participation plus ou moins importante, ce sont les seuls éléments de différenciation trouvés.

Nous n'avons pas trouvé de lien entre ces éléments et le taux d'innovation.

Cette dimension du rapport à la formation, si elle explique un certain dynamisme de la personne enseignante et une relation positive vis à vis de la formation ne nous n'explique pas pourquoi certains n'innovent pas, pourquoi chez un même enseignant certains contenus de formation donnent lieu à des innovations et pas d'autres.

2. Représentation du métier.

Bernard Charlot note que dans le rapport au savoir il y a autre chose qu'une représentation du savoir. Au premier paragraphe, nous avons posé de même que dans le rapport à la formation se nouait autre chose qu'une simple représentation de la formation. Il s'y joue aussi des rapports aux collègues, aux savoirs, aux innovations, à la profession.

Le rapport à la formation renvoie à une conception du métier d'enseignant. Nous étudierons plus particulièrement les deux points suivants.

- La représentation que se fait l'enseignant de son travail et de la stabilité de son enseignement: l'enseignant reproduit-il toujours le même enseignement, adapte-t-il simplement son enseignement aux élèves comme tout bon professionnel devrait le faire ou au-delà de ce qui est exigible, cherche-t-il à "innover"? Cette composante du métier influe sur le rapport à la formation. Un enseignement figé, peu changeant, n'incite pas à se former. Au contraire, la perception d'un enseignement soumis à des actualisations constantes (textes officiels, didactique), à des difficultés, la volonté de rompre la routine, va influencer sur la recherche des moyens pour entretenir sa professionnalité. Il n'est qu'à regarder la demande différentielle de formation selon les établissements scolaires. Les enseignants les plus demandeurs se trouvent dans les établissements les plus en crise (REP, Collèges).
- La représentation que l'enseignant se fait des buts qu'il poursuit. Pour faire face à des objectifs ambitieux, il faut des moyens. Une façon de les acquérir consiste à recourir à la formation.
De même, la façon dont l'enseignant organise le travail d'apprentissage, la complexité de sa représentation de l'apprentissage vont influencer sur la quête de procédés toujours plus performants pour faire apprendre, de stratégies d'apprentissage plus performantes.

Ces composantes participent-elles réellement au rapport à la formation de notre population? Avons nous affaire à des constantes comme nous l'avons mis en évidence pour la présence en formation? Pouvons nous aller plus loin et identifier des éléments de différenciation au regard des innovations?

2.1) Enseigner: entre adaptation et expérimentation.

Comment les enseignants perçoivent-ils leur métier? Est-il vécu comme un métier stable ou une profession en perpétuel changement nécessitant des profondes adaptations pour reprendre la différence pointée par Philippe Perrenoud (1996) entre les métiers et les professions⁵⁵.

La façon dont l'enseignant perçoit cette dimension du métier, *influence le rapport à la formation* et aussi selon nous les effets de la formation. Un métier perçu comme stable et invariable ne nécessite pas d'investissement dans la formation au sens le plus large du terme. A contrario, la formation est consubstantielle d'une profession telle qu'elle est définie par Philippe Perrenoud. La nécessité d'être en permanence au goût du jour, impose une formation permanente.

Encore faut-il s'entendre sur la notion de changement et d'évolution. Entre une adaptation réactive aux comportements des élèves, et la recherche d'une solution adaptée, voire innovante à leurs problèmes, il y a de grandes différences.

Ces différences "marquent-elles" le rapport à la formation? Ce "marquage" joue-t-il sur l'innovation?

Nous allons dégager 3 cas de figure correspondant à des perceptions du changement. Puis nous étudierons la relation qu'il peut y avoir entre cette dimension du rapport à la formation et les innovations mises en œuvre.

2.1.1) 1^{er} cas de figure: l'adaptation et l'illusion du changement.

- Une adaptation contrainte.

Pour certains, parler de changement dans les pratiques renvoie à l'adaptation nécessaire, "obligatoire" pour que le message éducatif puisse passer. Cela fait en fait partie de la compétence d'un bon enseignant, de son obligation aussi, d'adapter le cours au public et aux difficultés spécifiques de celui-ci.

Dans ce cas, nous avons une représentation du métier de niveau deux telle qu'elle est définie par Mialaret (1998)⁵⁶.

Cette obligation est définie par les textes⁵⁷, mais plus encore elle est l'essence même du métier.

⁵⁵ "En suivant la sociologie des métiers et des professions, nous considérons que les professions sont des métiers particuliers, dont Lemosse rappelle les caractéristiques:

"L'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce;

c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive;

elle est pourtant pratique puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative;

sa technique s'apprend au terme d'une longue formation;

le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne;

il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société" (Lemosse, 1989, p. 57)

"Toute profession est un métier, mais tout métier n'est pas une profession. " (Perrenoud, 1996, p. 131). Op. cit.

⁵⁶ Cf. Chapitre premier.

⁵⁷ Des savoirs professionnels... seront approfondis:

Adapter ses savoirs disciplinaires à la réalité du terrain.

Pour D, par exemple:

"je crois que l'on est bien obligé de modifier, parce que l'on a affaire... à plusieurs niveaux... des 6emes, et des 3emes. Quand on fait travailler une classe de 6eme je ne crois pas que c'est la même façon qu'il faut aborder le travail avec les élèves de 3eme, c'est tout à fait normal, on est obligé, on est obligé..."

Cela n'est pas seulement une question de niveau de classe. L'adaptation est aussi nécessaire entre deux classes de même niveau:

"je prends le cas d'une classe de 5eme que j'ai en ce moment et puis une classe de 5eme2, et bien il y a une différence, c'est pas le fait du un ou deux ou trois, mais il y a des élèves qui sont plus difficiles à faire passer quelque chose, d'autres plus faciles, donc l'enseignement est beaucoup plus, ce que l'on doit faire passer est beaucoup plus, je ne peux pas dire facile mais c'est quelque chose comme cela, c'est beaucoup plus facile à faire passer quelque chose à ces gosses là que d'autres, donc on ne peut pas travailler de la même façon, c'est pas possible".

Cette adaptation concerne la simplification des contenus proposés, l'utilisation d'un langage plus approprié au niveau de compréhension des élèves. Elle concerne enfin le rythme du travail et sa progressivité.

"je suis bien obligé de modifier, pour trouver des exercices qu'on peut expliquer plus facilement déjà en employant un langage beaucoup plus simple pour eux, pour leur permettre de bien comprendre, pour mettre cela à leur portée... Si j'ai une classe difficile, je ne peux pas les faire travailler de la même façon. On est obligé d'aller plus lentement aussi".

Mais si D adapte son enseignement, on ne perçoit pas vraiment dans ses propos le besoin d'une formation. L'adaptation porte, nous semble-t-il, sur une professionnalité éprouvée. D adapte son enseignement au public, aux différences de classes en utilisant ce qu'il sait faire. On ne perçoit pas dans son discours des perspectives d'évolution. Il n'y a pas derrière une volonté de changer, de transformer ce que l'on fait.

Avec J nous avons un cas similaire. Elle annonce changer souvent:

"Ah, je change très souvent... Euh, même si j'ai le même fil directeur, le même objectif, je ne fais jamais la même chose"

Mais très vite on s'aperçoit que ces changements concernent des adaptations professionnelles:

"oui, parce que je n'ai pas les mêmes réponses, donc au bout d'un moment, on est obligé de... de proposer autre chose pour arriver à ce qu'on veut. Donc avec des élèves, ça passe tout seul, puis avec d'autres...il faut autre chose ou alors, c'est l'inverse, c'est trop facile, il faut aller plus vite..."

Ce que concède J en indiquant par la suite, qu'en fait, si ce qui a été proposé a fonctionné avec les élèves, elle essaye de le refaire."

"Bon, disons que quand ça a bien marché, j'essaie de le refaire".

Dans ces deux cas, l'utilisation du terme obligation nous semble signifiante d'un aspect contraignant dans l'adaptation. L'enseignant s'adapte mais c'est un peu à son corps défendant.

Gérer la classe: tenir compte des élèves tels qu'ils sont en concevant des stratégies adaptées à leurs besoins, à leur niveau d'attention et à leur progression dans les apprentissages. DESCO A 10/GS/MD/n° 01-865. Circulaire du 20 07 201

- Une adaptation professionnelle.

Chez d'autres, l'adaptation paraît moins contrainte. C'est pour maintenir une certaine motivation chez les élèves. Effectivement, dans les classes de jeunes, la motivation baisse rapidement et un bon moyen pédagogique consiste à changer les situations pour maintenir une motivation de curiosité.

Cette capacité à s'adapter fait d'ailleurs partie de la base de connaissances des enseignants comme le rappelle Clermont Gautier: "Il paraît souhaitable que les travaux individuels en classe présentent des éléments de nouveauté et de variété... qu'ils attirent la curiosité et des élèves et maintiennent leur intérêt" (Gauthier, 1997, p. 153)⁵⁸.

D'ailleurs pour ceux là, l'enseignement est perçu comme quelque chose d'assez stable. Néanmoins R n'hésite pas à varier les situations, quand il perçoit que l'attention baisse et que l'adhésion mollit. Ce faisant, il met en pratique un des préceptes de l'enseignement d'EPS efficace: "des élèves occupés, satisfaits, obéissants".

R dispose d'une panoplie de situations. Il n'hésite pas à en changer, ni à en proposer de nouvelles pour maintenir son objectif de participation des élèves.

"Mon enseignement? Quelque chose d'assez stable... Tu sais ce que j'essaye de faire, c'est toujours des trucs où les gosses... d'abord où tous les gosses sont occupés, parce que quand il y a des... gamins sur le côté, ça... surtout les garçons, s'ils sont inoccupés, ça foutait le souk, quoi donc, où tout le monde est occupé et... ou des trucs qui les motivent vraiment quoi, tandis que dès que ça devient trop rébarbatif ça... ils n'adhèrent plus quoi.... Si je vois qu'ils ne participent plus, dès que la participation baisse ou si je vois si ça ne les intéresse pas, j'essaye de trouver toujours un truc plus intéressant et plus motivant..."

C'est aussi un peu dans cet esprit que travaille T. Il exprime vertement son objectif, même s'il faut en comprendre l'idée sous-jacente qui est de motiver son enseignement.

"Non, ça, un jour, j'ai calculé, j'ai dit : «qu'est-ce que je peux faire pour qu'ils ne s'emmerdent pas» et puis j'ai trouvé ça. Donc à partir de cette organisation-là, j'ai trouvé une organisation, ce que j'appelle une organisation support euh... où j'ai... intensité, ou j'ai euh... motivation, où j'ai... performances, compétitions, résultats évaluable à tout moment".

T reprend (récite?), en parlant de changement, le modèle de l'enseignement de niveau trois (Mialaret.1998)⁵⁹.

"Ben je ne fais jamais deux fois la même chose... parce que bon, c'est emmerdant, il n'y a rien qui est plus chiant que de toujours faire la même chose et... je m'efforce toujours de trouver un spécifique au moins par cycle... (c'est-à-dire ?) – Ben je pars d'un constat, je me fixe un objectif et j'essaye de trouver un exercice clé euh... qui est le mien et... qui me permette, disons... d'avoir intéressé les gens... d'être simple de... en évaluation et d'être objectif, le plus objectif possible".

Pour O l'adaptation porte sur les contraintes de la tâche, le degré de réussite dans la réalisation de celle-ci.

⁵⁸ Op. cit.

⁵⁹ "Au troisième niveau, la pratique est non seulement une réponse adaptée aux exigences de la situation, mais elle est considérée par le sujet comme la recherche d'une solution - originale éventuellement - aux problèmes rencontrés dans la réalité quotidienne" (Mialaret, 1998, p. 164).

"C'est en fonction du degré de réussite ou d'échec des élèves dans... dans la tâche. Si je vois que l'élève est trop en échec ou trop facilement en réussite, ben je complexifie ou je simplifie la... la tâche."

Ce type d'intervention, qui consiste en permanence à adapter la contrainte aux difficultés perçues des élèves, est pertinent à la fois didactiquement et pédagogiquement. Mais là encore les changements apportés peuvent être considérés comme faisant partie d'un enseignement expert. Ils ne concernent qu'une petite partie de l'enseignement. Ce sont des aménagements de l'enseignement portant sur les contraintes proposées aux élèves, mais dans le cadre d'une seule tâche. Le fonctionnement général reste plutôt stable.

"Ben disons que j'essaie de garder toujours une trame, à savoir un fonctionnement qui permette à l'élève de garder un repère... dans ce fonctionnement... d'une séance à l'autre, j'amène soit de nouvelles contraintes, des nouvelles variables qui font que... je dois voir apparaître plutôt un type de comportement plutôt qu'un autre...c'est au niveau du fonctionnement dans la tâche..."

Les enseignants C, D, J, O, R, T nous paraissent répondre à ce cas de figure. D et J faisaient part d'une adaptation plutôt contrainte. Chez C, O, R, T, elle nous semble davantage professionnelle. Pour les premiers, c'est le contexte qui pousse à s'adapter. Pour les seconds, l'adaptation se fait en fonction de visées plus professionnelles.

Nous avons utilisé le terme d'illusion de changement parce que les adaptations "réactives", a posteriori, peuvent donner l'impression du changement. D'autres enseignants visent au-delà de la simple adaptation.

2.1.2) 2eme cas de figure: Une dialectique entre le changement et la stabilité.

Les enseignants décrits ci-dessous sont réellement dans une dialectique de changement - stabilité. E et U par exemple cherchent la stabilité mais se résolvent au changement. Cette stabilité est présentée comme pédagogiquement et didactiquement importante, tant pour l'enseignant, pour qu'il se retrouve dans son enseignement, que pour l'élève, en balisant son parcours.

A l'opposé W se fixe un espace de changement, espace contraint par la stabilité nécessaire à la notation au baccalauréat. La certification contraint l'espace de changement.

- Un enseignant dans une dynamique de stabilité mais qui adopte le changement.

E rechercherait plutôt la stabilité. Il argumente son choix dans lequel on retrouve une volonté de meilleure maîtrise de son enseignement:

"Parce que, je crois, que quelque fois on change trop vite avant de bien maîtriser la situation. Et puis le fait de changer encore, tu la maîtrises pas complètement et puis, et puis, tu fais que des trucs que tu maîtrises pas complètement et forcément il y a des choses qui t'échappent...Par exemple, le truc de F... avec les terminales qu'on a adapté... cette année je suis arrivé, je crois, à un niveau de maîtrise dans ce type de situations, qui m'a complètement satisfait. Je l'ai vraiment affiné par rapport à l'année dernière ou j'étais en train de me poser des questions..."

Mais E fait partie d'une petite équipe, de trois enseignants d'EPS, qui effectue un réel travail en commun. Travaillant à deux sur deux classes et sur la même activité, E est dépendant de la façon de fonctionner de son collègue:

"Moi je serais plutôt pour mettre en place des situations, des cours pendant un bon moment, à la limite sans trop les toucher, y toucher. Et puis A... parce que l'on travaille ensemble, A... quand il y a un truc qui semble ne pas marcher, elle veut changer tout de suite. Ce qui fait qu'on change... assez souvent quand même. Je crois que l'on change plus quand on est à deux sur un groupe que quand on est tout seul".

Mais pour autant, il ne considère pas que ce soit un handicap, au contraire. C'est une sorte d'avantage que la présence du collègue qui lui permet d'évoluer. Aussi à la question "Tu expliques ce changement par la faute à l'autre?", E répond:

"Oui je crois, la faute, non, grâce à l'autre. Non je dirais pas la faute, je dirais grâce à l'autre. C'est parce que moi je suis plutôt un conservateur et A... c'est plutôt le contraire. Moi je tire plutôt dans un sens, A... plutôt dans l'autre et C... c'est le médiateur."

- Une stabilité pédagogique et didactique présentée comme nécessaire.

Cette stabilisation⁶⁰ de l'enseignement et des contenus proposés aux élèves est vécue ou envisagée comme un moyen pour qu'un apprentissage se réalise et pour que l'élève se repère dans la façon de fonctionner de l'enseignant et de l'EPS.

L'élève se repère mieux dans le cursus scolaire, et l'enseignant, d'une année sur l'autre peut renvoyer l'élève à des acquisitions antérieures. La stabilité est vécue ici comme un moyen de dépasser la figure de "l'éternel débutant"⁶¹ en installant des éléments de progressivité qui sont autant de repères pour l'enseignant et l'élève. Pour L:

"Non, ça évolue, mais il y a toujours quand même une trame commune, je change pas tout du tout au tout. Quand je m'aperçois qu'il y a des choses qui fonctionnent avec les élèves, surtout pour la compréhension des termes (employés) et puis... on va dire la stabilisation en fait (de ce qui est proposé, en particulier les niveaux de réalisation), comme ça les élèves qu'on a de la seconde jusqu'à la terminale, ils s'y retrouvent. (Comme) on les a eus 2 heures par semaine... il ne faut pas se leurrer, il n'y a pas grand chose qui reste. Alors quand tu tiens le même discours (tout au long)

⁶⁰ Sans faire ici l'historique de l'évolution de l'EPS depuis 10 ans, il faut remarquer qu'en lycée, et pour ne reprendre que les textes concernant les modalités d'évaluation au baccalauréat, il y a eu depuis 1993, neuf textes successifs. Certains textes, demandant des réorganisations importantes de l'EPS, furent abrogés 2 à 3 ans seulement après leurs parutions.

24/03/1993. Arrêté: Epreuves d'EPS aux baccalauréats, brevets de techniciens, BEP et CAP.

02/07/1993. Arrêté: Modification de l'arrêté du 24/03/1993

15/09/1993. Arrêté. Porte le coefficient à 2 à partir de la session 1995.

12/01/1994. Circulaire. Epreuves aux baccalauréats, BT, BEP, CAP.

30/03/1994. Circulaire. Organisation et évaluation des épreuves aux baccalauréats... pour les candidats handicapés physiques et les inaptes partiels.

28/07/1994. Note de service: Organisation de l'option EPS pour la session 1996 (Ateliers pratiques en 1995).

21/11/95. Circulaire abrogeant la circulaire n° 94-007 du 12 janvier 1994.

22/11/95. Arrêté abrogeant l'arrêté du 24 mars 1993.

12/08/1999. Nouveaux programmes applicables à compter de l'année scolaire 1999-2000.

⁶¹ Cette notion d'éternel débutant est quelque chose de très présent dans la profession. Si l'on se réfère aux acquisitions motrices, les enseignants d'EPS ont l'impression que les élèves ne progressent pas et qu'ils ont affaire à des débutants de la 6ème à la terminale. La progressivité des objets d'enseignement est effectivement un enjeu important et actuel.

du cursus, tout compte fait, quand ils sont en terminale... ils s'y retrouvent. Les élèves, sur 3 ans, ils s'y retrouvent".

Cette stabilité organisée, cadre l'enseignement de L. Ce qui ne l'empêche pas de changer:

"Dans les contenus, dans l'évaluation, tout ça, on transforme...et dans les activités aussi..."

- Une marge de manœuvre contrainte par les épreuves certificatives.

Ici l'enseignant se fixe des marges, il se fixe un espace de changement.

Les gardes fous sont institutionnels, ce sont les échéances certificatives du baccalauréat qui endiguent l'enseignement de première et de terminale dans la mesure où ces deux années sont fortement en relation. C'est du moins l'avis de W:

"en terminale... on est obligé d'envoyer (à l'administration) en début d'année ce qui va être l'objet de l'évaluation... pendant les cycles en cours d'année, on ne peut pas toucher ou se permettre de faire évoluer tout au moins".

Pour W... le premier argument est administratif. En début d'année scolaire, les épreuves d'évaluation donnant lieu à une note de contrôle continu au baccalauréat, ainsi que les barèmes doivent parvenir aux autorités de tutelle. Mais à cette contrainte administrative se surajoute rapidement une contrainte professionnelle voire déontologique:

"Bon, au lycée tu as le baccalauréat au bout, ça veut dire qu'il faut absolument ne pas avoir droit à l'erreur au niveau de cette échéance, ça veut dire qu'on travaille dans ce sens là donc en terminale, voire même en 1^{ère}, les contenus des profs sont identiques, identiques dans la limite du traitement, du... des situations de référence, voire même maintenant des situations de résolution de problème, qui se centrent sur l'apprentissage".

Ces contraintes font que l'enseignement se caractérise par une certaine stabilité.

"On n'y touche pas trop... parce qu'il y a le bac au bout et puis qu'on ne veut pas modifier un contenu, et de toute façon, on est obligé au niveau du bac... d'envoyer un projet avec situation d'évaluation bien clair, si ça se modifie, c'est surtout... plutôt au niveau de la forme, mais pas au niveau du contenu ni au niveau de l'évaluation, ça c'est clair".

Par contre quand les échéances certificatives sont plus lointaines, les enseignants se donnent le droit d'essayer...

"au niveau des 2^{ndes} on ne se prive pas, pour certaines 2^{ndes} et pour certains cycles de..., enfin en ce qui me concerne hein, ben de... de changer la façon de faire, de changer ou de traiter différemment ou de proposer une nouvelle activité qui peut par la suite amener à d'autres contenus au niveau du baccalauréat, donc essayer de euh... faire un peu bouger les choses".

- Une insatisfaction fortement dépendante de la représentation de ce que l'enseignant souhaite enseigner.

Ces enseignants ont une visée. La dynamique de leur enseignement est tirée par des objectifs. Tant que leur enseignement ne correspond pas aux objectifs qu'ils se sont fixés, ils vont rechercher des solutions, des éléments leur permettant d'atteindre ce qu'ils recherchent. Le

moteur du changement est l'insatisfaction et l'objectif est une certaine représentation didactique et pédagogique de la situation d'interaction avec les élèves. C'est le cas de G:

"Oui j'essaye... j'essaye d'évoluer dans... dans ma pratique, c'est-à-dire que... si on prend ce que je faisais sur ma première année par exemple, et ce que je fais maintenant, dans certaines activités ça n'a plus rien à voir, que ce soit au niveau de l'organisation, de l'espace, que ce soit au niveau... il y a eu des groupements d'élèves, que ce soit même par rapport au contenu, qu'est-ce que je leur fais faire euh... enfin bref, il y a des activités où j'ai énormément évolué, je pense. Enfin, tout ça parce que euh... j'étais pas du tout satisfait de la manière dont je fonctionnais avec les élèves. Mais je... c'est pas..., le plus..., le meilleur truc, c'est peut-être l'activité rugby, j'ai fait deux fois activité rugby, la première j'ai passé mon temps à faire de l'animation ou des jeux, quoi type le bérêt etc. en introduisant les règles de rugby là-dessus et puis le deuxième cycle que j'ai fait, je suis parti carrément en activité rugby avec euh... des contacts, enfin des contacts limités, mais avec une opposition, en groupe, avec euh... en cherchant à progresser dans le temps et en introduisant petit à petit les règles mais c'était plus du tout le même cycle en fait, hein..."

Est-ce parce que nous avons affaire à un enseignant jeune dans une phase de développement de sa pratique?

N et V sont des enseignantes confirmées et pourtant elles recherchent encore l'évaluation idéale en sports collectifs: Pour N:

"On aime bien aussi changer, expérimenter d'autres exercices, euh... mais, et c'est surtout au niveau de l'évaluation ; bon je pense particulièrement en sport co, il est évident que bon là les sports co p'ffouh... on est toujours en train de jongler avec des paramètres, on n'est jamais satisfait à 100 % au niveau des fiches, du retour des fiches qui ne sont pas... exploitables à 100 %, donc on est tout le temps en train de modifier, donc, bon là, au niveau de l'évaluation c'est évident"

Et V:

"Parce que l'évaluation finale ne nous convenait plus... On essaye de travailler différemment en seconde... Ce qui nous amènera après à évoluer en première et en terminale"

Pour H c'est la sensation d'échec qui va être le moteur du changement:

"ça m'est arrivé en gymnastique, à un moment donné avec une classe l'année dernière, le cycle a été un échec et le premier cycle de cette année que j'ai fait en gymnastique, je suis resté sur cet échec dans ma tête... je ne suis pas arrivé à ce que je voulais. Donc, cette année j'ai... le premier cycle que j'ai fait... j'y suis allé et j'ai bossé à fond, parce que là je voulais arriver un peu plus à ce que je voulais..."

Mais quand l'enseignement plaît et semble atteindre les objectifs fixés, alors c'est la stabilité qui est privilégiée par G:

"il y a des activités où j'évolue très peu maintenant, c'est la gymnastique par exemple, où j'ai trouvé un mode de fonctionnement qui me satisfait à peu près, c'est-à-dire que j'ai l'impression que les élèves euh... travaillent et progressent dans ce type d'aménagement en fait. Donc, c'est une activité où j'essaie d'évoluer mais là je suis à un moment où j'ai l'impression de... que ça marche à peu près. Pour moi parce que je m'y sens à l'aise, pour les gamins parce que qu'ils... parce que j'ai l'impression qu'ils progressent, donc c'est l'activité où pendant un certain temps, je pense que je vais... essayer de stabiliser un peu ce que je sais"

En fait ces enseignants oscillent entre stabilité et changement. Et pour le changement, N a recours à la formation continue.

"Au sein du cours même, bon il y a une partie stable je dirais, et puis une partie toujours modulable; et donc là l'intérêt des stages, justement, c'est de pouvoir... au sein du cours, c'est... l'apport au niveau du stage, ça serait la partie modulable, hein..."

Q et F seront aussi placé dans ce cas de figure.

- Une insatisfaction chronique?

I nous indique qu'il,

"change tout le temps, enfin j'ai tendance à changer tout le temps... Chaque année, il y a quelque chose... qui ne nous plaît pas, donc on essaie de l'améliorer..."

N'avons nous pas affaire ici à des enseignants instables, peu sûrs de leur enseignement?

Au contraire, cette insatisfaction est professionnelle. Nous n'avons pas affaire à des enseignants instables mais à des personnes qui ont une représentation précise de ce qu'ils souhaitent travailler et obtenir comme effets chez les élèves et qui donc sont exigeants:

"Parce que je ne suis jamais contente à 100 % de... de ce que j'ai fait..."

Mais il n'y a pas que cette exigence envers son enseignement, il y a aussi le besoin d'être toujours en phase avec les évolutions disciplinaires. Et de ce point de vue, la stabilité des pratiques est impossible puisque les multiples facteurs d'évolution, et ils sont nombreux en EPS, particulièrement en lycée, maintiennent l'enseignant dans une actualisation permanente de son enseignement:

"On entend parler de formes de pratique, différentes... et puis on essaie de mettre en place de nouvelles choses".

Ces enseignants ne sont pas instables. D'ailleurs quand une pratique leur semble achevée, ils s'y tiennent aussi.

"Il y a un cycle qu'on n'a pas changé depuis... depuis 2 ans, c'est le cycle hauteur, parce que.... parce qu'on atteint notre objectif euh... à chaque fois, quasiment. Il nous plaît bien, ce cycle-là. Euh... il nous plaît, il pose des difficultés aux élèves, qu'ils sont obligés de résoudre si ils veulent... si ils veulent atteindre le résultat, donc, on le garde tel quel pour le moment, jusqu'à ce qu'on trouve euh... quelque chose de mieux, mais pour le moment, on n'a rien trouvé de..."

Paradoxalement, il y aurait même, une tendance à la stabilité.

"On a pensé à d'autres choses, mais on a peur que... on ne veut pas abandonner ce qu'on fait, parce que... parce qu'on obtient des résultats, donc rajouter quelque chose, on risque de se disperser et puis... comme on ne veut pas supprimer ça..."

La stabilité est mise en perspective mais les enseignants n'en sont pas encore là puisqu'il n'y a, pour l'instant qu'un seul cycle qui a abouti.

"Oui, mais ça a été la seule fois où on est resté sur quelque chose..."

2.1.3) 3eme cas de figure: Une dynamique de changement et une visée plus forte d'innovation.

Dans ce dernier cas de figure, les enseignants sont davantage sur une dynamique de changement.

C'est le cas de M qui dit:

"je refais jamais euh... deux années de suite euh... les mêmes choses..."

Le cas de P aussi qui souhaite:

"être dans l'air du temps... L'activité n'est pas figée, donc l'éducation physique, comme tout évolue".

De S enfin qui expérimente:

"modifie parce que... parce que j'ai énormément de choses à apprendre je pense à la base, donc, avant de dire : « ça, ça marche mieux que... qu'autre chose », il faut que j'expérimente..."

Pour d'autres cette insatisfaction est presque chronique ce qui les conduit à changer en permanence. K et A sont plus à considérer comme des cas particuliers, l'un étant dans une dynamique de formation de formateur et l'autre un "bricoleur" de situations.

- K est dans une dynamique de formateur (il se doit d'expérimenter).

"Ben, je vais te dire que... ce qui fonctionne... je le change... j'explore d'autres pistes tu sais... j'essaye de voir, je dis : « tiens, ça marche, tiens on va essayer pour voir si ça, ça peut marcher, si ça, ça peut rapporter quelque chose d'autre », euh... sur ce qui va pas, je ne m'entête pas dessus mais... j'essaye de trouver d'autres pistes tu sais, moi... avec les collègues... on fait des changements, on change beaucoup; moi, je change beaucoup mes pratiques mes... mes formes de pratiques, même mon approche de l'APS, donc de l'EPS... En athlétisme.. Je ne suis plus, tu vois, dans une démarche, je suis plus à apprendre les gamins, à les aligner, faire du chrono, prendre des perfs, des temps euh... bien qu'ils adoraient ça, ça marchait... ça marchait pour moi parce que c'était très facile, ça roulait..."

Nous sommes loin de l'adaptation professionnelle. Ce qui aurait pu satisfaire D, J, R ou O, c'est à dire une adaptation pédagogique et didactique au public concerné, ne satisfait plus K. La stabilité n'est pas non plus mise en perspective comme chez L, E ou W. Au contraire, une fois atteinte, cette stabilité est remise en jeu. Pour rechercher plus avant dans le fonctionnement de K nous lui demandons de préciser son fonctionnement en combat, l'APS dans laquelle il est formateur. A la question *"Et en combat, est-ce que tu changes souvent tes cours?"*, la réponse est sans équivoque.

"Tout le temps... c'est ça le pire. Je... en fonction de la classe et même de l'élève, des élèves, de certains groupes, j'ai pas du tout la même approche, je soigne beaucoup mes cours, et en fait, c'est pour ça c'est ça..."

- Le novateur (le bricoleur?).

Nous avons défini la novation comme la création d'un objet nouveau. A se positionne dans ce type de démarche, même s'il la relativise.

"Mais j'ai dû inventer des trucs parce que pour la lune quand je fais trampoline, quand je fais faire la lune bien, le truc de mettre la poutre, je remets la poutre, je mets

le vieux tapis en travers, un plinth, ils montent l'équilibre et ils tournent sur la poutre. Ils commencent à l'arrêt avec des parades après ils le font avec deux pas d'élan après ils essayent de se repousser de passer dessus, c'est une progression que... enfin que j'ai inventée, ça m'étonnerai qu'il y a que moi qui fasse cela, certainement plein de gens qui y ont pensé avant mais c'est quelque chose que je ne faisais pas avant et puis c'est venu comme cela... maintenant j'ai un parcours ou je fais ces trucs que j'ai inventés entre guillemets... Je ne sais pas si on peut vraiment inventer. Ou je l'avais déjà vu quelque part... j'aime bien ça. Inventer des trucs".

2.1.4) Bilan intermédiaire.

Dans leur grande majorité, les enseignants de notre échantillon posent qu'ils sont "au minimum" en continuelle adaptation. Parfois, l'adaptation semble plus subie que planifiée; C'est le cas pour 2 enseignants.

A l'opposé certains enseignants semblent en perpétuel changement, parfois d'ailleurs pour des motifs qui ne sont pas que didactiques, comme l'intervention en formation. Entre ces extrêmes, nous avons sur un continuum, les enseignants recherchant la stabilisation d'un enseignement qu'ils trouvent trop mouvant, les enseignants insatisfaits poursuivant un "idéal" didactique ou au niveau de l'évaluation, mais aussi des enseignants qui aménagent des espaces de changement dans leur enseignement.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons récapitulé les différents cas de figure.

Tableau XI. Répartition des enseignants sur le continuum adaptation changement.

	Adaptation professionnelle	Dialectique Stabilité Changement	Dynamique de changement
A			x
B	Non exploitable		
C	x		
D	x		
E		x	
F		x	
G		x	
H		x	
I		x	
J	x		
K			x
L		x	
M			x
N		x	
O	x		
P			x
Q		x	
R	x		
S			x
T	x		
U		x	
V		x	
W		x	
	27% de l'effectif	50% de l'effectif	23% de l'effectif
		73% de l'effectif	

A titre de comparaison, nous avons utilisé les travaux déjà anciens de Michael Huberman⁶² (1989) sur la vie des enseignants. Ce chercheur étudie l'évolution, selon les périodes de la carrière, de la professionnalité enseignante. Il est amené à différencier les enseignants selon un pôle "fataliste" et un pôle "activiste".

Sur le pôle fataliste, l'enseignant n'est plus innovant, est déçu, comme cette enseignante de 38 ans de carrière citée par Michaël Huberman:

"j'ai changé parce que je suis fatiguée, j'ai tendance à ronronner. Il faut me laisser tranquille;" (enseignante de 38 ans d'expérience)

Les enseignants du pôle "activiste" y croient encore.

En vieillissant (plus de 12 ans d'enseignement), et en combinant les items innovation, élèves et vie professionnelle, les enseignants étudiés par Huberman passent dans la zone "fataliste" à 52%.

Dans notre corpus 16 enseignants (72% de notre effectif), ont plus de 12 ans d'ancienneté. deux ont entre 8 et 12 ans d'ancienneté.

Les enseignants de notre corpus innover. Leur rapport à la formation intègre une perception d'un métier nécessitant au minimum une professionnalité adaptative et plus encore pour certains, des dynamiques de changement.

73% de notre corpus se situe résolument dans une dialectique stabilité - changement ou sur une dynamique de changement, c'est à dire dans une perspective résolument "activiste" pour reprendre le terme de Michaël Huberman. Les 27% restant, qui se "contentent" d'une adaptation professionnelle, ne semblent néanmoins pas encore sur le pôle "fataliste".

Pouvons nous aller plus loin en repérant si la position de l'enseignant sur l'axe stabilité - changement est à mettre en rapport avec une utilisation plus ou moins importante de la formation? Les positionnements différentiels vis à vis du changement, donnent-ils lieu à des innovations différentielles?

2.1.5) Perception du changement et innovation.

Il s'agit maintenant d'examiner si cette typologie de la perception du métier est superposable avec des innovations différentielles.

Pour cela nous reprendrons les résultats trouvés au chapitre 4, paragraphe 2.3⁶³. Nous avons choisi ces résultats parce qu'ils rendent compte des innovations par rapport aux pratiques antérieures des enseignants, ce qui correspond au sens que nous avons donné au mot "innovation".

Rappelons que nous avons alors distribué les innovations de chaque enseignant, sur une échelle allant de 1 point dans le cas d'une innovation correspondant à une simple évolution de la pratique enseignante, à 4 points dans le cas d'une innovation comportant des éléments analysés comme des ruptures par rapport à la pratique antérieure.

⁶² Op. cit.

⁶³ Cf. Tableau XVIII de la première partie. Taux d'évolution et de rupture de chaque enseignant par rapport à sa pratique antérieure.

Nous avons additionné ensuite les valeurs trouvées de chaque innovation puis divisé la somme obtenue par le nombre d'innovations mise en œuvre. Cela avait donné ce que nous avons appelé le "taux d'innovation".

Tableau XII. Taux d'innovation et représentation du métier sur le pôle adaptation / changement.

	Taux d'innovation	Adaptation professionnelle	Dialectique Stabilité Changement	Dynamique de changement
A	2.75			x
B	1	Non exploitable		
C	2.5	x		
D	0	x		
E	1		x	
F	1		x	
G	4		x	
H	1		x	
I	2		x	
J	2	x		
K	4			x
L	4		x	
M	1			x
N	0		x	
O	2	x		
P	2			x
Q	2		x	
R	0	x		
S	2			x
T	1	x		
U	4		x	
V	2		x	
W	1		x	

Si nous regroupons ces données sous la forme d'un tableau à double entrée, nous obtenons:

Tableau XIII. Récapitulatif.

Taux d'innovation	Adaptation professionnelle	Dialectique Stabilité Changement	Dynamique de changement	Total
4 – 2.75	0	3	2	5
2,5 – 2	3	3	2	8
1	1	4	1	6
0	2	1	0	3
Total	6	11	5	22

Les effectifs par catégorie étant faibles, il nous est impossible d'effectuer un test comme le Chi carré, qui aurait pu valider l'hypothèse d'une relation entre le taux d'innovation et la situation des personnes sur un axe adaptation changement.

Néanmoins la lecture du tableau XIII fait apparaître:

Que les enseignants sur le pôle de l'adaptation professionnelle n'ont jamais de taux d'innovation indiquant des ruptures dans la pratique antérieure.

Le phénomène est inverse pour les enseignants sur les dynamiques de changement.

Les perceptions intermédiaires ont néanmoins des taux d'innovation moyens ou importants.

2.1.6) Conclusion.

Tous les enseignants étudiés conçoivent leur métier comme un métier qui ne peut-être figé. Leurs conceptions de ces changements sont à placer sur un continuum allant de l'adaptation professionnelle, au sens où l'enseignant cherche les meilleurs moyens didactiques et pédagogiques pour atteindre ses objectifs, à l'enseignant expérimentateur qui bouleverse tout et tout le temps au point que K lui-même considère que cette stratégie présente des inconvénients:

"Je crois que... j'ai un manque de stabilité qui, à mon avis, nuit, parce que tu sais d'une année à l'autre euh... je ne m'y retrouve plus".

Dans leur grande majorité, les enseignants posent qu'ils sont en continuelle adaptation. Cela rend compte d'un critère d'expertise. L'enseignant expert, poursuit son objectif en s'adaptant aux réalités du terrain. C'est ce qui le caractérise. Il le fait parce qu'il dispose en mémoire d'un certain nombre de routines, qui sont des savoirs extrapolés des multiples situations d'exercice de sa profession qu'il a rencontré et dont ne peut disposer l'enseignant débutant. C'est le minimum qu'on est en droit d'attendre d'un enseignant expérimenté.

Dans le premier cas de figure, nous ne sommes pas à proprement parler en présence d'enseignants novateurs. Au regard du tableau, ces enseignants innover, mais l'innovation à moins d'ambition, d'ampleur qu'ailleurs.

Néanmoins le pôle adaptatif nécessite de posséder des méthodes diversifiées, de les acquérir, de les essayer... La simple adaptation nécessite une certaine "réceptivité" aux pratiques, sinon nouvelles, du moins différentes. D'ailleurs ces enseignants sont souvent à l'écoute de leurs collègues dans la recherche de moyens pour faire face aux situations.

Dans le cas présent, la formation est plus conçue comme un moyen de faire face à une profession qui évolue.

Dans le deuxième cas de figure, une certaine stabilité est recherchée. Cette stabilité de l'enseignement est présentée à juste titre comme souhaitable, entre autre pour que les élèves se repèrent dans le cursus scolaire et pour que l'enseignant aussi ait des repères par rapport aux acquisitions de ceux-ci. Ces éléments - clarté du but de la tâche, moyens donnés à l'élève de se repérer dans ses apprentissages, capacité de l'enseignant à identifier la qualité de la réalisation d'un élève et à lui fournir un feed-back informatif - caractérisent un enseignant efficace et il est normal que nous les retrouvions dans nos entretiens.

Mais la participation à des formations se conjugue-t-elle avec cette stabilité nécessaire? Souvent oui.

L'enseignant recherche alors la cohérence actuelle de son enseignement avec les évolutions les plus récentes, il essaye de suivre l'évolution, ce qui justifie sa présence en formation et ses innovations. La formation lui permet de suivre la mode, d'être dans l'air du temps. C'est le cas pour I, car en formation:

"on entend parler de formes de pratique, différentes".

Cela permet aussi à l'enseignant de conforter ce qu'il fait.

L'enseignant a un besoin, une insatisfaction, qu'il essaye de combler par la formation qui vient enrichir son horizon didactique, sinon lui donner des solutions. Car pour N:

"on n'est jamais satisfait à 100 % au niveau des fiches... donc on est tout le temps en train de modifier...".

Cette insatisfaction est un moteur puissant de l'innovation et de la présence en formation. L'insatisfaction entraîne la participation à la formation. Cette participation apporte des réponses mais aussi de nouveaux questionnements. Ceux-ci génèrent de nouvelles interrogations et de nouvelles insatisfactions. Et la boucle recommence.

D'autres fois c'est aussi pour lutter contre la menace de la routine et là on change davantage pour changer. L'enseignement de V lui convient mais:

"on essaye quand même de les faire évoluer, justement pour ne pas tomber dans la routine".

Parfois la formation s'oppose à la stabilité difficilement trouvée. L'enseignant a peur de perdre l'harmonie enfin atteinte et qui semble si fragile au regard du reste de l'enseignement qui continue à tâtonner. C'est le cas de I:

"on a pensé à d'autres choses, mais on a peur que... on ne veut pas abandonner ce qu'on fait, parce que... parce qu'on obtient des résultats, donc rajouter quelque chose, on risque de se disperser et puis... comme on ne veut pas supprimer ça".

Cette "ambition" de stabilité est néanmoins contrariée par d'autres facteurs.

L'évolution disciplinaire, qui nécessite en permanence une réactualisation des connaissances et des savoirs.

Les exigences des enseignants dans la représentation qu'ils ont à la fois des contenus à transmettre et des méthodes pour y parvenir.

Cela génère chez les enseignants étudiés une perpétuelle quête à la fois d'éléments disciplinaires et de méthodologies nouvelles, plus adaptées aux réalités de la classe, quête qui s'assouvit en partie dans la participation à la formation continue.

Enfin dans le troisième cas de figure il y a ceux qui ne se contentent pas de la stabilité. Au contraire ils recherchent une perpétuelle évolution voire une dynamique d'expérimentation. Les innovations des expérimentateurs sont plus importantes, plus en rupture. Au point que parfois, ils se cherchent.

Mais il ne faut pas nous égarer. Nous ne cherchons pas à repérer si la perception du métier sur un axe stabilité - changement conduit à plus ou moins innover. Nous nous demandons si une des dimensions du rapport à la formation intègre une représentation du changement et au-delà si cette dimension du rapport à la formation est corrélée à des innovations.

De ce point de vue, sur une opposition stabilité changement intégrant différents degrés, le rapport à la formation de notre corpus renvoie à la représentation d'un métier perçu comme nécessairement adaptatif, voire toujours dans une dynamique de changement à 73%.

Nous pouvons donc considérer qu'une dimension du rapport à la formation des enseignants qui innove renvoie à une représentation du métier intégrant une dynamique de changement.

Mais sur le continuum allant de l'adaptation à la novation, nous avons aussi repéré une tendance. Plus le métier est vécu comme nécessairement changeant et plus les enseignants se servent de la formation pour innover.

Tableau XIV. Rapport au métier sur un axe stabilité changement et innovation avec mise en correspondance du taux d'innovation.

Rapport au métier sur un axe stabilité changement				
	Stabilité	Changement		
		Adaptation professionnelle	Dialectique Stabilité Changement	Dynamique de changement
Taux d'innovation		0 - 1	1 - 2	2 - 4

Néanmoins certains enseignants ne s'intègrent pas dans ce schéma.

M et S ont peu innové bien qu'étant positionnés sur des dynamiques de changement.

A l'inverse, C et O ont respectivement un taux d'innovation de 2,5 et de 2, bien qu'étant situés sur une stratégie d'adaptation.

Les facteurs externes pointés en première partie expliquent largement les particularités de M et S.

M enseigne en lycée et dans la programmation il n'y a pas d'activité combat. M est par ailleurs spécialiste de danse. Elle se retrouve avec un taux d'innovation de 1 car elle a utilisé peu de contenus de formation. En fait le ratio entre ce qui était utilisable par M et ce qu'elle a effectivement utilisé (tableau XVII, 1ère partie) est important. En fait M a utilisé ce qu'elle pouvait utiliser du stage de secteur.

Le cas de S est un peu différent. S est TZR⁶⁴. Quand elle intervient en remplacement, sa marge de manœuvre, en particulier dans le choix des activités est limitée. Elle se doit de poursuivre le programme de l'enseignant qu'elle remplace. Il y a donc un décalage entre ses positions sur le métier et son changement et ce qu'elle peut réellement mettre en pratique, sachant qu'elle doit s'inscrire dans la continuité du travail de la personne qu'elle remplace⁶⁵.

Les cas de C et O se situent à l'opposé. Chez C, une rupture dans les représentations s'est opérée en combat, rupture qui génère un taux d'innovation élevé. Cette rupture n'est pas incompatible avec un fonctionnement d'ensemble plutôt stable, au contraire. L'enseignement en combat prend un autre sens. Ce sens peut s'inscrire dans une logique d'adaptation, mais avec des visées que nous avons qualifiées de "plus professionnelles".

Le cas de O est un peu différent. Alors que nous l'avons situé sur le pôle adaptatif, il a innové dans les trois APS proposées. En natation et en combat, il n'a fait qu'utiliser les exercices d'échauffement proposés par le formateur. S'il n'y avait eu que ces innovations, celles-ci auraient été cotées 1, ce qui correspondrait bien aux taux d'innovation de la catégorie "adaptation". Mais O a aussi innové en danse. Cette forte innovation n'est pas à mettre seulement en "rapport" avec la représentation du changement. Elle est aussi à mettre sur le

⁶⁴ Titulaire sur Zone de Remplacement. "Les ... personnels titulaires et stagiaires peuvent être chargés, dans le cadre de l'Académie et conformément à leur qualification, d'assurer le remplacement des agents momentanément absents ou d'occuper un poste provisoirement vacant" Note de service n° 99-152 du 07/10/1999. Depuis la rentrée 1999, le décret de 1985 instituant deux types de titulaires pour effectuer les remplacements (titulaires académiques pour les remplacements à l'année et titulaire remplaçant pour les suppléances) et abrogé. Un seul type de titulaire est désormais chargé de ces deux missions. Mémento SNEP. N° 601. Décembre 1999.

⁶⁵ S deviendra par la suite Personne Ressource Locale en gymnastique.

plan d'autres composantes de la professionnalité comme la volonté de satisfaire aux exigences de sa fonction. Du point de vue des activités expressives, l'enseignement de O présente, à ses yeux, des lacunes évidentes:

"Pourquoi ? Parce que les textes nous demandent de taper dans tous les groupements en 6^{ème}/5^{ème} essentiellement... euh, mon activité artistique ici à Paul Duez, à part la gym, pourquoi c'est rien d'autre, donc euh... pour diversifier... les activités pour les élèves, ben on essaie de partir sur la danse (hum), donc c'est... c'est pour cette raison-là, et puis bon ben, comment je m'étais rendu plus compétent vis-à-vis des élèves, que je voulais faire... enfin, faire connaître cette nouvelle activité aux élèves qui n'ont pas souvent l'occasion de participer à une activité euh... d'expression.

De ce point de vue, l'innovation mise en œuvre en danse renvoie moins à un positionnement par rapport au changement dans ses pratiques qu'à une représentation d'une professionnalité en construction. On reconnaîtra volontiers que les deux sont liées. Mais une autre dimension du rapport est ici mise en avant qui sera étudiée plus loin et qui renvoie aux motifs d'agir de l'enseignant.

Le cas de O pointe, que dans le rapport à la formation, de multiples dimensions interagissent dont certaines sont singulières.

Nous allons maintenant aborder la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'élève.

2.2) La représentation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Comment les deux dimensions que nous allons examiner maintenant, que sont la représentation de l'enseignement, de ses objectifs, et la représentation de l'apprentissage de l'élève sont-elles articulées au rapport à la formation?

Ces deux dimensions sont au cœur de la professionnalité de l'enseignant. Qu'est ce que j'enseigne? pourquoi et comment vais-je transmettre le savoir? sont des interrogations fondamentales. Se poser de telles questions, s'interroger sur ces dimensions, tenter d'y répondre, c'est nous semble-t-il assurer sa place en formation et se positionner par rapport à l'innovation, l'évolution du métier, le changement.

Pourquoi?

Une représentation claire des objectifs poursuivis, de la stratégie pour les atteindre et de la façon d'organiser l'apprentissage des élèves, c'est pour un enseignant, avoir mis en œuvre une démarche de réflexion sur soi, sur ses pratiques et sur son contexte. Ce travail de métacognition est souvent présenté comme une première étape indispensable au changement. C'est ce que mettent en avant les modèles réflexifs de formation qui ont en commun de proposer une formation non plus par instruction, mais par la réflexion sur des pratiques, la réflexion sur ses pratiques, voire la «réflexion dans l'action» pour le modèle proposé dès 1974 par Argyris et Schön⁶⁶.

Acquérir des capacités d'analyse de sa pratique réelle, comme le proposent Postic et De Ketele (1988)⁶⁷, Marguerite Altet (1994)⁶⁸ ou Jacques Piasenta (1994)⁶⁹ en EPS, est présentée comme une étape importante dans la connaissance que l'on a de soi et de ses interventions, dans la prise de conscience des actes réels, et une étape indispensable aux progrès ultérieurs. Cela nécessite de disposer d'outils d'analyse, donc de repères et de modèles pour évoluer. Sans ces repères et ces outils, il nous semble difficile d'innover. Cette lucidité quant à son enseignement est même pointée par Philippe Perrenoud comme étant une compétence professionnelle. (Perrenoud, 1996)⁷⁰

Ce travail de clarification pour soi, comporte une composante affective forte. On ne situe pas ses pratiques, on n'expose pas ses objectifs, sans s'exposer au jugement des autres. En formation c'est d'ailleurs souvent un moment angoissant que de parler de ses pratiques. Malgré la consigne du formateur excluant tout jugement de valeur, le stagiaire sent bien qu'il expose autre chose que de simples pratiques professionnelles. C'est lui-même qui est en jeu, qui se met en jeu.

Avoir clarifié cela, c'est quelque part avoir pris du recul, une distance affective par rapport à ce que l'on est. C'est l'avoir assumé aussi. C'est donc se placer plus facilement dans une perspective d'évolution.

⁶⁶ ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald A. *Apprentissage organisationnel: théorie, méthode, pratique*. Paris; Bruxelles: De Boeck Université, 2002, 380 p.

⁶⁷ POSTIC Marcel, DE KETELE Jean Marie. *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF, 1988, 311 p.

⁶⁸ Op. cit.

⁶⁹ PIASENTA, Jacques. *Apprendre à observer. Plaidoyer pour une formation à l'observation du comportement humain*. Paris: INSEP, 1994, 146 p.

⁷⁰ Op. cit.

Ce travail de mise à jour comporte aussi une composante informationnelle. On apprend ce que l'on fait par rapport à quelque chose de différent. On situe les marges et les distances de nos pratiques. On en envisage d'autres.

Savoir ce que l'on est et ce que l'on fait nécessite une formation pour cela et permet la formation à cela. C'est le propre des formations "interactives – réflexives".

Nous nous attendons donc à trouver comme constitutif du rapport à la formation des objectifs ambitieux et une vision "moderne" de l'apprentissage. Qu'avons nous trouvé?

2.2.1) Les objectifs de l'enseignement.

Une visée d'enseignement aux objectifs ambitieux, voire idéaliste est favorable aux innovations et à la formation. Nous reprenons à notre compte cette remarque de Michaël Huberman⁷¹: "dans l'enseignement, on mise sur un certain idéalisme continu, sur un investissement professionnel soutenu tout au long de la carrière. C'est justement dans ce sens là que nous parlons de "vocation " pour l'enseignement. Ainsi, la transition d'une volonté "activiste" à une motivation professionnelle plus passive peut-être problématique quant à l'investissement dans le travail pédagogique en classe, à l'engagement dans les tentatives d'améliorer l'enseignement au niveau de l'établissement" (Huberman, 1989, p. 235). Dans son travail, Michaël Huberman observe au cours de la carrière une tendance au désinvestissement. "Les hommes, présentent, globalement, une image "idéliste" en début de carrière, et qui voguent progressivement vers le désintéressement par la suite". Qu'en est-il pour notre échantillon?

Cette "vocation", cet "activisme" se traduit par un investissement dans la formation, par la volonté d'innover, de changer comme nous l'avons déjà vu. La notion d'activisme est d'ailleurs proche de la définition du processus d'innovation. Le mérite de l'innovation "réside dans l'élan créateur qu'elle entraîne, dans la manière dont elle mobilise les énergies. C'est le processus lui-même qui est facteur de productivité et c'est pourquoi il importe de le favoriser et de l'encourager constamment" (Hassenforder, 1972, p. 115)⁷². L'ambition génère une dynamique. La formation va résoudre cette dynamique, va lui apporter de la matière. L'élan créateur ne se suffit pas à lui-même. Il faut aussi apprendre.

Mais l'idéal est, parfois aussi, difficile à atteindre. Cette tension entre réalité quotidienne et idéal génère des remises en question angoissantes et douloureuses. C'est ce que pointent François Dubet et Danilo Martuccelli⁷³: "si le discours des enseignants apparaît aussi souvent plaintif et pessimiste, c'est sans doute parce qu'il ne se décline qu'à l'ombre d'une image idéale écrasante de l'école, image si forte que les échecs effacent les succès... Même s'ils éprouvent du bonheur dans leur travail, rien ne les console vraiment de la distance qui les sépare de cet idéal... Beaucoup de membres du groupe ne se définissent pas par leur seule spécialisation disciplinaire, et ne réduisent pas leur rôle à la seule transmission de savoirs scolaires. Ils pensent être tenus d'apporter autre chose aux élèves" (Dubet, Martuccelli, 1996, p. 216).

⁷¹ Op. cit.

⁷² Op. cit.

⁷³ DUBET François, MARTUCCELLI Danilo. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996, 361 p.

Des objectifs complexes et difficiles à préciser.

Face à la question des visées de l'enseignement, certains sont en difficulté.

Pour V l'identification des objectifs pose problème:

"C'est justement la question que l'on se pose actuellement . Qu'est ce qu'il doit apprendre? En général... Je trouve que c'est difficile...C'est vague. J'arrive pas... Parce qu'en fait quand tu poses la question, je vois toutes les activités et j'ai du mal à faire une synthèse. En fait ce qu'on veut lui apprendre c'est pourquoi il fait de l'éducation physique et sportive, en quoi ça lui sert et à quoi ça va lui servir dans sa vie future. On se sert d'une activité pour heu...comme ça... Bon, qu'est-ce que ça veut dire physiquement éduqué?"

V enseigne en lycée et au moment des entretiens, la parution des nouveaux programmes interroge justement l'enseignant sur ces questions. D'où les difficultés et les interrogations, entre autre sur la notion de "physiquement éduqué", notion reprise d'ailleurs par son collègue de lycée, W, après une phase d'hésitation pendant laquelle il organise sa réflexion:

*"Quand j'enseigne, qu'est-ce que l'élève doit apprendre?...comme ça ! tu ne me laisses même pas le temps de réfléchir?... Bon... Qu'est-ce que je voudrais qu'il apprenne ? Alors, pour reprendre le terme actuel, ça serait bien qu'il soit **physiquement éduqué**, on va dire ça..."*

C'est difficile à préciser parce que, pour Q, cela concerne les "valeurs".

"p'ffouh là là, à relativiser les... comment dire... les valeurs que... ça devient compliqué..."

La difficulté vient de ce que d'emblée, les objectifs renvoient à une dimension éducative et pas seulement à des acquisitions disciplinaires. Au point de voir d'ailleurs disparaître la spécificité motrice de l'EPS derrière l'éducatif au sens large.

Doit-on voir ici les résurgences d'une naissance et d'un passé disciplinaire qui a souvent inféodé les objectifs de l'EPS à des finalités plus ambitieuses de préparation militaire, de participation à l'amélioration de l'état sanitaire des jeunes, de constitution d'un réservoir de sportifs pour briller aux jeux olympiques et maintenant de participation à la formation à la citoyenneté?

Doit-on voir ici l'intériorisation d'une opposition entre les matières intellectuelles et les "petites matières" artistiques et éducatives, puisant leur légitimité, non dans des savoirs scientifiques reconnus, mais dans le "plus" éducatif?

Doit-on y voir la poursuite d'une représentation du corps asservi à l'esprit, le corps n'étant digne que d'être dominé, rationalisé, contrôlé par la raison?

Ou doit-on voir dans l'EPS l'exutoire des pulsions permettant aux matières intellectuelles de poser leur discours?

Des objectifs éducatifs généreux et ambitieux.

Mais la plupart des enseignants de notre échantillon, et ce "malgré" un âge moyen de 41 ans et une ancienneté moyenne de 17 ans fixe des objectifs généreux et ambitieux à leur enseignement.

Cette ambition tourne autour des valeurs de l'autonomie, de la citoyenneté, du respect mais aussi du dépassement de soi... On retrouve ici les valeurs traditionnellement attribuées à la pratique des disciplines sportives.

- La citoyenneté pour F:

"Avant tout, j'estime que, qu'on est là pour heu, pour éduquer donc, heu, bon il y a, évidemment la base c'est le sport, c'est l'activité sportive plutôt, donc heu à travers ça, moi je vois plus l'éducation du citoyen au sens large du terme. Bon qu'il sache faire telle ou telle activité physique, c'est pas le but final, c'est pas le but précis recherché, au-delà c'est sa formation du futur citoyen quoi".

Pour R:

"... apprendre à socialiser un enfant, l'apprendre à vivre en société et... c'est pas tellement le contenu quoi qui est important, c'est l'ensemble... c'est de concourir à l'éducation de l'enfant..."

Et pour T:

"Quand j'enseigne ? D'abord je ne... je n'enlève jamais l'élève de tout ce qui est citoyen, donc euh... d'entrée de jeu, on a accepté un mode de fonctionnement euh... avec une conception du prof, qui n'est pas quelqu'un qui siffle ou quelqu'un qui arrête qui... c'est pas ça du tout, je ne suis qu'un moyen".

- Plus prosaïquement, la citoyenneté peut s'exprimer par un objectif de respect: respect de soi et respect des autres. C'est ce qu'expriment à leur manière, M, O, Q et S:

Pour M:

"Ouais...c'est bien... à être sage (rire)... quand j'enseigne... Y'a un truc que je ne supporte pas c'est... le manque de respect vis-à-vis des... des autres, ça c'est d'abord euh... je suis un peu la prof euh... « chiante », enfin « chiante » dans le sens où euh... quand euh... je... j'explique quelque chose j'entends que les élèves... écoutent, écoutent, là, enfin m'entendent, m'écoutent mais qu'ils soient attentifs. Quand il y en a un qui a besoin de parler je ne peux pas supporter que d'autres parlent en même temps donc euh... je les reprends là-dessus"

Pour O:

"Mais euh... ben déjà moi je veux qu'il... ben que l'élève il apprenne à se tenir correctement, il y a du rôle social... il y a tout... la manière d'être avec le prof, avec ses camarades de classe, euh... ensuite, le fait d'écouter, de respecter les consignes, c'est tout un apprentissage qui se fait aussi, et ensuite devenir plus, je ne veux pas dire secondaire mais... un petit peu, qui intervient après en tout cas, quand tous ces... euh, le fonctionnement est bien compris, c'est... ben, apprendre dans l'activité après, c'est des compétences plus spécifiques cette fois-ci".

Et pour Q:

Q : "c'est surtout, je crois, le respect de l'autre, le respect du matériel et je veux dire même si on dit « merde », c'est pas grave, ça dépend comment c'est dit, quoi,... mais il y vraiment une façon, c'est surtout dans leur façon d'être et puis je voudrais qu'ils comprennent vraiment euh... c'est comme tiens : j'ai rajouté l'arbitrage en 3^{ème}, je ne m'en servais pas beaucoup, mais c'est pas l'arbitrage, c'est pour leur montrer que moi, j'étais tellement malheureuse sur un terrain quand tu sais pas... et mais l'arbitrage, je leur dit, c'est pas eux qui arbitrent en fait, c'est le joueur qui est fair-play en basket qui lève"

Mais cette notion de respect, va au-delà de la simple civilité. C'est ce qu'exprime S. Le respect c'est aussi respecter son corps, savoir s'échauffer pour ne pas se blesser, ne pas se mettre en danger en remplaçant le matériel. Derrière le respect, c'est presque une éthique que l'on trouve.

"le respect, le respect du matériel, le respect des autres, le respect des adultes des copains... le respect de soi-même, de son corps, savoir s'échauffer dans une activité je trouve que c'est très, très important..., et après des contenus, le respect par exemple je le fais sur l'arbitrage ou en gymnastique, savoir passer, savoir remettre le matériel pour des élèves qui suivent, savoir parer en... en athlétisme, en ce moment, je suis sur euh... je respecte les consignes que donne le prof par rapport à la sécurité, ou je me place, j'attends que l'élève le lance pour aller chercher mon disque, enfin des choses comme ça..."

- L'objectif d'autonomie est aussi présent dans de nombreux discours. Chez U, cet objectif rejoint la notion de "respect" telle qu'elle est développée par S:

"Déjà l'autonomie, qu'il soit capable de gérer son truc euh... que ce soit au niveau matériel, que ce soit au niveau de l'arbitrage, que ce soit euh... je ne sais pas... qu'il soit capable de... qu'il soit capable de se prendre en main, qu'il soit capable aussi de gérer le groupe, enfin quand je dis gérer le groupe, c'est qu'il soit capable de s'entendre quels que soient les gens avec qui ils sont, même si il y a des gens avec qui il ne s'entend pas du tout, que le groupe soit capable de s'organiser... l'autonomie je viens de le dire, euh..."

- Une attitude par rapport à l'activité physique. Un "amour" de l'activité physique pour H:

"Pour résumer, pour moi, ça serait... qu'il apprenne à prendre du plaisir dans ce qu'il fait, dans l'activité qu'on lui propose... Moi ce que j'aimerais c'est euh...j'ai un amour de l'activité physique, j'ai eu des profs qui m'ont motivé à entretenir cet amour, à découvrir des choses etc. et c'est un peu ça que j'ai envie de leur donner, c'est... pour proposer des choses qui... bon, forcément il faut qu'ils apprennent des choses, mais qu'ils apprennent, que ça leur fasse plaisir... qu'ils aient un plaisir... dans l'activité physique, dans l'apprentissage des activités physiques"

Et que Q traduit en termes d'investissement de l'élève:

"c'est... ça passe avant les acquisitions... c'est important pour moi, c'est important de voir les filles en danse même si elles sont pas vraiment aptes. Mais faire quelque chose, en gym. Bon, d'ailleurs, je les valorise, même si elles ne savent pas bien le faire, elles savent qu'elles ont 5 points pour passer devant moi et on ne se moque pas, elles savent au moins euh... et il y a beaucoup de choses comme ça. En endurance justement, il y a des points, et on est tous d'accord je veux dire, je crois là, pour valoriser aussi l'individu. On se respecte les uns les autres"

- Les objectifs se tournent aussi vers la démarche de l'élève. Pour L, il ne s'agit pas simplement de reproduire les exercices demandés, mais aussi d'accéder au pourquoi et de chercher à comprendre.

"mon objectif c'est qu'ils arrivent à... comprendre les effets de ce qu'ils sont en train de faire pour pouvoir éventuellement les utiliser quand ils seront adultes. L'exemple le plus simple c'est avec l'endurance... qu'est-ce que c'est qu'une VMA, comment pouvoir la calculer même si on est tout seul, quand on va courir, au lieu de courir bêtement ¾ d'heure, de savoir ce qu'on fait, et puis si on veut préparer une course sur route, comment on va faire... la gestion des outils qui seront ré-investissables après; c'est pas la peine de faire des activités... de gigoter pour gigoter quoi. Je pense que

... ce qui est important dans l'enseignement, c'est que l'élève comprenne pourquoi il fait ça... et que ça lui serve après quoi, qu'il y ait un sens, si ça n'a pas de sens de toute façon ça passe...au-dessus".

L'éducation physique semble véritablement instrumentalisée, au service de finalités plus générales. Qu'en est-il des objectifs d'acquisitions motrices?

Des objectifs d'instruction.

Plus rarement, les objectifs tournent autour de la motricité. Mais "l'éducatif" reste en perspective.

G et K sont deux jeunes enseignants. Faut-il voir dans leurs objectifs plus tournés vers les acquisitions motrices, une proximité de la formation initiale et de la préparation du concours?

Pour G, il faut que l'élève,

"progresses par rapport à un savoir-faire. C'est d'abord ça qui m'intéresse. Par exemple, s'il ne sait pas faire l'ATR ⁷⁴... pour moi c'est du domaine du moteur, c'est pas forcément intellectuellement comment on sait faire, parce que ça je trouve que ça c'est une démarche peut-être un peu... qui prend beaucoup de temps et qui est peut-être un peu compliquée, et qui avec le public que j'ai moi au collège en ZEP me paraît pour l'instant difficile à mettre en place. Donc je leur demande juste de savoir faire des choses hein, et ça passe par un travail de répétition, de... on fait beaucoup, on fait souvent, et on essaie de le faire bien..."

Dans le cas de G, le fait qu'il ait affaire à une population difficile de ZEP demande un travail de clarification et de précision des contenus, et, sous peine de malentendus avec les élèves, une correspondance effective entre les contenus proposés et les représentations qu'ont les élèves de l'EPS, à savoir une discipline de savoirs moteurs. Cette précision des contenus, leur identification facile aux représentations sociales des uns et des autres permet à l'élève à la fois d'en saisir le sens et de se situer dans ses apprentissages.

Les objectifs généraux, s'ils ne sont pas cités en premier par ces deux enseignants, restent néanmoins les fondements de la démarche de K:

"Ce que l'élève doit apprendre dans... Bon, c'est une question délicate..., c'est un peu la trame tu sais, je dirais pour moi le court terme ce serait apprendre une technique, quelque chose de concret, un truc moteur, tu sais un truc, tu vois comme quoi je suis pas clair, un truc moteur. Il faut qu'ils apprennent l'habileté, un savoir, un savoir-faire, mais euh... je me demande si c'est pas plus... sur un savoir être tu sais, je me demande si je ne suis pas plus éducateur que... instructeur, je ne sais pas, j'ai une relation, une relation bizarre avec les élèves... Quand ça va très bien, ça va très bien et j'ai l'impression de travailler sur l'être, enfin, pas soi-même mais... sur..."

Des objectifs tentant d'articuler l'éducation, l'instruction, le tout en contexte.

Pour I, l'instruction est subordonnée à l'éducation. L'une est au service de l'autre.

"Ben, il doit apprendre, il doit apprendre euh... de la motricité, forcément, mais aussi... enfin, moi je crois que je suis plus encore sur... sur tout ce qui est à côté quoi, savoir vivre l'autonomie, le respect de l'autre... Bon, après... un élève... un élève qui ne sait pas smasher en badminton par exemple, bon, c'est pas grave, ça ne va pas me traumatiser jusqu'à la fin de mes jours ; par contre, un élève qui euh... qui sait pas s'échauffer, qui... qui va lancer sa raquette au mur quand il ne marque pas le

⁷⁴ ATR: appui tendu renversé ou équilibre (sur les mains).

point...ça, ça va me... Donc, je suis plus là-dessus, mais il faut... je garde quand même l'aspect moteur parce que c'est un moyen d'y arriver et puis parce que dans l'évaluation euh... je sais toujours pas comment noter quelqu'un qui est autonome ou qui ne l'est pas euh... que je sais toujours pas évaluer euh... le respect de l'autre..."

I nous présente des objectifs qui sont d'abord éducatifs. Le savoir faire (smasher) n'a de sens que par rapport aux objectifs éducatifs.

Si nous pouvons comprendre l'ambition de la démarche, celle-ci permet aussi de pointer quelques difficultés:

- Pour l'enseignant qui d'ailleurs pointe la difficulté de noter l'autonomie alors que paradoxalement c'est cet objectif qui finalise son enseignement.
- Pour l'élève qui va se trouver en porte à faux entre des objectifs d'instructions repérés par des savoir-faire moteurs précis et évaluables et des objectifs ambitieux dont I reconnaît lui-même qu'il ne "*sais toujours pas évaluer...*".

Est-ce défaut d'articulation entre l'instruction et l'éducation qui donne du sens à la présence de I en formation?

Pour N, l'articulation éducation et instruction est plus subtile et renvoie au niveau de l'élève.

N... enseigne au lycée. Quand l'élève a des difficultés alors:

"il doit apprendre à être plus efficace, dans... dans l'APS, euh... qu'il voie au niveau du résultat de son action... une efficacité, un résultat euh... qui le fasse... qui le motive et qui lui permette de continuer à travailler, si il a des difficultés, bon nous on doit l'amener en fait à reprendre confiance en lui et à pratiquer, mais là je parle de l'élève qui est vraiment... faible".

Par contre quand l'élève est un peu plus fort (nous avons là affaire à une situation qui ne se retrouve que rarement dans les disciplines intellectuelles d'un élève pouvant être plus "fort", pouvant en "savoir faire" plus que l'enseignant) alors la réponse ne peut-être la même. L'enseignant bascule sur des objectifs plus éducatifs comme aider ses camarades:

"qu'est-ce que je dois lui apprendre ? bon ben là, ça va être peut-être plus... aider les autres, amener lui, ce qu'il connaît de l'activité, de son expérience au niveau club etc., qu'est-ce qu'il va amener à son camarade en plus, qu'est-ce que je vais lui apprendre ? Ben je vais lui apprendre peut-être à... à aider ses camarades, ça va plutôt être un rôle social euh... donc, qu'est-ce que je vais lui apprendre ? donc ça va dépendre des élèves et... p'ff, je ne sais pas si je suis dans le truc, là (si, si) c'est pas évident comme question (non, non)..."

Le tableau ci-dessous récapitule les différentes représentations de l'enseignement trouvées dans notre échantillon. Il les catégorise selon trois dimensions en opposant l'éducation à l'instruction.

Tableau XV. Récapitulatif.

	Education	Articulation	Instruction
A			
B			
C			
D			
E		Du point de vue moteur, on leur apporte quelque chose. L'éducation dans la relation avec les autres: travailler ensemble, suivre un objectif commun, gérer un conflit.	
F		L'activité sportive. La formation du futur citoyen: respect d'autrui, tolérance, échanger avec les autres, accepter les autres, apprendre à se maîtriser.	
G			Apprendre un comportement moteur.
H		Prendre du plaisir dans l'activité physique, dans l'apprentissage des activités physiques.	
I		La motricité, l'autonomie et le respect de l'autre	
J			
K		Il faut qu'ils apprennent une habileté, un savoir, un savoir-faire. Mais je me demande si je ne suis pas plus éducateur que instructeur. Quand ça va très bien, j'ai l'impression de travailler sur l'être.	
L	Comprendre pour réinvestir dans sa vie d'adulte.		
M	Le respect. Donner des réponses à des problèmes dans le cadre de la situation.		
N	Aider les autres		
O	Citoyenneté		
P	Faire des efforts		
Q	Le respect du matériel, des autres		
R		C'est pas tellement le contenu qui est important, c'est l'ensemble. Socialiser un enfant, apprendre à vivre en société, concourir à l'éducation de l'enfant...	
S	Le respect du matériel, de soi, des autres.		
T	Comprendre. Le respect.		
U	Autonomie, s'organiser et gérer le groupe		
V		S'est montrée incapable de répondre.	
W		Physiquement éduqué sur le plan moteur, sur le plan politique, sur le plan affectif. La référence à l'apprentissage moteur est articulée avec les capacités de l'élève dans l'APS	
	9	7	1

Commentaires.

A, B, C, D ne s'étant pas exprimés clairement sur le sujet, cela nous a conduit à réexaminer le questionnaire lors de l'entretien.

Dans l'ensemble, les réponses renvoient plutôt à des constantes entre les enseignants. Ce qui est enseigné renvoie à des objectifs généraux, des objectifs très ambitieux mais aussi des préoccupations actuelles de l'école comme l'autonomie ou la citoyenneté.

La question est vécue comme complexe parce que dépendant du contexte d'enseignement - collège ou lycée- et du niveau des élèves. En collège les élèves sont plus jeunes, plus hétérogènes aussi et les objectifs de citoyenneté sont prégnants.

V, par exemple se dit incapable de répondre à la question.

Quand l'acquisition de savoir-faire moteurs est mise en avant, les objectifs ambitieux sont en filigrane. Il n'y a que G qui s'en tienne aux objectifs moteurs.

A l'opposé, quand les objectifs éducatifs sont mis en avant, les objectifs "moteurs" sont aussi en filigrane. L'enseignant parfois ne les cite même pas tant cela lui paraît aller de soi.

Dans le tableau XVI, nous avons placé les enseignants dans la catégorie "Education" quand ils ne font pas référence à la motricité.

Quand ils ne font référence qu'aux objectifs moteurs, ces enseignants sont placés dans la catégorie "instruction".

Quand les enseignants évoquent des objectifs "éducatifs et moteurs", alors nous les avons mis dans la catégorie "Articulation éducation - instruction".

Nous avons aussi rapporté les représentations au taux d'innovation.

Tableau XVI. Les objectifs de l'enseignement.

	Taux d'innovation	Education	Articulation éducation - instruction	Instruction
A	2.75			
B	1			
C	2.5			
D	0			
E	1		X	
F	1		X	
G	4			X
H	1		X	
I	2		X	
J	2			
K	4		X	
L	4	X		
M	1	X		
N	0	X		
O	2	X		
P	2	X		
Q	2	X		
R	0		X	
S	2	X		
T	1	X		
U	4	X		
V	2			
W	1		X	
		9	7	1

Pour mettre à jour une relation entre les représentations des objectifs de l'enseignement et le taux d'innovation, nous avons opéré des regroupements.

Tableau XVII. Synthèse des différentes conceptions de l'apprentissage et taux d'innovation.

Taux d'innovation	Education	Articulation	Instruction	Total
4 – 2.75	2	1	1	4
2,5-2	4	1		5
1	2	4		6
0	1	1		1
Total	9	7	1	17

Il n'y a pas réellement de lien entre le taux d'innovation et la présence dans telle ou telle catégorie.

Ceci n'est pas sans susciter de nombreuses interrogations.

L'enseignant d'EPS douterait-il du bien fondé des acquisitions motrices, de sa spécificité, et ne subordonnerait-il pas son action à des objectifs plus ambitieux?

Ne serait ce pas le propre de disciplines "éducatives" que de devoir se justifier par rapport à des objectifs éducatifs, là où les disciplines plus installées le feraient par rapport à des savoirs disciplinaires? N'avons nous pas ici un exemple de la faiblesse des savoirs de l'EPS?

Il semble bien que l'EPS et ses enseignants soient toujours à la recherche d'objectifs qui transcendent leur action et la légitime. Francis Charpier (1997)⁷⁵ étudie au cours d'entretiens semi-directifs les représentations sociales que se font les enseignants d'EPS de l'utilité de leur discipline. Il met à jour:

- Un besoin de différenciation du monde sportif. Le thème n'est pas nouveau (En 1925 Georges Hébert publie : *Le sport contre l'éducation physique*)⁷⁶ et l'on pourrait s'interroger sur sa nature mythique en EPS.
- Un besoin de justifier sa place à l'école se traduisant par une relégation de l'item jeu systématiquement en fin de tableau et une "survalorisation de la santé comme fonction principale". Pour l'auteur cette mise en avant de la santé est symptomatique du désir de recueillir l'adhésion sociale en adoptant une finalité difficilement mesurable. Car qu'est-ce que la santé. "On ne peut rêver d'une situation plus favorable: aucune remise en question n'est possible pour une fonction aussi noble, mais dont personne ne peut mesurer l'efficacité (ni l'inefficacité)" (Charpier, 1997, p. 221)

Cette double volonté de se justifier en reprenant à son compte les préoccupations sociales du moment afin de se rendre indispensable au sein du système éducatif, tout en se différenciant du système sportif, traverse l'histoire de l'EPS.

Cette explication socio-historique peut se compléter d'une dimension plus politique. Lise Demailly⁷⁷ se demande par exemple si, en définitive, la dimension la plus importante de la compétence des enseignants qui s'investissent, en particulier dans les zones dures, ne serait pas une dimension résolument politique. "A observer des enseignants qui travaillent et tiennent le coup dans des établissements difficiles, confrontés à l'échec scolaire, à la violence, au racisme, au choc des cultures, aux effets sur les enfants et adolescents de la dégradation économique de la vie de nombreuses familles, comment ne pas voir que, dans l'ensemble des dispositions qui font qu'un enseignant ne renonce pas, ne fuit pas, il y a bien souvent les idéaux éthico politiques: civisme, attachement à la démocratie et à la justice ou défense des droits de l'enfant ou positions politiques antifascistes et antiracistes, position de gauche ou esprit de service public... La professionnalité dans les zones difficiles, s'il s'agit d'éviter le repli défensif et douloureux sur soi, alimenté par la peur et, la culpabilité, la haine de soi et de l'autre, n'a en quelque sorte, pas intérêt à se couper de ses racines vocationnelles et militantes" (Demailly, 1997, p. 182-183). Cette idée rejoint la composante "vocationnelle" de Mickaël Huberman. Nous avons bien retrouvé dans nos entretiens, des objectifs de cet ordre comme – accepter les autres, travailler sur l'être ou éduquer sur le plan politique⁷⁸. Ceci expliquerait-il la forte présence des objectifs éducatifs?

Tout cela concourt à se référer à des objectifs ambitieux.

⁷⁵ CHARPIER, Francis. Les représentations sociales d'enseignants d'EPS... en quête de reconnaissance. *A quoi sert l'EPS*. Sous la dir de Bernard Xavier RENE. Paris: Editions Revue EPS, 1997, p. 218-221.

⁷⁶ Cf. Supra.

⁷⁷ DEMAILLY, Lise. *Recherche et formation*, 1997, n°26, p. 182-183.

⁷⁸ Cf. Tableau XV

G, enseignant en ZEP, est le seul à se référer à des objectifs d'apprentissages moteurs. N'y a-t-il pas, de la part de G, un manque d'ambition? Pourtant son taux d'innovation est de 4. N'y a-t-il pas là une contradiction?

En fait, dans sa "modestie", G illustre un des facteurs de l'efficacité de l'enseignement et en particulier de l'enseignement en zone difficile. Ce facteur est une "une forte exposition aux apprentissages"⁷⁹.

Or, "plus les objectifs éducatifs sont d'un haut niveau taxonomique... et moins ils peuvent avoir le statut cybernétique de buts régulateurs du comportement des enseignants. Confinés dans une définition globale et formelle, ils ne peuvent qu'avoir au mieux, une fonction de cadrage très général de l'action" (Durand, 1996, p. 48)⁸⁰.

Plutôt qu'un manque d'ambition, d'ailleurs infirmé par le taux d'innovation important, ne doit-on pas voir en G, le seul enseignant "raisonnable", c'est à dire arrivant à placer son ambition au niveau de son public et dans une stratégie d'efficacité de l'enseignement.

Les autres enseignants seraient en quelque sorte des "idéalistes".

Mais en fait, si les enseignants interrogés sont sensibles à ces thématiques éducatives, c'est à la fois parce qu'ils les reprennent à leur compte, prouvant ainsi qu'ils sont parties prenantes, acteurs centraux des préoccupations d'aujourd'hui, et en même temps parce qu'ils s'interrogent sur la façon dont l'EPS pourrait les traiter.

L'articulation du spécifique et du général est bien au centre des préoccupations, même si le spécifique, l'activité motrice elle-même semble disparaître derrière des objectifs plus ambitieux. Un des enjeux actuels de l'EPS, une difficulté aussi, réside justement dans l'articulation de la composante motrice et de la composante éducative⁸¹.

Les compétences de citoyenneté par exemple sont complexes à identifier et à mettre en œuvre. Cela génère de gros besoins de formation parce que les articulations sont difficiles, qui tentent de placer la citoyenneté au centre de l'acte moteur, dans le respect de soi même et des autres, dans toutes les APS et pas seulement en programmant des "sports collectifs".

Les enseignants de notre échantillon sont tous sur cette dimension éducative, même s'ils ont parfois des difficultés à l'exprimer dans leurs discours et même s'ils reconnaissent avoir des difficultés à articuler éducation et instruction.

Il nous reste à nous demander comment ils vont atteindre les objectifs qu'ils se donnent, quelles formes d'apprentissage ils utilisent?

⁷⁹ CHAUCHEAU, Gérard. *Comment réussir en ZEP: vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris: Retz, 2000, 206 p.

⁸⁰ Op. cit.

⁸¹ Il n'y a qu'à consulter à ce propos les programmes récents du 2ème cycle.

2.2.2) La représentation de l'apprentissage.

En quoi la représentation de l'apprentissage participe-t-elle d'un rapport à la formation?

De la même façon que pour les visées éducatives, une visée constructiviste de l'apprentissage va entraîner l'enseignant vers des connaissances beaucoup plus étendues touchant à la fois aux capacités des élèves, à une ingénierie didactique de la tâche et vers l'articulation de l'enseignement et de l'apprentissage. Autant de facteurs nous semblent-ils favorables aux essais, aux expérimentations. A l'opposé une visée transmissive semble à beaucoup d'égard moins complexe à mettre en ordre, mobilise moins de facteurs à articuler, se satisfait de la simplicité et de la causalité stricte. Dans son ouvrage sur le changement des représentations, Jean Clenet (1998)⁸² relate le cas de D, enseignante de mathématiques et dont les conceptions évoluent suite à des prises de consciences successives. Parmi celles-ci, la perception nouvelle de ce "qu'enseigner les mathématiques", ce n'est plus transmettre, mais permettre des stratégies personnelles de construction de problème et de résolution: "à ce moment précis, D fait une grande découverte. L'enseignement et l'apprentissage, c'est très complexe et cette complexité fait intervenir la diversité des acteurs et leurs personnalités" (Clenet, 1998, p. 192).

Comme pour les objectifs éducatifs, plus l'ambition est restreinte et plus elle est accessible. Pour apprendre un ATR⁸³ à un élève il existe des techniques assez efficaces. Apprendre à un élève à faire des relations entre ce qu'il veut faire (l'ATR), ce qu'il fait et les moyens qu'il utilise pour le faire nécessite la mise en œuvre de procédure beaucoup plus complexes. Dans le premier cas, nous ne sommes pas loin de la recette à appliquer, alors que dans le second l'ingénierie didactique et la connaissance de l'activité de l'élève (pas seulement motrice mais cognitive et sensitive) sont nécessaires.

Une démarche active de l'apprenant, négocié par un contrat.

Le savoir ne se transmet pas. Il s'approprie. Cette appropriation se retrouve dans de nombreux discours sous les termes: "implication", "travail", "essayer". L'appropriation doit être active, voire négociée, et balisée de repères pointant à la fois les acquisitions mais aussi la démarche déployée pour atteindre les objectifs. Pour F, l'élève:

"doit apprendre. Il faut qu'il s'implique, on ne peut verser quelque chose comme ça ou venir plaquer sur quelqu'un, il faut qu'il y ait une démarche de sa part. Donc, heu, le contrat, ça me semble un bon moyen, de passer un contrat avec l'élève et de dire voilà tu es là et puis on veut aller là et comment on va y arriver. Essayer d'apprendre en étant, en étant comment, acteur de son apprentissage. Plutôt leur demander, les obliger à venir chercher l'information, à poser des questions, à pas recevoir comme cela..."

Une mise en situation.

La stratégie d'apprentissage par "mise en situation" est dominante. L'élève doit pratiquer. Dès le moment où la pratique de l'EPS ne repose plus sur la répétition de formes gestuelles produites par le professeur comme dans la gymnastique traditionnelle (que l'on retrouve actuellement dans les cours de danse de type aérobic ou de gymnastiques d'inspiration orientales), l'autre forme d'enseignement est la mise en situation.

⁸² CLENET, Jean. *Représentations, formations et alternance*. Paris: L'Harmattan, 1998, 250 p.

⁸³ Appui Tendu Renversé (Equilibre sur les mains)

Néanmoins cette forme de pratique traditionnelle, basée sur la répétition d'un modèle gestuel peut se retrouver dans certaines parties de la séance. Lors de l'échauffement dans l'enseignement de I par exemple:

"Quand je suis directive, c'est par exemple sur l'échauffement... pour ne pas perdre de temps, pour que ce soit bien fait...je suis plutôt directive sur ces choses là".

On comprend bien la préoccupation de I. Si elle est directive à l'échauffement c'est parce que l'essentiel de l'échauffement concerne la répétition correcte de mouvements, dans l'ensemble assez simples. Il n'y a pas à réfléchir. La réflexion doit s'organiser en amont, sur le pourquoi de l'échauffement, la façon de le mener et la pertinence de certains exercices, mais dans l'échauffement même, le travail demandé à l'élève et un travail d'exécution.

Le modèle dominant de l'enseignement est la mise en situation. Mais cette mise en situation renvoie-t-elle à des conceptions de l'apprentissage tourné résolument vers la construction des connaissances?

C'est ce que nous pourrions penser en utilisant le tableau de Bernadette Charlier (1998)⁸⁴ qui organise les différentes conceptions de l'apprentissage.

Tableau XVIII. Synthèse des différentes conceptions de l'apprentissage.

Conceptions	Approches	Contexte	Vision de soi	Motivation et stratégie
A: Augmentation quantitative des connaissances	Surface	Evaluation centrée sur la restitution	Passif Consommateur	Instrumentale Reproduction
B: Mémoriser et reproduire	Surface	Idem	Idem	Idem
C: Appliquer	Surface	Idem	Idem	Idem
D: Comprendre	Profondeur	Evaluation centrée sur les compétences	Actif Créateur	Intrinsèque Recherche de sens
E: Voir quelque chose de manière différente	Profondeur	Idem	Idem	Idem
F: Changer comme personne	Profondeur	Idem	Idem	Idem

Ces différentes conceptions peuvent être regroupées et opposées en, d'un côté, celles qui considèrent l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances toutes faites existant en dehors de l'apprenant (A, B, C), et de l'autre, celles qui considèrent l'apprentissage comme la construction de connaissances (D, E, F). Apparemment les conceptions de l'apprentissage des enseignants d'EPS sont résolument tournées vers la construction des connaissances.

Mais en EPS, les différences ne se font pas sur la mise en situation, mais dans ce que la mise en situation induit comme "activité de l'élève". En EPS, dans la plupart des situations proposées aux élèves, l'élève est actif. La conception de l'apprentissage semble être la conception D ou E ou F. Mais la situation peut solliciter chez l'élève une activité de reproduction d'un geste technique et l'évaluation être centrée sur la restitution. Malgré la réalisation motrice de l'élève, nous sommes en présence d'une conception A ou B ou C. Chantal Amade Escot (1989)⁸⁵ propose un tableau de lecture plus adapté à l'EPS. Elle différencie les situations ludiques globales, les situations aménagées par des consignes et les

⁸⁴ CHARLIER, Bernadette. Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Paris, Bruxelles: De Boeck Université, 1998.

⁸⁵ AMADE ESCOT, Chantal. Différenciation des contenus en EPS: tentative d'analyse des pratiques en présence. *Différencier la pédagogie en EPS*. Sous la dir de Bernard Xavier RENE. Paris: Editions Revue EPS, 1989, p. 219-227.

⁸⁵ Cf. Supra.

situations de résolution de problème. Pour cet auteur, chaque type de situation est représentatif d'une conception de l'apprentissage et de l'activité mise en jeu par les élèves.

Tableau XIX. Types de situations, représentation de l'apprentissage et activité de l'élève.

Types de situations	Ludiques globales	Situations aménagées	Situations de résolution de problème
Représentation de l'apprentissage	Découverte	Faire	Construire son savoir
Activité de l'élève	Insight	Tâtonnement	Expérimenter (Réflexion - Action)

Un enseignement où les situations aménagées sont privilégiées.

G est davantage dans les situations aménagées. Il privilégie le faire et donne les raisons.

"J'essaye... pédagogiquement, de faire en sorte que tous les élèves soient en activité pour qu'ils fassent le plus, le plus souvent possible, jouer 3, 4, 5 fois avec cette variable là... qu'est-ce qui est efficace et qu'est-ce qui ne l'est pas. Mais ça n'est pas en ne faisant qu'une seule fois qu'on va y arriver, et je ne crois pas que ce soit en observant beaucoup les autres... c'est utile, mais... donc moi le principe de base, c'est la répétition quoi, il faut en faire beaucoup, beaucoup, beaucoup".

G est résolument dans le modèle d'acquisition de connaissances toutes faites (A, B, C). Il a aussi conscience des limites de cette méthode. Quand je lui demande s'il "suscite la comparaison, la mise en relation des productions motrices et des résultats", il reconnaît que *"Oui, c'est vrai que c'est combiné en fait"* avec de la réflexion. Mais cet aspect réflexif n'est pas central comme dans une situation de résolution de problème.

N aussi est bien dans le type de tâches aménagées et sa représentation de l'apprentissage correspond bien au modèle proposé par Amade Escot:

"Ah, des exercices d'apprentissage... s'ils ont des difficultés... en sport co ou en tennis de table ? Ce que je vais leur apporter... ben des exercices pour... pour progresser, alors au niveau du contenu... ça va aller du smash au travail du coup droit revers, travailler à placer ses balles, des choses comme ça quoi, disons que je vais... il va devoir pratiquer un minimum d'heures pour pouvoir progresser, donc là il y a le problème du nombre d'heures de pratique... Non, non, c'est pas des gestes que je montre, c'est des mises en situation où l'élève a une tâche à réaliser, avec une consigne..."

G et N enseignent bien à partir de mises en situations, mais les situations sont fermées. Il ne s'agit pas, à proprement parler, de reproduire un geste, mais le modèle proposé n'en est pas loin.

C'est d'ailleurs ce qu'indique I :

"Il y a des cycles où je suis très directive... euh... c'est-à-dire que bon, euh... euh...il y a ça à faire, c'est très... très précis, très... très fermé".

Mais en ce qui concerne I, cela dépend en fait des activités ou des classes:

"Il y a d'autres cycles où... bon puis d'autres classes aussi... où il y a une tâche à réaliser et puis je les laisse un petit peu se débrouiller en essayant de les guider, mais en les laissant euh... un maximum se débrouiller et puis avec les problèmes et essayer de les résoudre, quoi. Ça dépend des classes et ça dépend des activités en fait."

Un enseignement par situations de résolution de problème.

L est davantage tourné vers la construction de connaissances.

"Comment il doit apprendre ?... Différentes situations et en fait avec les outils qu'on va leur donner, ils sont capables de faire des choix... moi je ne leur donne pas les réponses... en général... je parle d'abord, je donne des consignes, ils recherchent... je mets toujours un média papier... je mets en place des situations dans lesquelles il peut y avoir plusieurs choix, plusieurs choix de réponses mais aussi plusieurs choix de mise en route hein... ils choisissent en fonction souvent de leur niveau, c'est-à-dire que c'est à eux de faire les choix et, après, par la discussion, eh ben on voit est-ce que c'est... le choix est approprié en fonction de leur niveau, il ne l'est pas et ce qu'ils ont... ils ont transformé ce qui se faisait au début ou pas... En sport-co par exemple... en fonction des difficultés qu'ils ont pu avoir... je peux donner une batterie d'exercices ou alors je peux en donner en première, en terminale ils peuvent choisir des exercices qu'on a déjà faits ou en inventer pour essayer de trouver une parade aux problèmes que l'autre équipe leur... enfin, c'est sous cette forme-là que je travaille, en fait, et puis ça fonctionne, avec les élèves que j'ai, j'arrive à faire ça, c'est ce qui est plus intéressant..."

Une conscience assez claire des difficultés et de ses limites.

V utilise plutôt des situations aménagées, voire fermées dans la mesure où la situation impose la bonne réponse.

"On impose des situations qui font que l'élève va te donner la réponse, bonne réponse. C'est souvent ce que je fais en tout cas".

V fait preuve de lucidité sur son enseignement. En même temps elle repère bien la direction que devraient prendre les apprentissages, même si elle le formule maladroitement:

"Ou alors tu essayes de l'amener à la réponse par essais et erreurs. C'est plus là où on veut aller actuellement".

W est dans un enseignement par situations de résolution de problème. Les étapes de son intervention et de l'activité des élèves sont clairement balisées. Mise en situation problème, prise de recul par rapport aux réalisations, verbalisation de ce qui se fait, échanges sur les modalités de réalisations, retour à la situation etc...

"Alors comment j'organise l'apprentissage... le confronter à une situation problème, dans laquelle moi j'ai repéré un problème, auquel il va avoir une réponse, auquel moi je porte attention... pour... pour mettre en évidence le problème, pour lui proposer une situation à résolution de ce problème... une certaine organisation de groupe, j'y mets, des moments où il est impliqué dans l'activité, à des moments où il regarde quelqu'un d'autre en train de faire, à des moments où il parle de ce qu'il a pu voir sur les autres de lui... plus des moments où on est en groupe et on échange, pour repartir sur l'activité, pour le re-confronter à la situation de départ, pour se rendre compte, moi, peut-être lui... surtout lui peut-être, oui... ben de... la progression au niveau de l'apprentissage".

Cette façon de faire, théoriquement intégrée est loin d'être facilement applicable.

"C'est facile à dire hein, c'est facile à dire hein ? Donc là j'assume au niveau des mots, alors, au niveau de la pratique, ça pose énormément de problèmes"

... et appliquée:

"C'est un peu comme ça qu'on fait quoi, même si on aurait tendance... à être un petit peu rigide au niveau des situations... parce qu'avec très peu de temps de pratique et il y a ce souci de vouloir qu'ils apprennent... des fois il y a contradiction, il faut aller à l'essentiel et on n'a pas toujours le temps de se concentrer sur le problème".

Et on se demande d'ailleurs si W, pour les raisons qu'il invoque à savoir, le manque de temps et les échéances certificatives du baccalauréat, ne bascule pas dans la pédagogie de la réponse. Si W a du mal à articuler sa visée et sa pratique, c'est que ce problème de ce que l'élève apprend et comment il l'apprend est actuellement au centre du débat didactique, et de ce point de vue, il essaye...

"Ce que l'élève apprend, c'est le problème du moment... qu'est-ce qu'il apprend... on cherche, on n'a pas de solution quoi... On a des pistes, mais dans la forme et dans l'organisation, bon c'est..."

Tableau XX. Tableau récapitulatif.

	Taux d'innovation	Situations aménagées	Situations de résolution de problème
A	2.75		
B	1		
C	2.5		
D	0		
E	1	Sur ce pôle mais "j'ai tendance à leur donner les solutions"	
F	1	Dialectique entre les deux pôles	
G	4	X	
H	1	X	
I	2	Enseignant sur les deux pôles	
J	2		
K	4	Je n'arrive pas à avoir de démarche bien précise. Parfois très strict, parfois porté sur la prise de conscience	
L	4		X
M	1	Travail par groupe.	
N	0	Groupes de niveau et mise en situation	
O	2	Ateliers	
P	2	X	?
Q	2	Classe entière/Ateliers	
R	0	X	
S	2	X	?
T	1	X	
U	4	X	
V	2	Dialectique entre les deux pôles	
W	1	Dialectique entre les deux pôles	

Remarques.

Les enseignants sont en général en difficulté pour répondre, ce qui se traduit par des hésitations et des réponses hors sujet. L'un nous dit *"on leur apprend les savoirs"* sans préciser la stratégie d'apprentissage, un autre nous dit *"ne pas avoir de démarche précise"*.

Comme au paragraphe précédant, A, B, C, D ne s'étant pas exprimés clairement, cela nous a conduit à réexaminer le questionnement lors des l'entretiens ultérieurs. L'entretien de J n'est pas non plus exploitable.

Ce que nous ne trouvons jamais, ce sont des exercices répétitifs, répétés pour eux-mêmes, ainsi que des situations strictement ludiques.

Ce que nous trouvons majoritairement, ce sont des stratégies d'apprentissage par mise en situation de l'élève. Ces mises en situation se situent plus du côté de l'acquisition de connaissances pré-établies que d'une véritable construction du savoir par les élèves. Y aurait-il désaccord entre les objectifs et les mises en œuvre?

En partie seulement.

1. Il faut d'abord faire remarquer que 6 à 8 enseignants sur 18 entretiens exploitables, soit 33% à 45% de l'effectif, se situent, sinon dans une stratégie d'apprentissage à base de situation de résolution de problèmes, du moins dans cette perspective. Sommes-nous en présence d'un effet de la formation?
Dans le jeu de l'interaction, cette perspective d'apprentissage, se résout malheureusement trop souvent, devant la difficulté conjointe éprouvée par l'élève et l'enseignant, en une pédagogie de la réponse. Les enseignants en ont souvent conscience. Cela traduit une véritable difficulté à mettre en œuvre sur le terrain des propositions pédagogiques, difficultés qui sont au centre des propositions actuelles de la formation sur l'activité de l'enseignant.
2. L, dont les objectifs portent sur la démarche de l'élève est le seul enseignant dans la stratégie de résolution de problème.
3. La mise en situation n'est pas en désaccord avec les objectifs d'autonomie, de respect de l'autre, de citoyenneté et d'investissement dans l'activité physique. Au contraire la mise en situation nécessite un respect des règles de fonctionnement, un travail en groupes autonomes et donc une certaine discipline et une certaine autonomie pour que l'ensemble de la classe puisse travailler.

Il ne semble pas y avoir de lien, sauf dans le cas de L, entre la représentation de l'apprentissage et le taux d'innovation. Des taux de 0, mais aussi des taux de 4 se retrouvent dans l'enseignement par situations aménagées. Des taux de 1, mais aussi de 4 mettent en perspective des situations d'apprentissage à base de résolution de problèmes.

2.3) Conclusion sur le métier.

Il nous a semblé, que la représentation du métier, de son évolution, la conception de l'enseignement et de l'apprentissage de l'élève participaient au rapport à la formation.

Ces facteurs constituaient en quelque sorte un socle solide et relativement stable - parce que ces représentations sont difficiles à faire évoluer, sont indépendantes des aléas de la formation et des contextes rencontrés - une sorte d'état d'esprit qui influe sur le besoin de se tenir au courant, de bouger, d'évoluer.

Un enseignement vécu comme figé, peu ambitieux dans ses objectifs, tourné vers l'instruction plutôt que vers l'éducation, une stratégie d'apprentissage de type transmissif nous paraissaient être des freins à l'envie et la nécessité de se former.

A l'opposé, l'insatisfaction dans les pratiques d'enseignement, la mise en perspective de ce qu'il faudrait faire apprendre et des stratégies à mettre en œuvre pour y arriver, les articulations complexes à réaliser et la lucidité sur ce que l'on fait nous paraissaient des moteurs importants de l'investissement en formation.

Qu'avons nous trouvé?

Concernant la population étudiée, nous avons trouvé une certaine homogénéité des représentations. Ceci peut paraître "normal" dans la mesure où notre corpus est homogène. Les enseignants participent de façon importante et depuis longtemps à la FPC. Si leurs représentations initiales divergeaient, on peut mettre sur le compte de la formation continue d'avoir obtenu une certaine homogénéité dans les représentations du métier, des objectifs que l'on fixe à son enseignement et de la façon de faire apprendre. Peut-être aussi parce que nous nous en sommes tenus aux discours et que ceux-ci, pour des enseignants participant régulièrement à des formations, sont nécessairement concordants voire de circonstance dans le cadre de nos entretiens.

Les différences repérées nous paraissent être plutôt des nuances au sein d'une vue d'ensemble assez homogène.

La dimension métier du rapport à la formation se manifeste par:

- Des objectifs ambitieux, qui considèrent davantage la motricité comme un moyen d'éducation que comme un but (groupe articulation enseignement - instruction), à tel point que pour certains la motricité disparaît même dans le discours (groupe éducation).
- Des apprentissages à base de mise en situation.

Les tendances relevées (axe éducation / instruction, axe transmission / construction) ne conduisent pas à des innovations différentielles.

Peut-être parce que les enseignants ne perçoivent pas, entre les tendances repérées, d'oppositions conceptuelles fortes. Il y aurait au contraire, de la part des enseignants, une certaine lucidité quant à la représentation de ce qu'ils font et de ce qu'ils devraient faire. Selon le contexte et les activités, les enseignants arrivent plus ou moins à le faire.

L'objectif de transformation de l'activité de l'enseignant vers une articulation encore plus forte des objectifs et des moyens mis en œuvre n'est pas toujours perçu ni réalisé. L'activité de l'élève n'est pas toujours non plus en rapport avec le type de situations proposées. Ce sont justement les enjeux des formations actuelles de secteur.

Concernant la conception du changement nous avons par contre pointé des différences en relation avec la production d'innovation. Si dans l'ensemble, le métier est représenté comme

une donnée évolutive et changeante, des différences existent entre d'une part, une représentation du changement comme simple adaptation au contexte et d'autre part un enseignant qui se situe dans une dynamique perpétuelle de changement. Ces différences influencent la production d'innovations.

Tableau XXI. Dimension du métier du rapport à la formation.

	Innovation 2.75 - 4	Innovation 2,5 - 1	Innovation 0		Non innovation
Changement	Dynamique de changement	Dialectique Adaptation changement	Adaptation		Stabilité?
Objectifs	Educatifs ou articulant éducatif et instruction				Instruction?
Stratégie d'apprentissage					Transmission?
	Dialectique Transmission - Construction				

Si certains résultats sont à nuancer, certains enseignants présentent un profil "atypique". Nous pensons en particulier à O.

Notre définition du rapport à la formation pointait sa composition multiforme.

Jusqu'à présent, nous avons montré que les enseignants sont impliqués, ambitieux dans leurs représentations du métier.

Seule la représentation du métier sur l'axe du changement explique certaines innovations différentielles.

Dans le cas de O, nous avons considéré que l'innovation mise en œuvre en danse renvoyait moins à un positionnement par rapport au changement qu'à une motivation d'ordre professionnelle qui surajoute un autre sens au rapport à la formation. L'enseignant ne vient plus en formation parce qu'il est ce qu'il est (représentation du métier), mais parce qu'il projette ce qu'il voudrait être et faire. C'est cette nouvelle dimension du rapport à la formation que nous allons étudier maintenant et qui renvoie aux motifs d'agir et d'aller en formation de l'enseignant.

Dans cette perspective, les cas atypiques sont des incitations à poursuivre nos investigations et à approfondir les caractéristiques du rapport à la formation.

3. Pourquoi vont-ils en formation? Qu'est ce qu'ils en disent?

Quelles sont les motivations des enseignants qui vont en formation et quelles valeurs attribuent-ils à celle-ci?

L'étude d'un "rapport à" n'est jamais éloignée de l'approche motivationnelle. Le rapport au savoir, par exemple, est défini par Bernard Charlot comme une relation de sens donc de **valeur** entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de la formation.

L'étude du rapport à la formation ne peut faire l'économie des motivations et des motifs de l'enseignant à aller en formation. Ce sera la troisième dimension étudiée.

Mais il nous faut, au préalable, constituer un modèle d'analyse du sens à donner à la formation.

Du point de vue du sens, deux positions sont possibles. Le point de vue de l'institution qui "offre" la formation et le point de vue du sujet qui participe à la formation. Les axes de compréhension du "pourquoi" un enseignant va en formation sont donc reliés, d'un côté aux objectifs de la politique de la formation continue et de l'autre aux motifs qui mobilisent les individus en formation.

D'un côté, nous avons l'institution de formation, avec ses objectifs, ses dispositifs, ses pratiques. Sans celle-ci, la formation n'existerait pas, les acteurs ne se déplaceraient pas et dans le cas de l'éducation nationale, les enseignants ne s'inscriraient pas. D'ailleurs nombreux sont ceux qui ne s'inscrivent pas, exprimant en général leur refus par l'inadaptation des formations proposées à leurs besoins. Il y a donc bien pour le sujet, lors de l'inscription à un stage, une mise en accord de ses besoins avec les objectifs de l'institution⁸⁶.

Nous pouvons supposer que ces objectifs sont multiples, il nous faudra faire un repérage de ceux qui prennent sens pour l'enseignant et favorisent sa participation, sinon son innovation.

D'un autre côté, nous avons les stratégies des acteurs. Ce n'est pas parce que l'institution fixe des objectifs à la formation que ceux-ci sont atteints, ni que les participants les reprennent à leur compte. Les acteurs ajoutent du sens qui participe à l'utilisation qu'ils feront de la formation. Les enseignants dont les motifs sont "d'éviter" la classe ne se mobiliseront pas de la même façon, n'accorderont pas à la formation le même intérêt que ceux qui viennent y rechercher une solution.

Cette différence entre des objectifs de l'institution et une démarche propre à l'acteur social se retrouve dans de nombreux domaines de recherches.

- En psychologie du travail, c'est la différence qui existe entre ce qui est prescrit - la tâche prescrite - et ce qui est réalisé par le sujet, la - tâche réelle.
- En didactique c'est la différence entre le savoir prescrit et le savoir réellement assimilé par les élèves.
- En pédagogie si nous suivons Gilles Leclercq⁸⁷, c'est la différence entre "l'agir pédagogique" défini comme les dispositifs conçus par les enseignants pour enseigner et l'usage des dispositifs tels qu'ils sont utilisés par les élèves ou les étudiants.

⁸⁶ Même s'il n'y a pas que cela, comme nous l'avons montré aux paragraphes précédants. L'inscription se situe dans une dynamique complexe faisant intervenir une représentation du métier et un acte militant.

⁸⁷ Op. cit.

- Dans le domaine de la formation, c'est la différence notée par Jean Marie Barbier⁸⁸ entre les "résultats du stages" qui sont mesurés en rapport avec les objectifs de celui-ci et ses "effets" qui sont mesurés par les changements qu'ils induisent chez les individus, effets qui peuvent d'ailleurs contrarier les objectifs de la formation.

Le sens que donnent les enseignants à la formation continue est-il en rapport avec les objectifs, les "significations", l'agir pédagogique de la formation continue?

Dans quelle mesure les enseignants, en tant qu'usagers de la formation les reprennent-ils à leur compte? Et quand ils le font, quel sens individuel y ajoutent-ils?

Peut-on mettre en regard des sens particuliers et des effets d'innovations?

Pour répondre à ces questions et progresser dans la mise à jour du type de rapport à la formation qui conduit à innover, nous étudierons successivement:

L'aspect institutionnel de la FPC, au travers des données historiques concernant sa naissance et sa mise en place ainsi que les objectifs qu'elle poursuit. Par ce travail, nous souhaitons mettre à jour les idées qui ont permis à la FPC de naître et de s'implanter. Les débats, les compromis, nous éclairent sur les conceptions de la formation, sur le sens que les différents partenaires lui ont attribué lors de la constitution et de l'institutionnalisation de la formation continue. L'approche historique peut nous faire comprendre le sens que les institutions sociales, et au-delà d'elles leurs représentants (syndicaux, politiques, acteurs sociaux) ont construit en institutionnalisant et en développant la formation.

A cette approche sera opposée l'étude "des motifs qui sous-tendent l'entrée des adultes en formation" (Bourgeois, 2000, p. 88)⁸⁹. Comme nous l'avons déjà dit, les individus ne vont pas reprendre à leur compte, et ce strictement, les objectifs définis par l'institution et évoluer dans le cadre des espaces qui leur sont prescrits.

Nous pensons au contraire qu'en termes de stratégies d'acteurs, ils ont une marge de manœuvre qui va leur permettre de négocier en quelque sorte les objectifs de la formation afin de les intégrer à leurs fonctionnements et à leurs motivations particuliers. Des données issues des études sur la motivation des individus à participer à la formation nous paraissent particulièrement appropriées en ce qu'elles contribuent à étudier "l'aspect dynamique du comportement".

⁸⁸ Op. cit.

⁸⁹ BOURGEOIS, Etienne. Le sens de l'engagement en formation. *Signification, sens, formation*. Dir Jean Marie BARBIER et Olga GALATANU. Paris: PUF, 2000, p. 87-106.

3.1) Objectifs de la formation et motivations des enseignants.

Quel sens les acteurs sociaux ont-ils attribué à la formation continue ou permanente, quand ils l'ont mise en place. Ces sens originels se retrouvent-ils aujourd'hui dans les objectifs de la formation continue au sein de l'éducation nationale? Dans quelle mesure se retrouvent-ils chez les participants d'un stage de FPC?

Nous postulons que la démarche historique, au travers de l'examen des idées qui ont permis à la formation professionnelle continue d'émerger et de se construire, au travers des débats et des compromis qui ont mené à son institutionnalisation, est un bon moyen de mettre à jour les intérêts, les attentes et les représentations des acteurs de cette histoire, que ce soient le patronat, les institutionnels, les salariés.

Nous postulons aussi que les débats qui ont présidé à la mise en place de la formation continue se retrouvent encore aujourd'hui, latents ou explicites dans les discours et les attentes des uns et des autres et peuvent servir à caractériser des rapports à la formation, ce que ne permet pas la simple étude des objectifs des formations actuelles.

Pour prendre un exemple, dans le cadre de la formation du secteur privé, la majeure partie des formations actuelles a pour objectif une meilleure adaptation du professionnel à son poste de travail. Cela ne signifie pas que la formation professionnelle fut élaborée dans ce seul but. Mettre à jour les autres buts, c'est selon nous, se donner les moyens de comprendre les investissements des salariés dans la formation professionnelle.

Il semble évident que les effets d'un stage sur les changements des pratiques professionnelles ne seront pas les mêmes selon que le formé considère la formation professionnelle continue comme devant permettre un épanouissement personnel ou selon qu'il la considère comme devant le préparer à être plus efficace dans son travail.

3.1.1) De l'éducation permanente à la formation professionnelle continue.

L'étude de l'idée de la "formation continue", de son essor et de son institutionnalisation révèlent des tensions qui, bien que surmontées lors des mises en œuvre, n'en demeurent pas moins présentes. Latentes, elles surgissent lors des phases de remises en questions, d'évolution, de négociation et peuvent servir d'analyseur de nombre des difficultés actuelles ainsi que des positions singulières des acteurs.

La formation professionnelle.

Au début du XX^{ème} siècle, dans de nombreuses institutions, les cours du soir existent depuis très longtemps (compagnonnage, associations ouvrières ou philanthropiques...). Par la suite, la formation professionnelle des adultes sera d'initiative privée, pour aboutir aux centres de formation accélérée pendant et après la guerre et prendre en 1950 le nom de formation professionnelle des adultes.

La pression des innovations technologiques mais aussi des sciences sociales et du management impose le développement de la formation des personnels des entreprises. Les entreprises de pointe investiront rapidement ce secteur de la vie professionnelle. Ce faisant, le "développement de la formation dans les entreprises (fera) d'elle un enjeu social" (Prost,

1981, p. 604)⁹⁰. Les syndicats rechercheront à faire reconnaître un droit à la formation du salarié pendant le temps de travail. Cela aboutira à la loi 71-515 du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue, et le droit des salariés à une formation pendant le temps de travail⁹¹.

Dans cette naissance et cette institutionnalisation de la FPC, deux représentations majeures émergent et que l'on peut facilement opposer:

D'un côté la vision pragmatique d'une formation au service de l'entreprise avec des objectifs de productivité, d'efficacité, de management.

De l'autre une vision plus sociale, plus tournée vers l'épanouissement des personnels et posée comme un droit de chacun (qui n'est donc plus à la discrétion de l'employeur), sur le temps de travail, et dont on peut penser que les objectifs seront plus éloignés des préoccupations du patron.

Citons, à titre d'exemple, le cas de M. A la question du pourquoi de sa présence en stage, alors que M n'enseigne pas deux des activités proposées en formation, M répond:

"C'est pas grave... combat, je connaissais pas bien, donc j'ai demandé à connaître, donc ça m'intéressait".

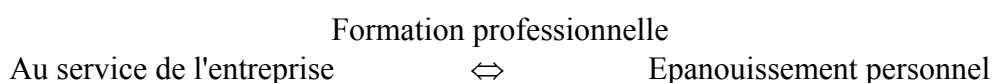
En termes d'effets sur les pratiques, ceux-ci seront nécessairement limités puisque M n'enseigne pas le combat.

La danse, M ne l'enseigne pas non plus dans le cadre de l'EPS obligatoire. Par contre elle l'enseigne en UNSS⁹². On peut considérer qu'il va y avoir un décalage important entre les propositions didactiques formulées dans un stage de secteur, qui, rappelons le, est destiné à des enseignants non-spécialistes ou peu spécialistes d'une activité, et les besoins d'un enseignant qui prépare ses élèves à des championnats de haut niveau⁹³. Mais là encore M assume ce qui pourrait apparaître comme une contradiction:

"Je ne vois pas pourquoi je n'aurais pas pratiqué... je n'aurais pas participé au stage parce qu'il y avait une activité que je maîtrise un peu mieux que les autres"

Dans le cas de M, nous sommes loin d'un utilitarisme strict. Nous nous trouvons face à une représentation de la formation qui ne met pas en avant cet aspect.

Cette tension reste permanente aujourd'hui entre une formation professionnelle au service de l'entreprise et une formation professionnelle conçue comme un épanouissement personnel.



Ce mouvement de la formation professionnelle se développe parallèlement à l'idée de l'éducation populaire et permanente.

⁹⁰ PROST, Antoine. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981, tome 4, 730 p.

⁹¹ L'actualité a récemment remis sur le devant de la scène le droit des enseignants à participer à la formation continue, mais sans augmentation de l'absentéisme dans les établissements scolaires et s'est interrogé sur l'opportunité d'effectuer la formation continue pendant les vacances scolaires.

⁹² Union Nationale du Sport Scolaire. La création, au sein de chaque établissement scolaire, d'une association sportive est obligatoire. Cette association a pour président le chef d'établissement et pour animateurs, les enseignants d'EPS qui, à ce titre, bénéficient d'une décharge forfaitaire d'enseignement de 3 heures.

⁹³ L'UNSS organise en danse des championnats qui comme dans toutes les activités sportives débutent par des rencontres locales pour aboutir après sélection aux championnats de France.

L'éducation permanente

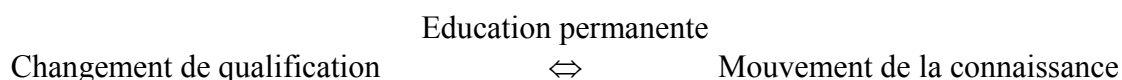
Si le terme d'éducation permanente, apparaît officiellement dans le rapport de Pierre Arrents, inspecteur principal de l'éducation populaire et de la jeunesse, l'idée d'éducation permanente est lancée en France dans les années 1955-1959. Elle naît de l'expérience du mouvement de la culture populaire. L'éducation permanente⁹⁴ dans son acception originelle est une éducation de toute la population, à tous les âges de la vie, en vue de favoriser le développement de la personnalité et la participation sociale dans une société en changement permanent. Elle met donc en cause à la fois l'éducation scolaire et l'éducation extra-scolaire de l'adulte et de l'enfant.

Joffre Dumazedier situe la fonction de l'éducation permanente par rapport à la formation scolaire et universitaire initiale. Dans cette perspective:

- L'éducation des adultes est une opération de rattrapage. Elle sert à remplacer le système scolaire et universitaire pour ceux qui n'ont pas pu le parcourir jusqu'au niveau auquel ils aspirent.
- C'est aussi une opération de changement. Elle vise ceux qui ont suivi certaines études dans une spécialité et qui aspirent à en suivre d'autres dans une spécialité différente.
- C'est enfin une opération de perfectionnement ou de recyclage qui s'adresse à ceux qui veulent compléter ou corriger l'enseignement qu'ils ont reçu et qui s'est périmé.

Mais l'éducation permanente n'est pas que cela et n'est pas à mettre qu'en rapport avec la formation initiale. Elle doit aussi et surtout être définie vis à vis du mouvement de la connaissance. C'est parce que les connaissances sont amenées à doubler tous les 10 ans environ que la formation doit être perçue comme un processus continu de réactualisation permanente de celles-ci. Il se pose alors différents problèmes, comme ceux du recensement de la connaissance "utile" et de la diffusion de celle-ci qui sont des difficultés d'offre et de transmission. Il se pose aussi la difficulté pour l'individu d'accéder à cette offre et surtout de l'intégrer, ce qui nécessite certaines dispositions sinon compétences que certains définissent sous le terme d'autoformation à savoir une éducation systématique que l'individu se donne à lui-même, soit seul, soit en groupe. L'autoformation collective est souvent réalisée à l'intérieur d'une association volontaire où se pratique une sorte de formation mutuelle.

L'éducation permanente est à situer entre le changement de qualification et le mouvement de la connaissance.



Développement de la personnalité, participation sociale, société en changement permanent et mouvement de la connaissance, rattrapage, changement, perfectionnement ou recyclage par rapport à la formation initiale, autoformation individuelle ou collective. Nous abordons là des thèmes dont certains se sont concrétisés dans le cadre de la formation continue, comme par exemple la préparation aux concours internes de la fonction publique qui permet une élévation de la qualification d'un agent.

Nous retrouvons aussi ces thèmes dans les argumentations des enseignants sur les motivations de leur participation à la FPC. A la question du pourquoi de leur présence en stage, ils répondent souvent: pour être informé, connaître les activités nouvelles, témoignant ainsi d'un besoin d'éducation permanente. D, va plus loin et parle même d'un devoir de se former:

⁹⁴ DUMAZEDIER, Joffre. L'éducation permanente. *Encyclopédia Universalis*, 1990, vol. 7, p. 944-950.

"je pense qu'on a le devoir, le devoir de se réactualiser, d'être toujours, si l'on peut dire cela entre parenthèses à la pointe".

Comme M cité plus haut, la motivation de P à participer au stage de secteur n'a pas de rapport direct avec un utilitarisme strict. A la même question que celle posée à M, de l'utilité de sa participation à un stage dont il ne sera pas amené à enseigner deux APS, P répond:

"c'est pas parce que je ne les fais pas que je ne peux pas m'y intéresser. Parce que...on sera (peut-être) amené à avoir un tatamis. Si on a une nouvelle salle et puis un praticable, pourquoi on ne ferait pas cela. Et puis, je trouve aussi que l'on peut tirer quelque chose pour les activités que l'on fait dans une démarche par exemple d'une activité. Je pense que l'on peut trouver plein de choses. Donc heu c'est pas parce que moi je ne vais pas la pratiquer ou la faire pratiquer que ça ne m'intéresse pas, non, non, bien au contraire... Peut-être que je serais ramené à faire de la natation, donc il faut que je m'y intéresse tout le temps. Et puis c'est aussi pour toi, pour toi, parce que tu découvres... comme j'ai jamais été un excellent nageur, ça me permet pour ma formation personnelle de..."

P illustre plusieurs idées propres à la formation permanente: développement professionnel au cas où il y aurait une salle de combat ou au cas où il serait amené à enseigner de nouveau la natation. Autoformation aussi, dans la mesure où P sait qu'il pourra tirer parti, dans d'autres APS, des contenus de formation proposés. Développement personnel aussi, comme il le signale à la fin de sa phrase.

Enfin, si l'éducation permanente est un moyen d'accroître le pouvoir de chaque individu sur la société, en l'aidant à la mieux comprendre et la mieux maîtriser, elle peut aussi aboutir à un effet contraire, à savoir l'asservissement plus grand de la personne aux intérêts économiques, aux partis pris sociaux et aux idéologies partisans des institutions qui vont prendre en charge le contrôle permanent de la formation et du perfectionnement. La question est particulièrement pertinente en France en ce qui concerne l'emprise de l'entreprise sur la formation non seulement professionnelle, mais aussi générale des salariés. À la suite d'une loi 16 Juillet 1971 sur la formation continue (1,1 p. 100 des salaires des entreprises étaient consacrés à la formation des salariés volontaires ou non volontaires), les trois quarts des adultes en stage de formation bénéficient de cette action éducative. Mais celle-ci respecte-t-elle les aspirations personnelles et sociales de chacun ou bien renforce-t-elle surtout le pouvoir économique et social de l'institution sur ses employés?

Des tentatives récentes existent, dans le cadre des IUFM pour reprendre en main l'offre de formation et la remettre davantage en phase avec les priorités académiques⁹⁵. L'accent mis actuellement sur les formations de proximité rend compte d'une volonté d'instrumentaliser davantage la formation et rend compte d'une visée utilitariste à plus court terme.

La formation permanente

Pour Antoine Prost, l'idée de la formation permanente procède d'une "double rupture avec ces formules". Elle tient d'une part de l'éducation populaire et de ses visées d'enrichissement culturel et désintéressé du travailleur et de la formation professionnelle d'autre part avec son objectif de meilleure qualification de la main d'œuvre, "mais à l'initiative cette fois des pouvoirs publics ou des entreprises" (Prost, 1981, p. 589)⁹⁶.

⁹⁵ Si nous reprenons les directives rectores 99-2000 concernant l'Académie de Lille, la formation continue se donne pour mission d'accompagner les priorités académiques définies par les instances rectores.

⁹⁶ PROST, Antoine. Op. cit.

Cette idée de formation permanente, rejoint celle de Jacques Delors, l'un des pères de la loi du 16 juillet 1971. Cette loi avait les objectifs suivants: "dans mon esprit, il s'agissait en lançant une politique de formation permanente de réaliser progressivement, et sur un délai de temps qui pouvait être assez long, quatre objectifs essentiels. Tout d'abord, permettre à chaque homme et à chaque femme de faire face aux changements, plus ou moins prévisibles, qui se produisent dans la vie professionnelle. En second lieu, contribuer, par la force de cette politique, à la lutte contre l'inégalité des chances. En troisième lieu ... créer autour de l'éducation nationale un environnement qui soit favorable à son évolution et à sa réforme. Et enfin, en quatrième lieu, permettre à chaque homme et à chaque femme de maîtriser sa vie, c'est à dire d'élever son niveau culturel et, selon une formule qui m'est plus personnelle, aboutir à une sorte d'autogestion de sa propre existence" (Delors, 1991, p. 31)⁹⁷.

Si nous reprenons le cas de C, nous voyons bien qu'au début, la formation est vécue comme une nécessité pour intégrer et développer les connaissances qui lui manquent. Nous sommes proche de "l'augmentation de la qualification", non dans le sens où C vise une qualification supérieure, mais dans le sens où elle souhaite développer et hisser ses compétences au niveau de la qualification qui lui est reconnue.

Par la suite c'est davantage un rapport professionnel qu'elle va chercher à entretenir.

Retrouvons-nous ces débats dans la fonction publique d'une façon générale et l'éducation nationale en particulier?

3.1.2) La formation professionnelle dans la fonction publique et au sein de l'éducation nationale.

L'idée de formation professionnelle n'est pas nouvelle dans la fonction publique. Des concours internes sont d'ailleurs réservés aux fonctionnaires ayant accompli un temps de service déterminé. Le statut des fonctionnaires (loi de 1946) précise aussi que "chaque administration devra assurer à tous les fonctionnaires ayant les aptitudes nécessaires, facilités de formation et d'accès aux catégories hiérarchiquement supérieures".

Ce qui était inscrit dans le statut des fonctionnaires concernait donc essentiellement la promotion sociale et professionnelle.

Il n'était pas prévu d'aider les agents à assurer leur promotion culturelle et leur épanouissement personnel: "ce que fera la loi de 1971... qui associe la formation technique et la formation générale"⁹⁸. Les décrets d'application de la loi paraîtront en 1973.

Les plans de formation se déclinent différemment selon les ministères concernés. Et "l'éducation nationale semblait rester à distance des mesures générales... pour tous les personnels autres que ceux du premier degré" (Peretti, 1982, p. 37)⁹⁹.

⁹⁷ DELORS, Jacques. Loi de 1971. Génèse d'une loi et stratégie du changement. *Formation Emploi*, Avril – Juin 1991, n° 34, p. 31-38.

⁹⁸ Loi du 16 07 1971 texte fondateur, du 31 12 1991 et 17 07 1992. Permettre à chacun "de disposer de toutes les compétences nécessaires requises pour les fonctions qui sont les siennes dans le service public, de se préparer aux adaptations qu'exigent les évolutions de ses missions et de leurs contenus professionnels et de contribuer à sa promotion professionnelle dans le cadre de son projet personnel".

⁹⁹ Op. cit.

La formation permanente à l'EN avant les MAFPEN.

Il semble que jusqu'en 1975, de "remarquables" actions de formation aient été menées sous la responsabilité des CRDP, des IREM, des mouvements associatifs (CEMEA, GFEN...) ¹⁰⁰ mais aussi de l'inspection générale et pédagogique régionale.

A partir de 1975, une "politique d'organisation centralisée de la formation", qui ne s'est pas donnée les moyens financiers de ses objectifs, conduit à la diminution des moyens accordés aux associations, à une centralisation et à une bureaucratisation des formations.

Dans son rapport au ministre de l'éducation nationale, Antoine De Peretti dresse un bilan de la formation continue d'avant 1981.

1,5% de la masse salariale est consacrée à la formation continue des personnels soit "un peu plus que ce qui est exigé en raison de la loi de juillet 71...mais beaucoup moins que le pourcentage affecté ...par de grandes entreprises (qui y consacrent de 2% à 6%)".

Ces crédits sont essentiellement utilisés dans le cadre du premier degré avec 3% de la masse salariale contre 0,6% dans le second degré. Il faut par ailleurs noter que dans le second degré, les formations concernent essentiellement les collèges.

Quand ces formations touchent un personnel nombreux, les durées des stages sont très courtes (1 à 3 jours). Les formations longues ne touchent, elles, "que des effectifs négligeables" (Peretti, 1982, p. 13).

Ceci amène la conclusion suivante: "la modicité de ces montants financiers et des durées de formation donnent à douter de l'impact des actions de formation continue concernant les collèges et les lycées" (Peretti, 1982, p. 14).

Les difficultés étaient identifiées. Elles seront prises en considérations comme le montre la création, en 1980 et 1981, d'une mission à la recherche et à la formation continue. Cette mission engage des actions dans les académies pilotes, dont celle de Lille, qui se heurtent aux mêmes difficultés que celles pointées pendant la période précédente, à savoir une centralisation et des cloisonnements excessifs, un accaparement des formations par les prescripteurs plutôt qu'une délégation de celles-ci aux universités ou aux associations.

Des MAFPEN aux IUFM

L'article 17 de la loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 de 10 juillet 1989) peut être considéré comme l'acte de naissance officiel des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM): "sera créé, dans chaque Académie, à partir du premier septembre 1990, un Institut universitaire de formation des maîtres".

Les IUFM ¹⁰¹ participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation..."

¹⁰⁰ CRDP: Centre Régionaux de Documentation Pédagogique. IREM: Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques. CEMEA: Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives. GFEN: Groupe de Formation de L'Education Nationale.

¹⁰¹ Objectifs des IUFM:

Favoriser, en liaison avec les Universités, une orientation des étudiants vers les métiers de l'enseignement, en fonction de leurs goûts et des connaissances et compétences qu'ils ont acquises.

Concevoir une formation professionnelle qui permette au futur enseignant d'assurer un enseignement de qualité, de répondre à la demande sociale d'éducation et de formation.

Former, dans une même institution pour les doter d'une identité commune et forte, les futurs professeurs à un métier de haute spécialisation dont la mission est :

de dispenser un enseignement et une éducation de qualité,

de favoriser la réussite scolaire, l'insertion professionnelle, et l'intégration culturelle des élèves qui leur sont confiés.

Cette concrétisation avait été précédée par de nombreux rapports dont celui de Antoine De Peretti publié en 1982 et consacré tant à la formation initiale qu'à la formation permanente des enseignants.

Bien avant la naissance des IUFM, celui-ci proposait, la mise en place d'un "réseau universitaire de formation fonctionnant au niveau régional".

Dans ce réseau, le maillage local serait représenté par l'établissement scolaire. Cette trame serait complétée par des Instituts Universitaires de Formation et de Développement (IUFD) chargés de la formation continue et des actions de recherche sur le terrain, auxquels s'ajouteraient, dans les villes universitaires, des Instituts Universitaires de Formation Fondamentale (IUFF) préparant aux formations initiales.

De nombreuses idées du rapport De Peretti resteront lettre morte. D'autres inspireront les IUFM et mettront presque dix ans à se concrétiser. Par contre "le premier effet tangible de la publication du rapport sera... la mise en place des MAFPEN à partir de 1982" (Terral, 2000, p. 38)¹⁰².

Créées en 1982, les missions académiques de formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN) organisent des actions de formation très diverses, parmi lesquelles des actions d'adaptation et de reconversion des personnels (en lycée d'enseignement professionnel), des actions de promotion (préparation au CAPES). Ces missions établissent le plan académique de formation en tenant compte des orientations nationales et des besoins constatés sur le terrain.

Jusqu'à ce que la formation continue soit dévolue aux IUFM, le Recteur était assisté par le chef de la MAFPEN.

La formation continue était alors administrée par un "groupe de pilotage MAFPEN". Ce groupe de pilotage fonctionnait en réseaux avec d'autres groupes chargés de mettre en œuvre la politique de formation.

Dans l'Académie de Lille, ce groupe des responsables de réseaux comprenait approximativement 45 personnes et les réseaux, qui proposaient, organisaient et assuraient les stages, étaient constitués autour de problématiques particulières.

- Le réseau "élève-collège" traitait de l'accompagnement scolaire, de l'aide au travail.
- Le réseau "média- école" travaillait sur la façon d'utiliser les médias à l'école.
- Le CEFISEM, issu de la scolarisation des enfants migrants, s'est ensuite spécialisé dans les publics en difficulté scolaire.
- Il existe aussi quelques réseaux disciplinaires. Ces réseaux disciplinaires peuvent alimenter la réflexion et participer à l'intervention des autres réseaux Le réseau EPS en fait partie.

En fonction des changements politiques, les réseaux ont connu et connaissent des évolutions, qui peuvent se traduire par des changements de nom. Par exemple, le réseau "rénovation des collèges" est devenu "collectif formation innovation" puis, en fusionnant avec le "cycle d'orientation pour tous", le réseau "apprendre".

Privilégier, dans les filières techniques et professionnelles, les liaisons avec le monde de l'entreprise.

Participer à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation.

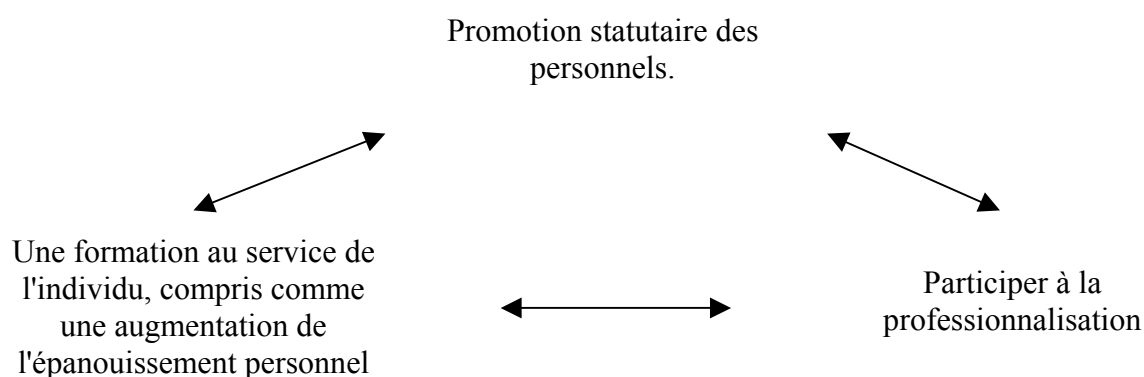
¹⁰² ROBERT André D, TERRAL Hervé. *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris: PUF, 2000, 168 p.

Chaque réseau a son histoire et une relative autonomie. Ce sont des lieux de travail collectif, de réflexion, de co-formation, où se construit l'identité professionnelle des formateurs (pour autant que l'on puisse parler d'identité professionnelle du formateur MAFPEN en l'absence de statut institutionnel spécifique), où s'élaborent des maquettes de stages s'appuyant d'ailleurs sur des modèles de formation pas toujours explicités, et vraisemblablement différents d'un réseau à l'autre.

Les stages proposés

Certains stages concernent la promotion individuelle des personnels. Deux types de stage répondent à l'objectif de changement des pratiques professionnelles: les stages académiques et les stages en établissement¹⁰³.

Au sein de l'éducation nationale nous retrouvons des différents types de stage et d'objectifs qui ont concouru à l'institutionnalisation de la formation professionnelle continue:



3.1.3) Objectifs de la FPC et motivations invoquées par les enseignants étudiés.

Si nous reprenons les pôles de ce triangle et si nous écrivons en regard les motivations exprimées par notre échantillon, nous obtenons:

¹⁰³ Cf. Supra.

Tableau XXII. Motivations des enseignants concernant leur présence en formation.

	Epanouissement personnel	Promotion des personnels	Participer à la professionnalisation
A			Information sur les activités nouvelles. Comblant un manque dans certaines activités.
B	Connaître des collègues		Avoir des avis de spécialistes. Economie gain de temps.
C			Je ne veux pas rester sur ce que je fais. Connaître les nouvelles activités
D			Devoir d'être à la pointe Le public a changé Remise à niveau
E			Désir de suivre le mouvement, l'évolution de l'EPS Etre sécurisé Confronter les expériences
F	Convivialité		Rester au goût du jour, m'informer Communiquer avec les collègues Piqûre de rappel
G			Progresser dans ma pratique d'enseignant.
H			Contre le ronronnement La remise en question de ton activité d'enseignant, pour l'améliorer. Se confronter à d'autres collègues, à d'autres situations Mise à jour des connaissances
I			Rencontrer des gens qui travaillent autrement Rencontrer pour échanger Contre la routine
J	Rencontrer des collègues		Réactualisation.
K	Rencontrer des collègues		Confronter ce que je fais
L			Pouvoir échanger les pratiques Complément de formation personnelle
M	Pour rencontrer des collègues		Echanger Un apport par rapport aux textes S'informer sur le combat Savoir ce que chacun fait dans son coin
N	Revoir les copains, copines		Sortir de son trou Se confronter avec les nouveaux textes, voir leur mise en application Discuter des pratiques
O			Approfondir mes compétences Me mettre au niveau, suivre l'impulsion (l'impulsion formation initiale ou l'évolution disciplinaire?)
P			Tenir au courant des évolutions de la discipline
Q	Rencontrer les autres		Avoir des billes. Surtout aussi pour me conforter dans ce que je fais, dans ce que j'ai osé faire. Des nouvelles choses qui sont dites sur notre activité Tu as plus confiance après
R			Echanger tout un tas de trucs Apprendre de nouveaux trucs Des trucs qui marchent Une fille qui passe le CAPEPS

S	Retrouver d'autres collègues		Evoluer dans la construction de mes contenus Voir ce que font les autres collègues. Besoin pédagogique (les anciens sont des ressources)
T			C'est un droit Se tenir au courant et être dans le coup
U	C'est sympathique avec les collègues		Des manques par rapport à la formation initiale. Des échecs Confronter ses idées. Doit ressentir un manque pour aller en formation.
V			Me remettre à niveau Militantisme: Pour former les collègues en danse
W			Remettre en cause l'enseignement Confronter ce que je fais avec ce que font les collègues Assimiler les textes officiels. Peur de la routine, avancer C'est une règle, c'est un impératif

Nous avons vu, au premier paragraphe, qu'une des dimensions constitutives du rapport à la formation de la population étudiée est une participation volontaire, importante, voire militante.

La participation à la promotion statutaire des personnels, est totalement absente des intentions des participants aux stages de secteur.

Les motivations invoquées peuvent être classées sous les rubriques: "participer à la professionnalisation" et "épanouissement personnel".

La totalité des enseignants se retrouve dans la catégorie "Participer à la professionnalisation". Pour certains (9 sur 23) s'ajoute la dimension "épanouissement personnel".

Mais les différentes représentations, regroupées sous la catégorie "participer à la professionnalisation" sont nombreuses et disparates. Cette catégorie est trop large pour différencier le sens que chacun va investir dans la formation.

Par exemple, en ce qui concerne les motivations de W que nous avons classées dans la catégorie "participer à la professionnalisation", nous trouvons une grande diversité: *"remettre en cause l'enseignement - confronter ce que je fais avec ce que font les collègues - assimiler les textes officiels - peur de la routine – avancer - c'est une règle, c'est un impératif"*.

Certaines de ces motivations sont de l'ordre des valeurs *"c'est une règle, c'est un impératif"*, d'autres sont de l'ordre de la professionnalité, d'autres enfin sont plus d'ordre affectif comme la *"peur de la routine"*.

Si la piste historique trace en quelque sorte les grands axes des objectifs et des rapports, que les individus entretiennent avec la formation, si elle permet un premier tri, l'approche apparaît grossière et demande à être précisée.

C'est ce que nous allons faire en nous intéressant maintenant aux "mobiles" de participation aux stages.

3.2) La piste des motifs.

Pour nous aider dans ce travail de mise à jour des motifs, nous nous appuyons sur un travail de Philippe Carré¹⁰⁴.

Dans une première phase de recherche, Philippe Carré et son équipe ont identifié dans la littérature les motifs d'engagement des adultes en formation. Puis ils ont cherché à compléter et à valider les motifs trouvés à travers des entretiens non directifs

Reprenant à son compte les deux grands types de motivation traditionnellement distingués, Philippe Carré oppose sur un axe une orientation intrinsèque / extrinsèque de la motivation.

La motivation est dite extrinsèque lorsqu'elle est proposée par une force extérieure au formé. Celui-ci attend de la formation une sanction positive ou négative. Une orientation extrinsèque de la motivation est davantage en relation avec des attentes extérieures à la formation.

La motivation est dite intrinsèque quand elle dépend de l'individu lui-même. Le formé fixe ses objectifs, construit ses attentes. Les motifs se satisfont dans la participation à la formation elle-même.

Sur un deuxième axe, il oppose une orientation vers l'apprentissage à une orientation vers la participation. Pour les premiers, la présence en formation s'explique par la volonté d'acquérir des savoir, des savoir-faire, bref des contenus de formation. Pour l'orientation vers la participation, la présence en formation est liée à un résultat indépendant de l'apprentissage des savoirs.

Cette seconde distinction est importante. Le travail fourni et les compétences mobilisées par un enseignant ayant une motivation orientée vers l'apprentissage diffèrent radicalement de ceux motivés par une simple participation. Les transformations qui s'ensuivront et donc la capacité d'innovation seront donc très variables entre les uns et les autres¹⁰⁵.

Sur un plan défini par ces deux axes, Philippe Carré dispose les motifs "postulés" comme porteurs d'engagement:

Les motifs intrinsèques.

1. Le motif épistémique: apprendre est proche de se cultiver. Le savoir et sa possession est un plaisir en lui-même. C'est d'ailleurs souvent ce que l'on reproche aux enseignants d'aimer le savoir pour le savoir et de ce fait de ne proposer aux élèves que ce type de savoir, forcément plus abstrait puisqu'en quelque sorte déconnecté d'une visée instrumentale.
2. Le motif socio-affectif: participer à la formation pour bénéficier de contacts sociaux. Nous le retrouvons dans les expressions de convivialité. Il s'agit pour les jeunes de faire des connaissances, pour les anciens de rencontrer des collègues de la même matière, donc partageant les mêmes passions. L'échange avec les collègues est valorisé et va apporter autant que la formation.

¹⁰⁴ CARRE, Philippe. Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Revue éducation permanente*. 1998, n° 136, p. 119-131.

¹⁰⁵ Cette distinction est à rapprocher de celle qui est faite par Rochex à propos du métier d'élève: "Il apparaît que les élèves les plus en difficulté sont ceux pour lesquels le rapport au savoir et à la scolarité se réduit à ce qu'on pourrait appeler l'exercice du métier d'élève, alors que ceux de leurs pairs qui s'approprient réellement les savoirs et la culture se situent eux, dans une logique et une activité d'apprentissage. Cela signifie que, pour nombre d'élèves en difficulté, le travail requis par l'apprentissage semble se réduire au suivi des consignes scolaires et à l'observance des règles de comportement"

ROCHEX, Jean Yves. EPS interrogé. *Revue EPS*. 1996, n° 262, p. 9-12.

3. Le motif hédonique: participer pour le plaisir lié à l'environnement de la formation. L'ambiance, l'envie, le plaisir de continuer à apprendre.

Les motifs extrinsèques.

1. Le motif économique. La formation mènera à des avantages économiques. Ce type de motivation se retrouve chez les demandeurs d'emplois ou chez les salariés menacés dans leur l'emploi. Il se trouve aussi dans les formations promotionnelles.
2. Le motif prescrit. La participation est forcée par l'organisme ou l'entreprise.
3. Le motif dérivatif. La formation permet l'évitement des situations et des activités vécues comme désagréables comme par exemple "éviter de faire la classe". Il est difficile dans des entretiens de faire émerger cette motivation. On peut juste la supposer en comparant chez certains, le niveau de présence en formation, la qualité de l'investissement en formation et la qualité de la professionnalité.
4. Le motif opératoire professionnel. Il s'agit de résoudre un ou des problèmes professionnels bien identifiés.
5. Le motif opératoire personnel. Il s'agit d'acquérir des compétences, mais en prise avec des besoins plus personnels que professionnels. La participation à un stage de golf par exemple a plus à voir avec une motivation personnelle que professionnelle.
6. Le motif identitaire. Il s'agit d'acquérir des compétences et / ou la reconnaissance symbolique nécessaire à une transformation ou à l'acquisition d'un statut. C'est par exemple le cas de C que nous avons cité plus haut.
7. Le motif vocationnel. Ce motif est plus éloigné d'un besoin à court terme que le motif identitaire. On peut trouver dans les motifs exprimés par P, des motifs vocationnels (cf. page 246).

Si nous mettons en rapport ces motifs individuels et les 3 grands objectifs de la formation continue mis à jour au paragraphe précédant, nous voyons que certains regroupements sont possibles.

- Une formation au service de l'individu, compris comme une augmentation de l'épanouissement personnel est à mettre en rapport avec le motif épistémique, le motif socio-affectif, le motif hédonique et le motif opératoire personnel.
- La participation à la promotion statutaire des personnels est à mettre en rapport avec le motif économique, le motif identitaire, voire le motif prescrit, car il s'agit ici de se mettre au niveau du statut atteint ou postulé.
- Dans l'objectif de participer à la professionnalisation nous retrouvons le motif opératoire professionnel et le motif vocationnel.

Seul le motif dérivatif ne se retrouve pas dans les objectifs de la formation, ce que l'on peut comprendre.

Nous avons adapté les motifs mis à jour par Philippe Carré à notre échantillon et à la spécificité de la formation "de secteur". Les motifs prescrit et économique disparaissent dans la mesure où aucune pression hiérarchique ne s'exerce sur la présence des enseignants en formation et que le changement de statut ne passe pas par la présence dans ce type de stage. Le motif dérivatif ne se retrouve pas dans les entretiens et nous l'avons éliminé du tableau.

Nous nous sommes concentrés sur les motifs reprenant l'objectif de professionnalisation.

En ce qui concerne les motifs intrinsèques, nous avons donc conservé le motif épistémique, le motif socio-affectif et le motif hédonique. En ce qui concerne les motifs extrinsèques, nous

avons retenu le motif opératoire professionnel, le motif opératoire personnel, le motif identitaire et enfin, le motif vocationnel.

Tableau XXIII. Les motifs de participation au stage de secteur.

Motifs	Taux d'innovation	Motifs Intrinsèque			Motifs extrinsèques			
		Epistémique	Socio-affectif	Hédonique	Opératoire professionnel	Opératoire personnel	Identitaire	Motif vocationnel
A	2.75				X			
B	1		X		X			
C	2.5				X		X	
D	0				X			
E	1		X		X			
F	1		X		X			
G	4				X			
H	1				X			
I	2		X		X			
J	2		X		X			
K	4		X		X			
L	4				X	X		
M	1		X		X			
N	0		X		X			
O	2				X			
P	2				X			X
Q	2		X		X			
R	0				X			
S	2		X		X			
T	1					X Fille		
U	4		X		X			
V	2				X			
W	1				X			
Totaux		0	11	0	22	2	1	1

Sur les 23 entretiens, 22 renvoient à des motifs de type professionnels opératoires. Ils sont majoritaires, même si ce type de motif peut s'exprimer sous différentes formes que nous précisons plus bas.

Au second rang, 11 enseignants soit 50% de l'effectif, font part de motifs de type socio-affectifs.

Enfin, rarement et s'ajoutant à d'autres motifs, on trouve aussi des motifs un peu différents comme un motif identitaire. C'est le cas de C qui auparavant envisageait la formation comme un supplétif à la formation initiale qu'elle n'avait pas eue:

"au départ, moi, vu, comme je suis rentrée avec pas de formation du tout, c'était la seule solution pour me former..."

C'est aussi le cas de P, cité plus haut, mais dont le motif d'engagement est également "opératoire professionnel".

On trouve aussi deux motivations opératoires personnelles. T a sa fille qui passe le CAPEPS, ce qui motive sa participation à la formation continue.

"j'ai ma fille qui passe le CAPES là, donc ça tombe bien, donc je m'actualise..."

L, se retrouve aussi dans cette catégorie parce qu'elle indique son intérêt pour un complément de formation personnelle "pour elle" et sans perspective professionnelle, du moins pour une partie de sa motivation:

"et puis après avoir un complément de formation personnelle, pour moi..."

On peut considérer ces quatre motifs comme particuliers et coexistants, pour C, P et L avec le motif "opérateur professionnel".

Parfois aussi, des motivations rangées dans la catégorie professionnelle opératoire auraient pu être mises dans la catégorie opératoire personnelle. Quand l'enseignant par exemple participe à la formation en sachant bien qu'il n'utilisera jamais le contenu de formation.

Les motifs épistémique et hédonique, construits et identifiés par Philippe Carré et son équipe sont largement absents.

Nous avons déjà mentionné le manque de reconnaissance statutaire de la participation à la formation continue. Cela est bien connu des enseignants et semble-t-il intériorisé.

Il y a aussi des motivations plus difficilement avouables (le motif dérivatif).

Peut-être nos entretiens étaient-ils mal construits et ne permettaient pas à ce motif d'apparaître?

Était-ce parce que la personne réalisant les entretiens était un collègue connu des enseignants, et investi dans la formation continue?

Ou était-ce parce que les entretiens ont parfois été réalisés dans des conditions proches du milieu professionnel?

Deux cas font état d'un motif particulier. Il s'agit d'un projet. Ces deux cas ont innové en direction de ce projet. C qui indique que,

"en danse c'est particulier. J'ai fait exprès par ce que je voulais me forcer".

Et K pour qui dans l'APS danse,

"il fallait que je m'y lance, on avait un trou dans nos groupements d'activités, faute professionnelle, on voulait vraiment euh...y arriver. On voulait... on voulait déjà lancer ça à la base mais on avait pas les billes pour pouvoir le faire.

3.3) Conclusion.

Tous les entretiens dénotent un rapport professionnel à la formation. Pour les enseignants de notre échantillon, la formation a bien une "signification"¹⁰⁶ professionnelle.

Mais cette "signification" professionnelle ne rend pas assez compte du sens que chaque enseignant investi dans la formation. En approfondissant les motifs d'engagement, nous trouvons des motifs qui sont essentiellement des motifs "opérateur professionnel" et des motifs "socio-affectif".

Un équilibre entre le professionnel et l'affectif serait-il nécessaire pour que les enseignants s'investissent en formation¹⁰⁷?

Parmi les motifs opératoires professionnels, nous avons:

Echanger.

Nous avons classé "échanger" parmi les motifs professionnels. Ce motif plus "socio-affectif" n'est pas en général un objectif essentiel des formations. Or il faut se rendre à l'évidence, pour 50% des stagiaires étudiés ce sens est mis en avant.

Ces échanges se font dans plusieurs directions.

Confronter sa pratique à celle d'autres enseignants. Il y a derrière cette idée la sensation que l'enseignant dans l'exercice de son métier est particulièrement isolé. Parfois cet isolement est lié au contexte. Par exemple, L est le seul enseignant de son établissement:

"Ah là là !, une des premières c'est que, étant seule sur l'établissement... ça me permet quand même d'être en contact et puis de pouvoir échanger les pratiques".

D'autres fois l'enseignant n'est pas isolé mais il a besoin d'élargir son horizon, de voir d'autres choses: Pour N cela signifie:

"Euh... sortir de son trou, de son bahut en fait, voir d'autres équipes pédagogiques et discuter un peu les... de leurs problèmes par rapport aux nôtres que l'on rencontre, donc c'est plus un esprit d'ouverture hein, voire discuter de nos problèmes avec d'autres personnes..."

¹⁰⁶ Les notions de sens et de signification pour lesquelles "un consensus relatif semble s'être dessiné au sein des sciences du langage... pour opérer une distinction entre signification et sens à partir de deux univers sémantiques:

Celui des conventions sociales, marquées par une certaine stabilité, et qui serait précisément l'univers des significations. Les significations ne seraient pas construites par le sujet mais acquises ou transmises et auraient une existence indépendante d'eux

Celui des usages du sujet, qui seraient l'univers du sens. Le sens dépendrait du contexte, du lieu, du moment, des éventuels locuteurs ou interlocuteurs... Il aurait un caractère contingent, événementiel, presque évanescent et laisserait au sujet la possibilité de se différencier au sein d'une communauté d'appartenance."¹⁰⁶ (Barbier, 2000, p. 62-63). BARBIER, Jean-Marie. Op. cit.

¹⁰⁷ La nécessité du "lien social dans les formations a été mis à jour dans les dispositifs utilisant des nouvelles technologies qui elles justement peuvent fonctionner sans échanges physiques (présence, parole) entre le formateur et les formés ou entre les formés eux-mêmes et ce avec pour conséquence d'isoler les apprenants. "Cette dimension du "lien social", souvent manquant, est donc apparue comme essentielle et la présence ou l'absence d'échanges interpersonnels volontairement organisés au niveau de l'institution, en complément à l'introduction de supports médiatiques, se révèle donc un facteur déterminant pour l'appropriation des dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance par leurs usagers". L'auteur de l'article se propose d'ailleurs de classer les formations selon les deux critères de la "médiatisation technique" et de la médiatisation humaine" (Glikman, 1997, p. 109). Op. cit.

Echanger pour se rassurer par rapport à ce que l'on fait, se sécuriser. C'est un autre objectif de cette volonté d'échanges. Pour E:

"Bien d'abord, je crois que ma première motivation c'est d'être en contact avec les collègues, c'est avant tout un moyen, c'est assez sécurisant, je trouve, d'aller en stage. Même si quelques fois on se remet en cause, mais c'est aussi ...on confronte en fait de nos expériences avec celles d'autres collègues dans le secteur et c'est rassurant quoi, on échange un peu les problèmes qu'on rencontre et puis ça a un côté rassurant parce qu'on se dit quelques fois quand on a un problème: j'suis pas tout seul à être dans...dans la difficulté..."

Cette volonté d'échanges est certainement à mettre en rapport avec l'offre particulière de formation que constitue le stage de secteur. Les collègues participant, se connaissent et se revoient régulièrement. Cela est aussi à relier avec une identité disciplinaire. On se retrouve et on aime échanger parce que l'on partage les mêmes intérêts, voire les mêmes passions. Mais sur le plan professionnel il y a plus que cela. Il y a le sentiment que les apports de contenus, les apports didactiques et pédagogiques doivent venir essentiellement des pairs, c'est à dire d'enseignants qui pratiquent dans des contextes identiques. Si un collègue arrive à faire fonctionner un type de mise en situation, cela signifie que c'est réalisable et donc que d'autres peuvent le faire...

Ce besoin d'échanges pour les anciens est mis en rapport avec les évolutions disciplinaires, il s'agit alors de se confronter avec les nouveaux textes mais surtout de voir leurs mises en application.

Pour les plus jeunes, comme S, dont on peut penser que la visée didactique est actualisée, l'intérêt n'est pas moindre mais l'intérêt se reporte sur la pédagogie.

"Oui, mais au niveau pédagogique... j'ai moins d'années sur le terrain par rapport à d'anciens... on apprend des choses, sur la gestion groupes..."

Nous mettrions volontiers cette nécessité d'échanges comme une dimension essentielle du rapport particulier à la formation. En stage de secteur, indépendamment du contenu et des objectifs du stage, l'objectif du stagiaire est partiellement atteint. Il vient pour échanger avec ses collègues et ces échanges suffisent à eux seuls pour construire une représentation positive de la formation.

Se tenir au courant de l'évolution disciplinaire

Le désir d'évoluer, de se tenir au courant de, d'être dans l'actualité disciplinaire, de rencontrer des activités nouvelles. Cette motivation rejoint l'objectif de participation à la professionnalisation. A ce niveau, les objectifs de la formation et les motivations individuelles se rencontrent.

Cela peut prendre plusieurs formes:

Pour A, c'est pour rencontrer des activités nouvelles:

"Pourquoi on va en stage... Ben déjà pour Heu... le premier truc, les activités nouvelles, les activités que moi je ne pratique pas, et que... pour avoir des informations sur les activités que je ne pratique pas, Dans les activités non connues ou on se sent pas à l'aise, ça peut débloquer... ça peut faire..."

Pour G, c'est pour progresser dans la pratique de la classe pour être plus efficace.

"L'intérêt d'aller en formation pour moi, c'est de progresser dans ma pratique d'enseignant en fait, c'est-à-dire euh... je suis confronté à des élèves, il y a des situations où je suis en réussite et puis d'autres où je suis en échec. Alors, la réussite

ça veut dire que j'ai l'impression de faire des choses avec mes élèves qui amènent à des progrès, et puis l'échec, c'est une situation où justement je ne vois pas mes élèves progresser. Parce je n'ai pas le temps, parce que je ne sais peut-être pas m'y prendre comme il faut et puis à partir de là, eh bien ce qui m'amène à... à être en formation, c'est à réfléchir sur euh.... comment je peux faire pour moi progresser, pour que mes élèves, ensuite dans leur activité, ils soient... oui ils progressent, c'est-à-dire euh... c'est un développement moteur un peu plus affiné... oui, en gros c'est ça".

Pour E, c'est tout simplement rester dans le coup. Et c'est vrai que ce n'est pas simple parce que comme le dit E:

"Rester quand même dans le mouvement quoi, l'évolution de l'éducation physique, parce que, parce que ça bouge beaucoup..."

Bon nombre de motifs "socio-affectifs" ne sont pas éloignés de constructions identitaires et sont proches, pour les jeunes enseignants de l'étape de socialisation professionnelle.

Nous avons classé les motivations de B et de I, jeunes enseignants du sud de la France, dans la catégorie socio-affective. Car pour B, un des premiers motifs de sa présence en formation:

"dans le cadre du Nord, première raison connaître les autres collègues déjà les gens qui travaillent sur Cambrai puis à l'extérieur".

Et pour I c'est,

"pour rencontrer les collègues aussi, parce que c'est vrai que euh... il y a beaucoup de gens qu'on ne voit qu'à cette occasion là et avec qui on a envie de discuter euh... bon pas forcément de pédagogie mais souvent quand même euh.. de... de façon de faire..."

Néanmoins, à ce qu'ils en disent, nous aurions aussi pu les classer dans la catégorie identitaire, les rencontres souhaitées étant en rapport étroit avec des préoccupations professionnelles.

Souvent les motifs sont multiples et imbriqués.

Comme dans le cas de N cité plus haut. Il y bien le motif d'échanger mais il fait partie d'un ensemble imbriqué de motivations,

"Alors, pourquoi je vais en formation? Euh... d'une part, sortir de son trou, de son bahut en fait, voir d'autres équipes pédagogiques et discuter un peu les... de leurs problèmes par rapport aux nôtres que l'on rencontre, donc c'est plus un esprit d'ouverture hein, voire discuter de nos problèmes avec d'autres personnes... c'est mettre un peu à jour de tous les textes, les nouveaux textes sortis etc. leur mise en application euh... revoir... la convivialité, revoir les copains qu'on a perdus de vue, copains copines quoi, les collègues qu'on n'a plus jamais eu l'occasion de voir... Pourquoi ? Oui, discuter de ses pratiques... plus discuter de ses pratiques et puis c'est de résoudre des problèmes qu'on rencontre.

Cette articulation de différentes motivations relativise nécessairement les objectifs d'un stage. L'enseignant ne va pas en stage que pour le stage, en particulier en stage de secteur. Un peu de la même façon que les élèves ne vont pas à l'école que pour apprendre. Il s'y ajoute d'autres motivations plus personnelles, mais aussi d'autres façons de construire son savoir professionnel, tout autant par les échanges mutuels que par les propositions formelles du stage.

Ceci peut faire réfléchir à une visée strictement instrumentale des stages. D'autres choses s'y jouent, qui touchent au plaisir, à la mutualisation des savoirs, à l'identité professionnelle et qui sont constitutifs d'un rapport favorable à la formation.

La relation motivations relevées / innovations produites ne sont pas à analyser dans un rapport de simple implication mais dans un rapport de développement réciproque.

Ceci se justifie par le fait que bien que l'engagement en formation soit volontaire, les enseignants ne choisissent pas les contenus de formation. Il doivent donc en quelque sorte faire avec ce qui est proposé, retenir ceux qui signifient quelque chose ou / et construire du sens à partir des autres.

Deux cas, C et K nous ont fait part d'un projet très identifié: Ces deux cas ont innové. La rencontre du sens et de l'objectif s'est réalisée dans l'innovation.

Le rapport opératoire professionnel s'il est une condition qui semble nécessaire, n'est pas suffisante s'il n'y a pas derrière un projet précis

La non existence de ce projet nécessite que l'enseignant, soit rencontre le savoir qui fait sens pour lui et qui va le conduire à innover, soit organise cette rencontre avec les contenus de formation

Il n'en reste pas moins que certaines dimensions du rapport à la formation sont encore absentes. Si en effet dans l'ensemble la dimension opératoire professionnelle est une constante chez ces enseignants qui innovent suite à une formation, elle n'explique pas les innovations différentielles ni les non innovations. Les mobiles repérés, sont donc davantage à analyser comme des facteurs constants, malgré le sens individuel que chacun construit de sa présence en formation.

Pourquoi alors certains contenus sont-ils utilisés et pas d'autres? Pourquoi certains innovent avec certaines activités et pas dans d'autres...

De nouvelles dimensions doivent être explorées dans le cadre du rapport à la formation.

Jusqu'à présent, si nous avons parlé de "la formation", comme d'une entité homogène. Les dimensions trouvées du rapport que sont une participation importante, volontaire voire militante, une représentation particulière du métier, des motivations et motifs professionnels d'investissement, si elles favorisent la rencontre avec les contenus de la formation ne rendent pas compte, sauf peut-être pour la perception du changement, d'une "capacité générale" à innover.

Parce qu'en fait, le rapport à la formation en général s'il est une condition nécessaire n'est pas suffisant dans sa globalité à expliquer une innovation. Une dimension moins "générale" et qui renvoie aux contenus de formation eux-mêmes se doit d'être approfondie.

Pour reprendre la métaphore qu'utilise Jean Houssaye à propos du fonctionnement du triangle pédagogique, nous avons jusqu'à présent, pour des besoins d'analyse, tenu pour mort les contenus de formation. C'est maintenant à ceux-ci que nous devons nous intéresser.

4. Rapport aux savoirs proposés pendant le stage et aux pratiques de formation.

Quels sont, pour les enseignants, les contenus et pratiques de formation qui font sens? Ce sens suffit-il à générer une innovation?

En formation continue, les enseignants sont confrontés à de nouveaux savoirs. Cela présente pour eux une occasion de suivre l'évolution disciplinaire. Mais ce n'est pas la seule. D'autres moyens existent parmi lesquels la lecture, la recherche sur Internet, la discussion avec les collègues...

Pour innover, il faut aller à la recherche d'idées nouvelles, de dispositifs nouveaux.

Il semble bien, à l'écoute des enseignants de notre échantillon, que la formation continue et la lecture représentent les moyens privilégiés d'être confrontés à l'évolution disciplinaire. Ce que reconnaissent d'ailleurs certains. A la question:

"Quand tu innoves, où trouves-tu tes idées?"

E... répond:

"Dans la FPC, des bouquins..."

4.1) La lecture.

La lecture, semblerait a priori la façon la plus simple de se former. On pourrait même s'attendre à ce que dans le cadre de leurs obligations réglementaires, les enseignants cherchent à réactualiser leurs connaissances et cherchent des idées de transformation dans les différentes lectures didactiques et pédagogiques existantes.

C'est loin d'être le cas.

Sur le thème de la lecture, et ce malgré la publicité faite dans les stages¹⁰⁸, les publications du réseau EPS de l'Académie de Lille (Revue Cinèse) ne sont jamais citées. Est-ce par méconnaissance de ces publications, par désintérêt ou par oubli?

4.1.1) Les lecteurs.

W est un exemple atypique et unique dans nos entretiens.

"Mes idées, au niveau didactique, au niveau de l'activité... je les trouve... dans tous les supports. En général c'est les bouquins... je suis régulièrement la revue EPS, ça peut-être des productions, euh... de la Loire, de Nantes... des textes officiels... je prends tout... je lis tout... je fais des résumés de tout, je fais une sorte de concentré..."

Non seulement W dit lire beaucoup, mais en plus il possède une démarche d'enregistrement qui lui permet de garder une mémoire de ce qu'il a lu.

Si on analyse plus avant ses propos, on remarque que ses lectures se résument à des documents que l'établissement reçoit, c'est à dire en général pas grand chose par rapport à la profusion des publications concernant le domaine des STAPS ou de la didactique de l'EPS. Seules sont citées des productions lues traditionnellement par les enseignants d'EPS, c'est à dire la revue EPS et quelques publications exemplaires de didactiques innovantes, venant soit

¹⁰⁸ Au cours des stages de secteur, les revues sont distribuées aux stagiaires. Celles-ci sont aussi disponibles sur le site disciplinaire EPS de l'Académie de Lille: www2.ac-lille.fr/eps/

de l'Académie de Lyon avec la revue Spirale ou de l'Académie de Nantes. Ces deux dernières publications datent maintenant d'une dizaine d'années. On peut donc se demander si les lectures de W ne sont pas davantage des documents de référence, sorte de "mémoire externe"¹⁰⁹ dans lesquels W puise ses idées, plutôt que des lectures pour satisfaire une curiosité professionnelle constante. D'ailleurs W concède lui-même,

"non, non, je ne vais pas dire que je lis beaucoup, ce n'est pas vrai, ça serait mentir..."

En fait, les lectures ont plus une fonction instrumentale, à court terme, qu'une fonction véritablement heuristique. L'exemple caractéristique est donné par S qui indique même,

"J'ai lu les programmes 5^{ème} 3^{ème}, enfin 6^{ème} 5^{ème} 4^{ème} 3^{ème}, pour me baser au départ sur les thèmes, les objectifs à travailler".

Avoir lu les programmes, cela peut paraître la moindre des choses pour un véritable professionnel. Avoir la franchise de le dire, indique en tout cas que la personne considère cet acte de lecture comme méritant d'être signalé, donc a priori assez exceptionnel pour S. Effectivement elle ajoute plus loin, *"non, je ne lis pas beaucoup..."*, d'où ce rappel de la lecture des textes qui lui reste en mémoire.

Si cette lecture des programmes prend une valeur exceptionnelle pour S, on peut facilement imaginer ce qu'en font les autres enseignants.

C'est pour résoudre un problème particulier, qu'éventuellement, certains enseignants recourent à des livres. C'est ce que nous indique U,

"et puis des bouquins spécialisés, là j'ai un bouquin sur les fondamentaux de l'athlétisme, des choses comme ça quoi. Tu sais quand j'ai besoin... j'achète un bouquin, si c'est en volley euh... qu'il y a vraiment des trucs qui vont pas, j'achète un bouquin sur le volley, j'en cherche un avec ce qu'il peut y avoir d'intéressant là-dessus..."

Mais U reconnaît que c'est en dernier recours, quand les autres ressources n'ont pas donné satisfaction, et ce, par manque de temps,

"Mais euh bon... c'est plus rare, je passe plus par les collègues que par les bouquins, j'ai pas beaucoup de temps de libre..."

C'est aussi le cas de E. Le livre en lui-même est moins intéressant que les exemples qu'il fournit. Le titre du livre est oublié. Mais E sait qu'il est rangé dans la bibliothèque et qu'il peut servir à tout moment pour y piocher des idées, qui seront ensuite adaptées au contexte. Cette utilisation confirme l'idée de "mémoires externes", disponible à tout moment,

"Te dire le titre exact... on a changé des choses parce que j'ai acheté, c'était quoi ce bouquin, je ne saurais plus te dire le titre... je suis un mec de terrain, c'est des trucs pratiques, avec des exemples que je ne reprends pas forcément systématiquement, mais qui me donnent des idées et puis après je les adapte, mais je les déforme peut-être, je déforme peut-être la pensée de l'auteur, ça c'est... mais plus de choses pratique quand même les bouquins... On utilisait la revue EPS pendant longtemps et là cela fait un moment que l'on est plus abonné parce que je ne la lisait plus. Donc heu la revue EPS on ne s'en sert plus en ce moment. Ces bouquins là, j'ai vu qu'ils étaient cités dans la revue EPS quand même, donc j'ai eu l'occasion d'en voir, des revues EPS quand même et puis au SNEP, j'ai regardé et puis ils étaient cités, je les ai vus, j'ai

¹⁰⁹ DURAND, Marc, 1996, page 160. Op. cit.

reçu une publication avec un tas de bouquins, j'ai regardé et je me suis dis, tiens celui là il faudrait voir et puis je suis allé au furet du Nord, parce qu'avant de l'acheter, j'aimerais bien voir ce qu'il y a dedans je suis allé à Lille et puis je les ai vus ces bouquins là, je les ai feuilletés et je me suis dit tiens c'est pas mal, ça pourrait me convenir?".

Ce manque de temps est parfois invoqué pour expliquer que l'enseignant ne lit pas. On comprend alors mieux le rôle de la formation continue comme moyen d'accès "économique" à ces références externes.

P trouve ses idées "dans les revues, la revue EPS par exemple". Néanmoins à bien l'écouter, on remarque que la lecture est assez sélective,

"J'aime bien le volley, donc je me précipite sur les articles concernant le volley. Je lis et là je me dis que cet exercice c'est à la fois ce que je fais et puis cela apporte un petit plus, alors je l'essaye..."

La lecture se réduit en fait à la lecture d'une revue, la revue EPS, parfois à son simple feuilletage.

Les revues pédagogiques types Cahiers Pédagogiques ne sont jamais citées. Les lectures sont strictement centrées sur des problèmes professionnels de l'EPS.

Nous n'avons pas affaire, sauf de rares cas (W) à une lecture systématique, mais plutôt à une recherche de documentation sur un problème professionnel particulier.

La lecture n'est pas exclusive de la principale source de renouvellement des idées que sont les discussions avec les collègues.

Les constats que nous venons de faire ne sont pas propres aux enseignants d'EPS. L'ensemble des disciplines est concerné.

4.1.2) Les non lecteurs.

La plupart des idées nouvelles sont recherchées dans les échanges entre collègues. Pour O,

"c'est suite aux stages, ils (les collègues) me disent ce qu'ils font, je compare un peu avec moi et je dis finalement je trouve que c'est mieux et puis je me réadapte comme ça progressivement, suite à des discussions, à des entretiens avec les collègues".

Si nous récapitulons sous forme de tableau les différentes façons de rencontrer des nouvelles connaissances que sont la recours à la lecture, à Internet, à la formation continue ou au dialogue avec les collègues, nous obtenons le tableau suivant:

Tableau XXIV. La rencontre avec les nouvelles connaissances.

	Lecteurs / Non lecteurs	Internet	Formation continue	Dialogue avec les collègues
A	Je me suis abonné à la revue EPS, j'arrive pas trop à lire, je lis jamais rien, pas de journal pas de livre, rien, la revue EPS, je la lis pas. Je la recevais, je l'ouvrais, je regardais et déjà je ne lisais quasiment que de l'athlétisme.			
B	Des revues de type universitaires... Ce type de revue me sert plus...			Les collègues...
C	Dans le peu que je peux lire...		La plupart du temps, dans ce que l'on a fait en stage.	Pas mal aussi en regardant les collègues.
D	Souvent dans des documents que j'ai, des bouquins, des livres que j'ai, que j'achète. J'ai un bouquin sur l'athlétisme que j'ai repris là dernièrement qui est assez complet et puis surtout, abordable.			
E	Des bouquins... Te dire le titre exact, je les ai là... On utilisait la revue EPS pendant longtemps et là cela fait un moment que l'on est plus abonné parce que je ne la lisais plus.		Dans la FPC	
F	Parce que je ne bouquine pas beaucoup. Bien des revues, je ne pourrais pas te citer, bien s'il y a la revue EPS mais je ne suis plus abonnée depuis au moins deux trois ans. On a des revues, mais je suis incapable de te donner le nom. On a acheté de revues sur le badminton, l'acro sport et puis la troisième je ne sais plus laquelle...		Essentiellement dans les stages	
G	Après, tout ce qui est activité littéraire, les bouquins etc... j'arrive pas, j'ai pas le temps et je prends pas ce temps-là.		Le stage de secteur en fait, c'est une mine d'or pour moi parce que justement il y a des échanges sur des pratiques...	Ma source essentielle en fait c'est la discussion avec les collègues.
H	Je lis très peu, la revue EPS un peu de temps en temps.		Les stages, les formations, ça sert aussi à...	Dans la discussion avec les collègues.
I	On lit très peu à côté.		Ben, parce que ça permet de rencontrer des gens qui travaillent autrement.	.
J	Dans la revue EPS aussi, quelquefois il y a eu des articles...			Ben avec les collègues
K	Bon ben oui, j'y vais beaucoup parce que, enfin j'enseigne à la fac, à Valenciennes donc euh... je suis obligé de m'y replonger, beaucoup. Oui. Tu sais la revue EPS, la revue Spirale, même si c'est pas très pratique.			la discussion moi tu sais... avec soit des spécialistes fédéraux d'autres activités, soit des profs d'EPS, c'est surtout ça. Les cours des autres collègues, à la fac... que tu co-écrits.
L	Ben il y a tout hein, les revues EPS.	X		C'est avec les échanges... surtout avec les autres collègues.
M	Je bouquine des choses ... par rapport au hand. Je bouquine aussi dans les revues EPS...			Je rencontre des gens dans le cadre de la pratique, je discute avec des collègues qui pratiquent aussi l'activité.
N	Alors aux revues EPS			Discussions des fois avec des collègues...
O	Pas trop...		C'est suite aux stages en discutant avec les	En discutant avec les collègues... je compare un peu avec moi et

			collègues	finallement je trouve que c'est mieux et je me réadapte progressivement, suite à des discussions.
P	Revue.			Les collègues aussi par les discussions
Q			Les stages aussi	Dans les discussions
R	Ben, revues, oui on a une revue EPS, de temps en temps je jette un œil et... au niveau EPS, c'est toujours un peu trop fumeux, trop... ou alors parfois ça me paraît enfantin, parce que la dernière fois, c'était un article sur quoi là ?	X	Dans les stages...	Ben, soit lors de réunions avec des collègues...
S	je lis un peu les revues euh... EPS, j'essaye d'aller voir des contenus sur une activité.			
T	Je feuillette des revues qu'on a oubliées...			C'est surtout au niveau de la discussion
U	Alors (revue) EPS, un petit peu, et puis des bouquins spécialisés, quand j'ai besoin, j'achète un bouquin, si c'est en volley, qu'il y a vraiment des trucs qui vont pas... j'achète un bouquin sur le volley,			
V	Quelque fois la revue EPS, ça nous donne des idées...			En discutant entre nous.
W	En général c'est les bouquins... je suis régulièrement la revue EPS, ça peut être des productions, euh... de la Loire, de Nantes... des textes officiels... je prends tout... je lis tout... je fais des résumés de tout...			

4.1.3) Commentaires.

Le savoir se rencontre peu dans les lectures. Quand lecture il y a, c'est en général pour résoudre un problème professionnel mais ponctuel.

La revue EPS semble plus citée, à titre incantatoire pour montrer que l'on se tient au courant, que réellement exploitée.

Internet non plus ne semble pas très prisé. Il y a pourtant sur les sites EPS des contenus de stages de formation très intéressants et très pratiques. Serait-ce un problème de recherche de l'information?

Une autre hypothèse peut-être avancée corroborant ce que la recherche descriptive sur la planification des enseignants a déjà montré: "dans des situations habituelles, les enseignants se bornent à envisager les procédures "qui marchent" et l'activité cognitive au cours de la planification consiste à retrouver la trace d'un enseignement passé du même type... à les adapter et les mettre à jour de façon superficielle... Cette constance des formes d'enseignement augmente probablement au cours de la carrière et les enseignants les plus expérimentés finissent par acquérir un répertoire de procédures efficaces..." (Durand, 1996, p. 171)¹¹⁰.

L'information n'est pas recherchée quand il n'y a pas de besoin professionnel. L'enseignant n'est pas un formateur ni un chercheur qui doit se tenir au courant des publications et des

¹¹⁰ Op. cit.

évolutions disciplinaires. Pourquoi? G dit "*parce je n'ai pas le temps...*". Il ajoute ensuite qu'en fait, il ne "*prend pas ce temps-là*". Il va vers ce qui lui est utile.

Pourtant nous avons repéré au paragraphe 2.1 du chapitre 6 que nombre d'enseignants de notre corpus n'étaient pas sur le seul pôle adaptatif. Mais les idées nouvelles s'échangent essentiellement avec les collègues. Collègues de l'établissement ou lors des stages de secteur.

On comprend mieux l'intérêt de la formation continue dans les propositions d'innovations.

D'une part elle permet aux collègues de se rencontrer, elle organise la rencontre et nous avons noté précédemment l'importance du sens donné par les enseignants à cet aspect de la formation dans l'étude des motifs de la présence en formation.

D'autre part, et cet aspect nous paraît primordial, en proposant des contenus innovants, elle permet à l'enseignant d'élargir son espace d'information.

En n'échangeant qu'avec les collègues proches, la source d'innovation risque de se tarir vite ou du moins de davantage se centrer sur le pôle adaptatif et l'application de recettes que sur des changements en profondeur. Elle ne permet pas non plus aux enseignants de s'engager dans de nouvelles APS comme le permet le stage de formation. C'est bien ce que constate I,

"Ben, parce que ça permet de rencontrer des gens qui travaillent autrement souvent, enfin nous on est un petit peu enfermés dans notre routine en fait, on est à trois où on fait les mêmes choses... donc ça permet de voir des gens qui travaillent autrement, qui essaient de faire avancer les choses d'une autre façon, quoi".

Le stage sert ici réellement de lien entre "les pédagogues, les didacticiens" et le terrain, comme force de renouvellement des contenus.

Ils innovent parce que la formation leur permet de rencontrer autre chose. Cet autre chose, la plupart des enseignants ne seraient pas allés d'eux-mêmes (par manque de temps?), le chercher¹¹¹. Pour H c'est la raison essentielle,

"la remise en question, parce que je n'ai pas envie de tomber dans le ronronnement... la vie au jour le jour dans ton établissement... on fonctionne un peu en vase clos au bout d'un certain moment et le fait de se confronter à d'autres collègues, à d'autres situations euh... à des gens qui, par opposition à moi, sont (plus) le nez dans les livres... mise à jour des connaissances, tout ça, ça permet une remise en question de ton activité d'enseignant en fait".

4.2) Les savoirs privilégiés.

Les échanges et les apports se font en formation. Quels sont alors les facteurs favorables à la rencontre avec les contenus de formation? Quels sont les types de savoirs privilégiés par les enseignants et pourquoi? Sur quel registre d'appropriation se situent-ils?

La notion de savoir recouvre des réalités différentes. Selon les auteurs il convient de distinguer les savoirs, les savoir-faire, les savoirs savants, scientifiques, théoriques, formalisés, empiriques...

¹¹¹ Les enseignants ne lisent pas (ou très peu) les résultats de la recherche. "Littérature que, par ailleurs, les chercheurs s'évertuent à rendre absconse... (et) éloignée le plus souvent des réalités et des besoins des enseignants" Philippe Meirieu, cité par CHUPIN, Julie. Recherche en éducation: quand l'excès cache les manques. *Le monde de l'éducation*. Novembre 2001. p. 28.

Les différences terminologiques et l'articulation des concepts peuvent être légitimés par une première problématique (Malglaive.1990)¹¹².

Cet auteur distingue les savoirs qui s'acquièrent en dehors de l'action de ceux qui se transmettent dans et par l'action.

Parmi les savoirs qui s'acquièrent en dehors de l'action, il distingue les savoirs théoriques qui disent ce qui est et dont le but est de faire connaître, des savoirs procéduraux c'est à dire des "enchaînements d'opérations, de règles et conditions à respecter pour obtenir les effets souhaités et n'obtenir qu'eux, qui s'organisent en procédures ou en plan et qui constituent quand ils sont formalisés ce que nous appelons les savoirs procéduraux" (Malglaive, 1990, p. 77).

Du côté des savoirs qui se transmettent dans et par l'action, il distingue les savoirs pratiques qui disent "de manière parfois approximative ce que les théories et procédures ne peuvent dire » des savoir-faire qui « s'ils peuvent se formaliser, restent le plus souvent immanents à l'action".

Traditionnellement, les dispositifs de formation délivrent des savoirs théoriques et des savoirs procéduraux, rarement des savoirs pratiques ou des savoir-faire. Ces derniers sont souvent sinon méprisés, du moins regardés de façon péjorative et classés de l'ordre de la recette ou du truc.

Il se pose alors pour l'enseignant, le problème de transférer ces savoirs, de les interpréter dans le contexte de la classe. Les limites de cette façon de concevoir le passage du savoir sont connues et les tentatives de dépassement mettent l'accent soit, sur la proposition de savoirs plus en rapport avec les compétences mobilisées en situation interactive (ce sont les formations du type micro-enseignement), soit s'intéressent aux conditions du transfert de la formation (en construisant un dispositif de formation qui prend en charge cette particularité), soit cherchent à développer davantage les capacités et les outils d'analyse des enseignants plutôt que de les "instruire".

4.2.1) La pratique.

Pour ce qui concerne notre échantillon, les savoir-faire, les savoirs pratiques, les savoirs procéduraux sont plébiscités. En fait, la pratique fait l'unanimité. Mais que faut-il entendre par "pratique"?

La pratique physique.

Les stages de secteur ont pour lieu de réalisation le gymnase. Les situations sont mises en pratique par les stagiaires. Ceux-ci vivent les activités physiques et sportives, leur didactique et leur pédagogie.

Le fait de pratiquer plaît aux stagiaires. Ce fait paraît normal, puisque l'on a affaire à des enseignants d'EPS.

La pratique permet en effet de mieux éprouver les difficultés de la tâche et donc par la suite de "ressentir" les difficultés des élèves. Pour A, il y a une relation manifeste entre les difficultés éprouvées lors de la pratique et sa tolérance nouvelle face aux difficultés des élèves.

"En natation... quand L nous a demandé de faire... une série de battements... moi j'ai eu énormément de mal à faire ma première longueur parce qu'en battements j'avance pas donc là je me suis rendu compte que quand tu étais en natation avec un gamin qui

¹¹² MALGLAIVE, Gérard. *Enseigner à des adultes*. 3eme édition. Paris: PUF, 1990, 290 p.

peinait avant je lui disais ben heu dépêche toi et quand il était arrivé et bien il fallait repartir et là je me suis rendu compte que quand j'ai fait mon aller ben j'étais mort c'est tout je me suis arrêté et je n'ai pas fait les deux autres exercices. Donc maintenant en natation quand il y en a un qui s'accroche entre deux et tout ça je suis plus tolérant maintenant..."

Cette pratique physique permet de faire émerger des savoirs d'expérience (intimes) peu formalisables par ailleurs et fortement individualisés.

La pratique physique permet aussi de s'éprouver, se découvrir, de faire apparaître d'autres facettes de la personnalité d'un enseignant et peut être, en déjouant les a priori, de faire émerger de nouvelles représentations des uns et des autres. C'est du moins ce que pense L,

"C'est-à-dire que ce sont des activités... où euh... on est obligé d'être vrais et donc euh... tu as devant toi vraiment les gens, ils sont obligés de se sortir en fait, il n'y a plus d'image (hum)... et donc là ça devient intéressant, et puis il y a des contacts qui vont beaucoup plus loin que des relations de collègue à collègue, tu finis par euh... comment... comment qu'on va dire, connaître un peu plus les gens... Une fois qu'ils sont obligés de se mettre dans un groupe, de s'investir, l'image du prof quand on les connaît sur un terrain avec leurs élèves, là ils deviennent presque des élèves eux-mêmes, et... enfin je trouve que c'est intéressant..."

La pratique physique est porteuse d'un sens didactique (l'enseignant vit ce que l'élève va ressentir), elle est aussi porteuse d'un rapport nouveau avec les collègues.

La pratique avec des enseignants-élèves ou avec les élèves "cobayes".

Certains moments du stage s'apparentaient à du micro-enseignement¹¹³ ou à de la pédagogie pratique telle qu'elle existait dans les instituts de formation. Il s'agit pour les stagiaires de mettre en pratique les situations qu'ils ont conçues, soit avec des élèves réels (quand cette possibilité existe), soit avec les collègues stagiaires. Cette forme de pratique a marqué particulièrement E,

"Un truc qui m'a marqué... quand on avait fait natation. On avait préparé un truc... qu'on avait testé et moi j'avais fait le cobaye, donc dans l'eau on avait fait le truc, et quand on a eu les élèves on est parti la dessus, on s'est dit ça va marcher, on s'était quand même posé des questions, on s'est dit: est-ce que ça sera difficile avec les élèves et puis quand on l'a mis en place ça marchait pas du tout. Et là on s'est dit: y a quand même ...j'me suis dit qu'il y avait un gros décalage et pour que ça marche, pour le faire, on a été obligé d'aller dans l'eau, de manipuler les gamins, c'était sur des rotations, et là je me suis dit, je me voyais, on avait des groupes de quatre, je me suis dit, je ne me vois pas faire ça, si j'avais à faire ça, je le ferais pas quoi en cours, avec un groupe de natation je pourrais pas le faire quoi parce que là, on était quasiment quatre profs pour quatre gamins, on était à deux à se mettre dans l'eau pour leur faire ressentir, c'était bien, je crois que les gamins ils étaient content à la fin mais dans le cadre d'un cours je sais pas si c'est..."

¹¹³ "Crée en 1963 par une équipe de formateurs de l'Université de Stanford, en Californie, pour former à l'origine pendant l'été des enseignants et les préparer plus efficacement à prendre en main une classe réelle, à la rentrée suivante... C'est devenu en suite une méthode utilisée dans la formation ou le perfectionnement des enseignants, qui vise l'apprentissage progressif d'habiletés pédagogiques par la mise en pratique et l'analyse d'une ou de quelques habiletés pédagogiques à la fois, dans le cadre d'une microleçon à une microclasse". LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2eme édition. Paris: Eska, 1993, 1500 p.

La tentative de réalisation de la situation préparée en groupe a permis à E de se rendre compte de son inadaptation au public concerné.

Pour Q... aussi, le contact avec des élèves permet de mieux appréhender les difficultés que lorsque les cobayes sont des collègues stagiaires:

"Et je me souviens de ce vécu au bord de la piscine, d'abord on échangeait beaucoup mieux avec des enfants, enfin, on échangeait... c'était sûrement mieux que ce dernier stage"¹¹⁴ où c'était trop des pros pour arriver à corriger quelque chose..."

Le caractère concret des contenus.

C'est aussi le côté "pratique", instrumental des contenus qui est mis en avant. Ceux-ci sont facilement utilisables en situation, avec des élèves. *"pour les élèves, c'est assez significatif, ça veut dire tout de suite quelque chose".*

Les contenus ne sont pas théoriques, ils correspondent à un vécu du formateur. Les formateurs tirent d'ailleurs leur crédibilité, leur légitimité de cette proximité avec le terrain.

E enseigne en lycée. Le formateur X aussi. Il y a donc une proximité entre les propositions issues du contexte du formateur et les besoins propres à E. Les contenus proposés ont davantage de sens pour E,

"En badminton on est parti sur ce qu'on avait vu avec X... ben en plus, si tu veux, c'était plus facilement réutilisable du fait que X... intervient en lycée..."

L'articulation pratique réflexion

La pratique n'est pas seulement plébiscitée parce qu'elle permet de construire des savoirs indicibles, mais aussi parce que la pratique permet de mieux se questionner. Elle permet une meilleure articulation du vécu physique avec des savoirs professionnels qui sont à situer à plusieurs niveaux.

1. Au niveau de la compréhension didactique pour H:

"le fait de pratiquer des situations en fait, de les expérimenter, pour voir, pour me poser des questions... ça me permet de me questionner beaucoup plus que de les faire vivre. Le fait de les vivre, ça permet de questionner beaucoup plus l'activité... que ce soit en combat, que ce soit en danse, que ce soit en natation, les moments pratiques, avec le retour réflexif par la suite c'est ce qui me... c'est ce qui me plaisait le plus, c'est ce qui me plaît le plus".

2. Au niveau de la démarche d'enseignement pour K:

"Ben parce que je voyais la démarche de l'enseignant. Tu sais, je me suis dit : « mais pourquoi ils me posent ça, pourquoi ils veulent que je fasse ça et comment je réagis », Ben je trouve que, vu de l'intérieur, tu te découvres encore plus, que d'être à côté, sur un banc et puis d'essayer de voir euh... où ton collègue veut arriver avec des élèves... parce que moi, des élèves, j'en ai, enfin je les vois, et... j'arrive pas forcément à le retranscrire. Si je le vis, je le fais et je le comprends mieux. Ça m'a servi, même en sachant que je ne suis pas un élève quoi, tu vois".

Pour K... il est important de vivre de l'intérieur la démarche du formateur, de la ressentir, d'en avoir une perception "en acte"... pour mieux se questionner:

¹¹⁴ Q... se réfère ici à un stage précédant dans lequel il avait été demandé aux collègues d'observer les difficultés de leurs pairs dans une situation de sports collectifs. Les observateurs étaient en difficulté pour observer des niveaux de jeu qui n'avaient rien de niveaux de jeu scolaires.

"La mise en situation euh... en natation, quand, tu sais... quand on s'y est remis, on s'est replongé dans la peau des gamins. On a réussi, enfin j'ai réussi à... à voir l'attente des profs... Ben parce que je voyais la démarche de l'enseignant. Tu sais, je me suis dit : mais pourquoi ils me posent ça, pourquoi ils veulent que je fasse ça et comment je réagis".

3. Au niveau de la formation continue. Pour U, cette alternance pratique - réflexion devrait être envisagée sur plusieurs années. Les stages apporteraient des contenus. Ceux-ci seraient mis en œuvre avec les classes. D'autres stages viendraient critiquer, compléter la formation et les mises en pratique initiales.

"Sur la lutte, j'ai encore du mal quoi, parce que... j'ai des éléments mais euh... il manque encore des trucs, tu vois, pour moi, l'idéal, ça serait de refaire... maintenant que j'ai réussi à le mettre en place avec les élèves, il faudrait que j'arrive à refaire un stage et puis à... revoir, donc il faudrait que j'aie le retour... un peu comme en danse finalement, l'année dernière on a eu danse, ça m'a permis de mettre des choses en place et puis là on a eu le retour cette année..."

Les contenus proposés en formation qui sont **significatifs** pour les enseignants de notre échantillon sont les contenus organisés autour de pratiques (physique, pédagogiques, didactiques).

Du point de vue du sujet, cela renvoie à un **rapport pratique à la formation**, c'est à dire à la recherche d'une meilleure professionnalité, comme nous l'avons vu lors de l'examen des motifs, organisée autour de savoirs "plutôt" applicables et concrets. Ce rapport pratique n'est pas une donnée intrinsèque aux contenus de formation. C'est un construit qui est facilité par une démarche d'articulation pratique et réflexive. Mais pour que le contenu de formation ait une signification pour l'enseignant d'EPS, il doit être applicable sur le terrain¹¹⁵.

4.2.2) Le théorique.

A l'opposé, un contenu théorique possède une distance importante par rapport à sa mise en pratique dans le contexte de la classe. Le lien du contenu avec l'enseignant ne se fait pas sur le registre instrumental, pratique, il peut se faire sur le registre théorique¹¹⁶. Le contenu proposé peut être jugé comme étant intéressant, mais il ne possède pas de fonctionnalité pratique. En définitive il ne devrait pas permettre d'innovation, sauf si l'enseignant exerce sur lui un travail particulier d'opérationnalisation.

Cette distance de la théorie est bien exprimée par J,

*"par contre, dans... dans les stages quelquefois, ça reste un petit peu trop... ouh ! là, là, là..., à un mètre au-dessus de notre tête, et puis euh... euh... c'est moins... J'ai fait un stage d'évaluation sport co euh... j'ai jamais su aller par la suite **appliquer ces***

¹¹⁵ Récemment, la "revue EPS" a réalisé une enquête intéressante en direction des enseignants d'EPS qui n'étaient pas abonnés (N = 253) et de ceux qui ne s'étaient pas réabonnés (N = 460). Parmi les critiques formulées il y avait la demande de "mieux coller à la réalité du terrain de l'enseignement de l'EPS scolaire... d'offrir des situations pédagogiques concrètes". A l'opposé, "le discours théorique... encombre souvent, gêne quelquefois". LERAY, Claudine. La revue EPS s'adresse à ses lecteurs. *Revue EPS*, Janvier-Février 2002, n° 293, p. 76-77.

Une enquête réalisée en 1975 par cette même revue, auprès d'un échantillon d'un millier de lecteurs choisis au hasard tant parmi les abonnés que les étudiants des CREPS et des UEREPS faisait apparaître la rubrique "pratique" au 1^{er} rang des rubriques intéressant les lecteurs.

Une enquête éducation physique et sport. *Revue EPS*, Septembre-Octobre 1975, n° 235, p. 11-14.

¹¹⁶ On pourrait aussi dire "épistémique" ou cognitif.

évaluations. Après on avait étudié pas mal sur les programmes tout ça euh... Oh !... c'est... c'est un tas de termes, c'est vrai que, c'est... c'est difficile à digérer".

Le terme "application" nous semble bien refléter l'écart entre les attentes de J vis-à-vis des propositions de la formation et ce qui est proposé. J peut se représenter conceptuellement ce qui est proposé. Elle passe alors dans un autre registre de fonctionnement qui n'est plus le registre¹¹⁷ de la pratique mais celui de la réflexion.

J nous indique, que pour elle, l'intérêt d'un stage se mesure aux applications que l'on peut en faire. C'est certainement un point important à retenir, un critère de satisfaction et de participation future même si *"Tout peut pas être forcément appliqué aux élèves"*.

U aussi a trouvé les propositions en natation trop théoriques par rapport à son domaine d'application qui est le contexte de la classe,

"la natation, je ne l'ai pas bien du tout sentie... je ne dis pas ça par rapport à celui qui animait, hein, pas du tout... Parce que c'était pas assez concret par rapport à une classe... avec une classe derrière, je ne voyais pas trop comment je pouvais adapter... ça ne m'a pas donné de choses concrètes pour avancer, quoi. C'était trop théorique, je dirais".

Certains contenus proposés en formation sont considérés comme n'étant pas assez concrets, pas assez applicables, par certains enseignants. Nous avons bien affaire là, à un rapport entre des propositions de contenus et une personne dans sa singularité. Tel enseignant établira vis-à-vis d'un contenu de formation une relation pratique parce que son contexte d'activité lui permet de se représenter une issue. Pour un autre **le rapport restera théorique**, c'est à dire qu'il s'inscrira dans la recherche d'une meilleure professionnalité mais en jouant sur l'acquisition de connaissances¹¹⁸. L'enseignant vient renouveler ses connaissances, il vient s'informer ou plutôt, au travers d'un rapport théorique, les contenus resteront au niveau informatif. L'enseignant reste dans une approche très théorique, pour se maintenir au courant des dernières évolutions disciplinaires, mais sans rentrer dans une problématique de transformation de sa pratique.

4.2.3) Le ludique.

Parfois dans les propos des uns et des autres apparaît ce que nous pourrions appeler un rapport ludique aux contenus de formation. Ce rapport est à rapprocher des motifs conviviaux mis à jour plus haut. C'est ce que signifient I en disant *"— bon, on s'amuse bien"* ou encore O, *"en s'amusant avec les collègues"*.

Ce rapport ludique est plus anecdotique que les rapports pratique et théorique. Néanmoins, pour O... il participe à la signification des contenus de formation,

"Je ne m'estimais pas trop compétent en la matière donc j'ai appris beaucoup de choses par rapport au contenu... parce ce qu'en même temps, on a réussi à travailler tout en s'amusant avec les collègues, on arrivait à prendre du plaisir dans le travail".

¹¹⁷ La pensée scientifique est issue du sens commun. Mais elle le dépasse en cherchant à comprendre et à répondre aux questions que l'on se pose. Elle est d'un autre registre car elle est le « fruit d'un processus d'abstraction et de formalisation, qui s'établit le plus souvent en rupture par rapport à l'évidence » (Giordan, 1987, p. 138)

GIORDAN André, DE VECCHI Gérard. *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1987, 212 p.

¹¹⁸ Nous faisons ici une différence entre connaissance et savoir.

C'est aussi ce qu'exprime I... qui met en avant la complémentarité des rapports:

"Et puis la mise en pratique après par nous... euh... je trouvais ça intéressant, parce que cela ne c'était pas arrêté seulement à la pratique – bon, on s'amuse bien- mais il y avait une recherche derrière et puis une mise en place avec un groupe de quelque chose".

4.2.4) Rapport pratique, rapport théorique, rapport ludique et innovations.

Nous avons défini plus haut trois rapports aux contenus de formation: pratique, théorique ludique. Il s'agit maintenant de repérer si certains rapports sont plus propices aux innovations.

Pour ce faire, dans le tableau suivant, nous avons recensé les dires de chaque enseignant à propos des contenus de formation proposés.

Nous avons ensuite classé ces discours selon les rapports auxquels ils renvoient.

Nous avons ensuite mis en correspondance les discours avec la production d'innovation.

Par exemple, au travers du discours de A, nous inférons un rapport pratique aux contenus de formation proposés par le formateur:

"Elle (la formatrice) disait ce qu'il faut faire et tu le fais. C'est relativement simple".

Malgré cela, A n'a pas innové à partir de ce contenu de formation, qui était un contenu de l'activité danse, bien qu'il ait un rapport pratique à ce contenu. Nous avons inscrit: **non innovation**.

Tableau XXV. Rapport aux savoirs et innovation.

	Rapport Pratique	Théorique	Rapport ludique
A	Je trouve cela... intéressant. Les gamins ils aiment bien Innovation . Elle disait ce qu'il faut faire et tu le fais. C'est relativement simple. Non innovation		
B	Quand c'était lié à la pratique. Innovation		
C	C'est concret, C'est animé par des enseignants	J'aurais voulu avoir des trucs concrets	
D			
E	Concret, facile à réinvestir		
F			
G			
H	Oui, et ce que ça permet.... Oui, voilà, oui, sur le matériel qui permet une... pédagogiquement, d'ouvrir un peu plus les activités à offrir à l'élève en fait . Non innovation		
I	Non innovation La partie pratique... Parce que ça me paraissait...en fait... pour les élèves, c'est assez significatif, ça veut dire tout de suite quelque chose.		"Bon, on s'amuse bien"
J	Oui, ça me semblait bien concret pour les élèves. On est parti vraiment sur des situations, des choses concrètes qui ont fait que, lorsqu'on est sortis de... par exemple de ce stage, on a tout de suite pu lancer l'activité Innovation	Dans les stages quelquefois... ça reste un petit peu trop... ouh ! là, là, à un mètre au-dessus de notre tête...J'ai fait un stage d'évaluation sport co, j'ai jamais su par la suite appliquer ces évaluations.	
K	Parce que je voyais la démarche de		

	l'enseignant... Tu sais, je me suis dit : " mais pourquoi ils me posent ça, pourquoi ils veulent que je fasse ça et comment je réagis ", Ben je trouve que, vu de l'intérieur, tu te découvres encore plus... Si je le vis, je le fais et je le comprends mieux. Ça m'a servi...		
L			
M	Bon, ce qui est toujours intéressant, c'est le... le petit côté un peu pratique quoi. Non innovation		
N	Donc ce qui m'a marquée dans le sens où je peux le ré-exploiter en cours. Non innovation		
O			"En s'amusant avec les collègues"
P			
Q		C'était beaucoup de baratin de la pédagogie...c'était de la théorie.	
R	Ils avaient abordé ça... avec des... des jeux de bâtons... bon ça avec les gamins ça... ça serait intéressant, ça marcherait bien	La revue EPS c'est un petit peu... un petit peu trop fumeux... c'est pas assez pratique.... Ce qu'il faut c'est des trucs qui marchent bien avec les gosses.	
S	Le formateur a... essayé de développer une palette d'activités... qui était très intéressante, au niveau des idées pour la construction après de contenus... Par contre, en natation on a pratiqué, on a été plus dans la construction de contenus à présenter aux collègues, et ça c'était enrichissant.		
T			
U	Ca m'a vraiment donné des billes quoi, parce que là j'étais vraiment sèche dans ce genre d'activité. Innovation	Parce que c'était pas assez concret par rapport à une classe... ça ne m'a pas donné de choses concrètes pour avancer. C'était trop théorique, je dirais. Non innovation	
V			
W			

Tous les entretiens ne font pas référence aux spécificités du savoir. C'est la règle méthodologique de l'entretien semi-directif que de poser de questions assez générales et donc de ne pas toujours obtenir des matériaux exploitables pour certains thèmes.

Parmi les contenus de formation proposés, les contenus perçus comme trop théoriques, sont stigmatisés pour leur peu d'intérêt en rapport avec le contexte d'enseignement. De fait ils ne sont jamais mis en rapport avec une innovation.

Ceci ne dénote pas chez les enseignants d'EPS d'un refus de la chose théorique. Au contraire nombreux sont ceux qui justifient leur présence en formation "pour mieux assimiler les textes officiels" comme W par exemple.

Mais le rapport théorique n'entraîne pas d'innovation.

Les contenus qui sont véritablement significatifs pour les enseignants sont ceux qui peuvent être articulés à leurs conditions de pratique, à leur environnement. Cette évidence se traduit dans nombre d'entretiens par un intérêt de curiosité, un intérêt informatif pour les activités que l'enseignant ne pratique pas avec des élèves.

Le contenu de formation significatif pour l'enseignant, pour qu'il puisse en quelque sorte se l'approprier, puis par la suite organiser sa réflexion, serait d'avoir une composante pratique.

Le rapport ludique paraît plus comme un rapport d'accompagnement que comme un facteur pertinent de différenciation.

Rapport Pratique	Théorique	Rapport ludique
⇓	⇓	⇓
Innovation potentielle	N'innove pas	N'innove pas

Mais cette composante pratique, n'appartient qu'en partie seulement au contenu de formation. Tout aussi important est la façon dont l'enseignant appréhende l'objet - contenu de formation - qui lui est proposé.

Nous avons bien affaire à un rapport, une relation en actes (Barbier), c'est à dire "produite à un moment donné par un sujet singulier, dans un contexte donné et dans une relation donnée à autrui" (Bourgeois, 2000, p. 93)¹¹⁹.

De ce point de vue, le contenu de formation est significatif si un enseignant donné **peut établir** avec ce contenu une relation donnée, et ce dans un contexte donné qui est le contexte représenté de la classe. Le rapport avec ce contenu est pratique.

Ces résultats rejoignent ceux trouvés par Marie Michelle Cauterman¹²⁰ sur les conditions favorisant ou freinant un changement des pratiques professionnelles à l'issue d'un stage. Parmi les conditions favorisantes elle indique "les propositions d'activités immédiatement applicables" qui sont opposées à des "contenus trop lointains ou trop formels". La mise en "application immédiate" renvoie bien à une personne et à un contexte. La perception de contenus lointains et formels renvoie aussi à une personne dans sa singularité.

Mais le tableau XXV montre bien que le rapport pratique n'est pas à lui seul facteur d'innovation. Il s'avère nécessaire, il ne semble pas suffisant pour innover.

¹¹⁹ Op. cit.

¹²⁰ CAUTERMAN, Marie Michelle. *La formation des enseignants est-elle utile?* Rapport de recherche. IUFM Nord Pas de Calais. 1998.

4.3) Conclusion.

En formation continue, les enseignants sont confrontés à de nouveaux savoirs. Dans quelle mesure ces savoirs sont-ils significatifs?

Ils sont significatifs parce qu'ils permettent aux stagiaires de rencontrer des propositions innovantes. On pourrait en effet penser que la formation continue n'est qu'une occasion parmi d'autres d'acquérir des connaissances.

Or il faut bien se rendre à l'évidence, l'échange avec les collègues et la formation continue représentent les moyens privilégiés utilisés par notre échantillon pour se former.

Ils sont aussi significatifs, parce que ce sont des savoirs mobilisés lors de pratiques (physique, didactique, pédagogique). Ces enseignants d'EPS ont, vis à vis des propositions de formation, **un rapport** que l'on pourrait appeler **de pratique** et qui se déclinerait de la façon suivante:

- Les contenus de formation sont rencontrés lors de pratiques.
- Les pratiques sont rarement envisagées comme se suffisant à elles-mêmes mais doivent être articulées à un aspect réflexif.
- Les propositions de contenu de formation sont en phase avec le contexte d'activité de l'enseignant, c'est à dire la classe.
- Le contenu de formation doit avoir une signification pratique (instrumentale) pour être porteur d'innovation.

A l'opposé le rapport est théorique quand la proposition de formation est vécue par l'enseignant comme étant:

- Trop théorique, comme les connaissances proposées par les lectures. A ces connaissances, il manque le côté "pratique" perçu comme essentiel à celui qui a du mal à se satisfaire de l'écriture. R d'ailleurs, dit à ce propos:

"au niveau (de la revue) EPS, c'est toujours un peu trop fumeux, trop... ou alors parfois ça me paraît enfantin".

Trop théorique ou banal... inadapté en tout cas aux besoins de l'enseignant.

- Pas assez concret
- Pas adapté au contexte d'activité.
- Les contenus de formation sont "intéressants" mais l'enseignant reste vis à vis de ceux-ci dans un registre théorique.

Un rapport ludique peut aussi être envisagé. C'est davantage un rapport d'accompagnement des autres rapports. Son importance, en particulier sur les motifs d'intérêt et d'appropriation des contenus, n'est cependant pas à sous estimer.

Un rapport pratique aux contenus de formation est nécessaire. Il n'est pas suffisant pour innover.

Nous en avons la preuve avec l'activité danse. Nombreux sont les enseignants qui ont manifesté un rapport pratique à cette intervention. Les contenus étaient pratiques, concrets, le mode de formation alternait des phases de pratique, de réflexion et de micro-enseignement. Peu d'enseignants ont innové à partir de ceux-ci.

Le cas de N... est de ce point de vue exemplaire. N... vient en stage de formation,

"pour discuter de ses pratiques et puis (essayer) de résoudre des problèmes qu'on rencontre".

Ce qui la marque le plus,
"c'est ce qu'elle... peut... réutiliser en cours".

La natation lui pose un problème particulier:

"la natation... disons qu'il y avait... des approches qui étaient intéressantes... au niveau des problèmes de respiration... c'est un problème éternel qu'on rencontre de la 6^{ème} à la terminale, ce problème-là, on le rencontre toujours, donc automatiquement, le fait de l'aborder, c'est vrai que je l'avais vécu et je ne savais pas trop comment le résoudre... en analysant donc certaines situations, certains exercices au niveau des consignes, comment l'aborder, comment corriger etc. ben là c'est vrai que ça m'a ouvert un peu les yeux".

Pourtant N... , malgré un rapport pratique à ce contenu de formation particulier, ne l'a pas utilisé pour innover.

"Pourquoi?... cette année j'ai pas pu l'utiliser parce que j'ai pas eu de menu natation, donc j'ai pas pu mettre en application ce que j'ai vécu au cours du stage..."

Pour cette raison nous avons, au chapitre trois, classé N... dans les innovations futures.

Cet exemple nous montre que tous les savoirs avec lesquels les enseignants établissent des rapports pratiques ne sont pas utilisés pour innover. Dans le cas de N, c'est pour ces raisons externes. Ce n'est pas toujours le cas. La première partie met en évidence que 69% des APS proposées ont donné lieu à des innovations quand le contexte le permettait (cf. 1^{ère} Partie, tableau XVII. et chapitre 4 § 1).

Il reste donc 31% d'innovations qui n'ont pas eu lieu. Pourquoi?

Le tableau XXV rend aussi compte de certaines particularités. Malgré un rapport pratique certains n'innovent pas.

Quelle est la particularité du rapport qui génère des innovations?

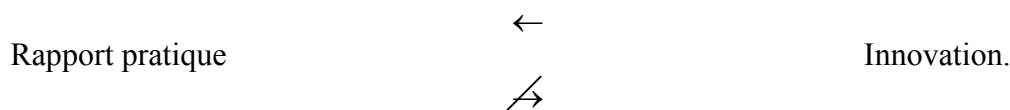
Cette particularité sera mise en évidence à partir des contenus de formation utilisés pour innover, mais aussi à partir des ceux vis-à-vis desquels l'enseignant, malgré un rapport pratique, n'innove pas.

5. Rapport "opératif" et innovation.

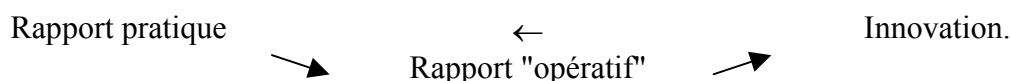
Les contenus de formation dont nous avons parlé dans la partie précédente étaient les contenus proposés par la formation.

Nous avons vu qu'un rapport pratique n'était pas en relation directe avec une innovation.

Si une innovation renvoie à un rapport pratique aux contenus de formation, le rapport pratique ne suffit pas à présager de l'innovation.



Il n'y a pas de réciprocité. Il manque encore une dimension du rapport.



Pour arriver à l'innovation, il faut donc que l'enseignant personnalise, détermine, les contenus proposés.

Nous ne sommes plus dans le domaine des significations, propres à l'expérience partagée, mais au centre du rapport entre un sujet et son environnement, c'est à dire au centre de ce qui fait "sens" pour "un" enseignant.

Or ce qui fait sens n'est plus seulement le caractère pratique des contenus de formation, mais ce qui va pouvoir être utilisé en contexte, ce qui va prendre du sens dans le contexte interactif de la classe.

J a utilisé un contenu de formation proposé. Elle a utilisé un test de nage de 5 minutes et le justifie de la façon suivante:

"Puis les 5 minutes, ben ça m'a permis de... euh... j'avais par exemple une classe, j'emmenais une classe de filles où j'avais beaucoup de dispensées. Et ça m'a permis également de les occuper et de pouvoir justement euh... observer ce que faisaient les élèves en 5 minutes, que toute seule, bon, je... je ne pouvais pas. Disons que ça... ça a été vraiment euh... ça, ça... j'ai pu le mettre en place".

L'innovation s'est faite parce que le rapport "aux 5 minutes" dépasse l'aspect de la pratique didactique et pédagogique. L'innovation s'articule à un besoin de J dans un contexte très particulier - nombreuses filles dispensées, besoin d'observer les comportements de nombreux élèves en même temps -.

Le rapport qui s'instaure lors d'une innovation incorpore un nombre encore plus important de variables qui dépassent les variables contextuelles qui pouvaient suffire à établir un rapport pratique mais non à innover.

Qu'est ce qu'un rapport "opératif" aux contenus de formation?

C'est un rapport qui prend une signification dans le contexte interactif de la classe.
C'est un rapport efficace qui participe à la transformation du réel.

Nous nous inspirons dans le choix de ce terme "opératif" de l'image opérative définie par Ochanine¹²¹. Le sens de ce concept se retrouve dans des concepts voisins tels que celui de "représentation pour l'action"¹²², de "représentation opérative"¹²³ ou de "représentation fonctionnelle"¹²⁴.

Tous ces termes expriment l'idée d'être tournée vers l'action.

Ces questions, qui concernent la façon dont l'enseignant se prépare à l'action et agit en situation, rejoint les études concernant le raisonnement pédagogique de Shulman (1987), le double agenda de Leinhardt (1983), la transformation pragmatique de la connaissance (Tochon)¹²⁵.

Le raisonnement pédagogique, par exemple, a pour but de rendre les contenus à enseigner assimilables par les élèves. Une simple mise en contact avec le savoir ne suffit pas. Le savoir doit être transformé - c'est le domaine d'étude de la didactique - puis proposé aux élèves dans le contexte de la classe - c'est le domaine d'étude de la pédagogie.

Ces transformations ont lieu en général pendant le temps où l'enseignant prépare sa classe c'est à dire lors de la phase de planification de son enseignement mais pas seulement. Dans l'interaction l'enseignant modifie aussi ce qu'il avait prévu en fonction d'indices parfois très fins et difficiles à objectiver ce qui peut parfois laisser penser que l'enseignement est largement une affaire d'improvisation.

Comment qualifier l'opérativité du rapport à la formation?

5.1) Caractéristique du rapport "opératif" à la formation.

Dans 85% des cas, l'enseignant soit enseigne déjà l'activité support de son innovation, soit il la transpose dans une activité qu'il enseigne. Seuls trois enseignants s'essayent à une activité nouvelle ainsi que le montre le tableau suivant:

¹²¹ "Pour cet auteur, dès lors que le sujet est finalisé sur une tâche déterminée, les représentations des objets qu'il utilise ne comportent pas toutes les connaissances dont il dispose sur ces objets (images cognitives). Les images opératives sont laconiques et ne concernent que les connaissances directement pertinentes à la réalisation de la tâche. Ainsi par exemple, dans une expérience sur le diagnostic médical, l'auteur compare de étudiants et des médecins expérimentés, sur une tâche de reproduction de la glande thyroïde à l'aide d'une boulette de plasticine, après palpation d'un malade. Les étudiants reproduisent fidèlement la glande telle qu'ils l'ont apprise dans les livres, souvent sans identifier la tumeur. Les médecins en donnent une reproduction imprécise autant que déformée, de ce point de vue, mais cette reproduction met bien en évidence la tumeur dont souffre le malade, éventuellement de façon exagérée". (Hoc, 1986, p. 87)

HOC, Jean Marie. *Psychologie cognitive de la planification*. 2eme édition. Grenoble: PUG, 1992, 197 p.

¹²² "Quand un opérateur est confronté à une tâche particulière à réaliser, il se construit une représentation de la situation constituée d'actions planifiées à exécuter. Il s'agit d'une représentation circonstancielle finalisée qui rend compte de l'ensemble de la situation et de la tâche. Ce type de représentation est souvent appelé représentation fonctionnelle dans la mesure où la représentation assure la planification et le guidage de l'action." (Sébillotte, 1993, p. 58). SEBILLOTTE, Suzanne. Schémas d'actions acquis par l'expérience dans les représentations mentales des opérateurs: leurs utilisations et la construction de nouveaux schémas. *Représentations pour l'action*. Sous la dir de Annie WEILL-FASSINA et al. Toulouse, Octaves, p. 57-95.

¹²³ "Le caractère opératif exprime un degré d'efficacité qui peut être plus ou moins grand". (Weill-Fassina et al, 1993, 318).

WEILL-FASSINA Annie, RABARDEL Pierre, DUBOIS Danièle. *Représentations pour l'action*. Toulouse, Octaves, 1993.

¹²⁴ Le caractère fonctionnel est lié à une fonction à remplir, à une action finalisée par un but sans préjuger de la réussite. Mais Leplat utilise le terme de représentation opérative plutôt que d'image opérative pour traduire le fait que ce ne sont pas seulement des images dont il est question.

¹²⁵ TOCHON, François Victor. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, 1993, 260 p.

Tableau XXVI. Innovation et enseignement antérieur.

Enseignant	Enseigne déjà		N'enseignait pas
	Enseigne déjà l'activité	Transpose le contenu de formation	
A	X		
B		X	
C	X		
D			
E		X	
F		X	
G	X		
H	X		
I		X	
J	X		
K			X
L	X	X	
M	X		
N			
O	X		X
P		X	
Q	X		
R			
S	X		
T	X		
U			X
V			
W			
	17 soit 85%		3 soit 15%

V et W ne sont pas pris en compte car il est difficile de catégoriser un changement de perspective didactique et pédagogique. Même en considérant que ces deux enseignants n'enseignaient pas cela ne modifie pas la tendance générale. On trouve alors 77% et 23%.

5.1.1) Le contenu de formation s'insère dans ce que l'enseignant enseigne déjà.

S'il n'enseigne pas déjà un contenu de formation, l'enseignant peut faire preuve d'une certaine curiosité professionnelle mais la formation n'est pas mise dans une perspective d'utilisation. C'est ce que nous indique I,

"en fait, ce qui me marque surtout, ce sont les activités physiques que nous, on pratique au lycée... la natation, je me souviens bien de ce qu'on a fait aussi mais ça m'avait moins intéressée, parce que je savais que je le réutiliserais pas... Le combat ? Très intéressant aussi Mais bon, c'est pareil, c'est une activité que l'on ne va pas... "

Quand il l'enseigne déjà, ce qui est proposé prend un autre sens. L'articulation avec la tâche d'enseignement est réalisée. Elle y est mise en perspective aussi, c'est à dire que l'intérêt du contenu de formation pour le changement de la pratique est aussi évalué.

Ceci explique que les innovations sont dans leur majorité de petites innovations et rarement des pratiques nouvelles.

Pourquoi, l'enseignant s'intéresse-t-il d'abord à ce qu'il enseigne déjà? Quelle peut en être l'économie?

Il faut d'abord avancer qu'il ne suffit pas de programmer une innovation pour que celle-ci se réalise.

Si la planification de ce que l'enseignant souhaite faire en classe était en ligne directe avec ce qu'il enseigne, alors il suffirait d'une planification précise et rigoureuse pour introduire n'importe quel changement.

Les enseignants novices se rendent rapidement compte de cette réalité du terrain.

Les recherches initiées dans le cadre du paradigme de la pensée des enseignants ont permis de mieux comprendre le fonctionnement de l'enseignant.

Pour l'enseignant, la planification est une activité de décision dont le but est de faciliter l'interaction, d'en accroître l'efficacité et d'en réduire l'incertitude. En planifiant, l'enseignant active des connaissances, les trie, émet des hypothèses et prend des décisions.

Mais les planifications ne se satisfont pas d'une rationalité linéaire. Elles ont un autre but qui est d'être des guides de l'action.

S'il y a un rapport entre la planification et la réalité de la classe, cette correspondance est déformée par les impératifs de l'action.

Quand l'enseignant se représente la situation de la classe, quand il prépare son action et s'immerge dans son contexte, il se concentre sur certains aspects de l'interaction, parmi lesquels, les contenus à transmettre ne constituent qu'une composante.

Au cours de son activité professionnelle, l'enseignant se constitue un répertoire de plans, de schémas fonctionnels, opératoires et efficaces qui constitue une base de connaissance professionnelle. C'est dans cette base professionnelle que l'enseignant va puiser les éléments organisateurs de sa pratique interactive. La fonction de ces plans est importante puisque d'un point de vue psychologique, ils réduisent l'anxiété de l'enseignant et que d'un point de vue cognitif, ils participent à l'économie de la personne et du travail de l'enseignant. Celui-ci puise dans les schémas en mémoire pour organiser une situation. "Dans les situations habituelles, les enseignants se bornent à envisager les procédures qui marchent et l'activité cognitive au cours de la planification consiste à retrouver la trace d'un enseignement passé de même type, à les adapter... les planifications des enseignants apparaissent comme des réponses de compromis entre conservatisme et innovation...." (Durand, 1996, p. 172)¹²⁶.

D'un côté une planification économe parce que disposant en mémoire des paramètres à initialiser pour faire face à la situation, de l'autre une activité cognitive coûteuse parce que devant élaborer des solutions pour faire face à une situation encore inédite.

On comprend mieux pourquoi, le contenu de formation traité dans le cadre d'une APS enseignée et connue peut devenir un objet innovant économique, parce que ne demandant pas trop de restructuration des schémas disponibles en mémoire.

L'économie de l'individu fait que l'enseignant qui insère une innovation dans un contexte familier, dispose déjà des représentations et des routines appropriées à ce contexte. L'utilisation du contenu de formation fait alors l'objet d'une décision particulière de planification, mais dans un cadre "maîtrisé" et déjà fonctionnel.

¹²⁶ Op. cit.

On peut, par comparaison, envisager les difficultés des jeunes enseignants qui ne disposent pas en mémoire des expériences permettant de faire face aux situations éducatives. La moindre situation représente un problème nécessitant la mise en œuvre d'une préparation coûteuse en temps.

5.1.2) Le contenu de formation présente des analogies avec un contenu déjà enseigné.

A a été intéressé par l'intervention en danse. Pourtant il ne va pas l'utiliser dans ses cours. Il lui semble qu'il n'a pas encore assez de contenus. Pourtant, A ne connaissait pas non plus le badminton mais il a réussi à l'intégrer dans son enseignement. Mais selon A,

"badminton, tennis de table... c'est à côté... donc... si je ne trouve pas au badminton qu'est ce que je trouverai au tennis de table? là je dis bon j'arriverai toujours... c'est un peu grâce au tennis de table que je me sens plus fort en badminton".

Comment comprendre cette "opérativité" d'un contenu proposé qui n'était pas familier à l'enseignant?

Une analyse des tâches, fait apparaître que le badminton et le tennis de table sont des APS différentes.

D'un point de vue objectif, le tennis de table est une tâche particulière. Elle se définit par un but (battre l'adversaire), des contraintes qui sont les règles de l'activité tennis de table (service, rebond chez l'adversaire...) et qui organisent les opérations permettant d'atteindre le but.

D'un point de vue objectif, le badminton est une tâche tout à fait différente. Le but de la tâche "badminton" est identique au but de la tâche tennis de table. Mais il est aussi commun à tous les sports de compétition. Il s'agit toujours de battre un ou des adversaires. Par contre les dispositifs, les contraintes et les opérations à mener pour atteindre le but sont très différents.

Les deux tâches sont fort distantes et cette distance est objectivée par le fait que la réussite dans l'une ne présage en rien la réussite dans l'autre. Au contraire, il faut parfois aller contre des habitudes techniques qui handicapent les experts d'une discipline sportive quand ils s'essayent à une autre.

Mais pour A ces tâches, dans leur objectivité, n'ont que peu de sens, éloignées de son contexte d'activité, qui est celui de l'enseignement. Sa tâche d'enseignement comporte une dimension beaucoup plus large que la seule pratique d'une APS stricto sensu. Pour A le tennis de table et le badminton sont chargés d'un sens dont nous avons approché certaines caractéristiques en nous intéressant aux objectifs de l'enseignement (civilité, réflexion, investissement, développement de stratégies d'apprentissage, développement moteur).

La notion de domaine de tâches permet de rapprocher ces deux APS au sein d'un même ensemble "didacto-pédagogique".

Il est de ce point de vue difficile "d'objectiver" une tâche en l'isolant d'un ensemble contextuel qui la détermine et qui lui donne une signification différente.

Une "tâche entretient des relations avec d'autres tâches, qui partagent des caractéristiques communes. De tels ensembles fortement connexes...préexistent à l'activité du sujet..." (Hoc,

1986, p. 20)¹²⁷. Jean Marie Hoc utilise, pour caractériser ces ensembles, la notion de "domaine de tâches"¹²⁸, qu'il définit de la manière suivante: "ensemble structuré d'objets, de descripteurs, de propriétés de ces objets et des opérations sur ces objets" (Hoc, 1986, p. 24). Jean Marie Hoc cite en exemple le domaine "menuiserie" dans lequel on distinguera les types de bois, d'outils, d'opérations réalisables (scier, fraiser, poncer, dessiner, prendre des cotes, ..).

De ce point de vue, le tennis de table et le badminton utilisés par A, ne sont pas à analyser comme faisant partie du domaine des tâches sportives, mais comme faisant partie du domaine des tâches de l'enseignement de l'EPS.

Le lien entre les deux tâches, c'est au sein du domaine des tâches de l'enseignement que A va le construire, aidé en cela par les recommandations officielles¹²⁹.

A va construire une proximité entre les APS.

- *Au moyen de l'analyse didactique.*

Dans les deux activités les espaces sont séparés par un filet et les joueurs utilisent des raquettes.

Dans ces deux APS, il s'agit de battre un adversaire seul (le double est peu utilisé en scolaire) en l'empêchant de renvoyer une balle ou un volant.

La terminologie technique des deux APS est largement identique et utilise les termes de coup droit, de revers, de smash, d'amorti.

Les objets d'enseignement sont communs.

Les deux activités sont traitées par les Instructions Officielles comme faisant partie d'un même groupement d'APS, et donc elles sollicitent et développent le type de compétences...

- *Au niveau pédagogique.*

Dans les deux cas, A a à gérer des espaces multiples mais restreints, dans lesquels s'exercent des élèves distribués par niveaux.

Dans les deux cas, les modes d'entrée dans l'activité sont identiques (la montante)¹³⁰.

Dans les deux cas, l'enseignement tourne autour du match.

Dans les deux cas, l'activité de l'élève et les repères sur cette activité sont identiques.

¹²⁷ Op. cit.

¹²⁸ Notion à rapprocher de celle de champ notionnel ou de trame conceptuelle: toute notion ne se comprend que par la mise en synergie d'un ensemble d'autres notions.

¹²⁹ Pour résoudre la difficulté posée par la multiplicité des APS sociales le législateur a, dès l'introduction du sport comme support de l'EPS, essayé différentes démarches de regroupement. Dans les IO de 1967, le regroupement s'est fait autour de 3 grands thèmes comme "jeux et sports reposant sur la coopération et l'opposition". Parmi ceux-ci les sports dont le tennis, les sports de combat et l'haltérophilie (ni le tennis de table ni le badminton ne sont cités). En 1985 les regroupements se font sur la base de 7 familles: Les activités physiques duelles parmi lesquelles le tennis de table, le badminton mais aussi la lutte, le judo, l'escrime. Dans les années 1990 apparaît la notion de "domaine d'action". Le regroupement d'APS ne se fait plus sur des rapprochements culturels comme auparavant mais au regard d'une analyse motrice des problèmes que pose l'APS au pratiquant et qui détermine 5 domaines d'action. Les actions d'oppositions individuelles, 4ème domaine d'action, visent à solliciter les actions nécessaires aux activités de duel ou deux adversaires s'opposent. Les stratégies visant à réduire l'incertitude provoquée par un adversaire sont essentielles. Les activités de combat, les jeux de raquettes permettent ces acquisitions.

¹³⁰ Dispositif de fonctionnement motivant et très adapté au contexte scolaire parce qu'il permet des séquences d'action brèves, un contrôle du travail des élèves facile, un taux d'activité, d'engagement et une satisfaction des élèves importants.

Les élèves disputent un match. A son issue, le gagnant monte d'une table et le perdant descend d'une table. A terme, des groupes de travail homogènes se constituent, tout en étant en permanence remis en cause. D'où la motivation à s'investir dans le travail.

Ces analogies mettent A à l'aise.

Ce qui n'est pas encore le cas en danse.

"En danse je ne me sens pas encore... Même à petit niveau en danse, j'ai des doutes sur mes capacités".

Pourquoi A doute-t-il?

L'analyse de l'activité en contexte permet la compréhension du fonctionnement de A.

Pour faire face à un domaine de tâches, l'individu utilise des processus psychologiques spécifiques à ces domaines. Jean Marie Hoc distingue donc le domaine de tâche de son intériorisation par le sujet sous la forme d'un SRT (Système de Représentation et de Traitements). Nombreux sont les auteurs qui insistent sur le fait que ce qui est perçu par le sujet n'est pas un simple décalque de la réalité mais subit une déformation à la fois schématique et fonctionnelle¹³¹.

Jean Marie Hoc définit la SRT comme "le produit de l'intériorisation d'un domaine de tâche reliant des représentations et des traitements associés aux objets, aux propriétés et aux opérations du domaine, donc au dispositif de ce domaine" (Hoc, 1986, p. 34).

"En résumé, les SRT conduisent le sujet à disposer d'un champ représentationnel lui permettant, par des plans qu'ils contiennent, d'orienter son activité.. Les actes à produire dans le cadre de ce schéma directeur peuvent être déjà disponibles et sous la dépendance d'un schème présentatif, implication signifiante ou opération formelle structurée. Ils correspondent alors à des observables interprétés du domaine. Mais ces actes disponibles peuvent se révéler non pertinents et devoir être remaniés à partir des observables prélevés sur l'action et des implications causales auxquelles ils donnent lieu. Ce remaniement, s'il réussit, contribuera à un enrichissement du SRT, d'une part, à une généralisation des implications significatives d'autre part" (Malglaive, 1990, p. 155)¹³².

Pourquoi la notion de SRT nous intéresse-t-elle. Contrairement à ce qu'affirmerait Piaget, les structures de la pensée ne sont pas indépendantes de leur domaine d'application, mais sont profondément dépendantes de la familiarité du sujet avec le domaine d'action.

Il y aurait une sorte d'isomorphisme entre le domaine représentatif, le domaine pratique et les expériences qui y ont été vécues.

Dans le domaine pédagogique, par exemple, il est souvent difficile de se représenter des "méthodes" que l'on a pas vécues ou que l'on applique pas.

Pour certains, la sempiternelle reproduction de la méthode "traditionnelle" vient de ce qu'au cours de son activité d'élève et d'étudiant, l'enseignant n'a jamais vécu que cette méthode.

Cette déficience au niveau des représentations et de l'action amène souvent les enseignants en formation à solliciter du formateur des exemples de réalisation. Si pour une part, cette demande peut-être interprétée comme une mise à l'épreuve de celui qui en parle, ce n'est pas que cela. C'est aussi une demande pour saisir non plus une simple représentation (R), ce que le formateur dit, mais une tentative d'approcher un SRT c'est à dire de chercher à se rendre compte comment ce qui est dit et ce qui est fait peut s'articuler dans le contexte de la classe.

Les SRT de A disponibles en tennis de table sont suffisants pour permettre à A d'extrapoler au badminton. Néanmoins la qualité de l'enseignement ne sera pas dans un premier temps identique, ce que confirme A.

"C'est ça, badminton à la limite c'est une heure si j'ai rien à leur proposer de nouveau on refera un match, une montante, un échange avec une limite et s'ils marquent au

¹³¹ cf. Supra, l'image opérative d'Ochanine.

¹³² Op. cit.

fond ils marquent dix points, s'ils marquent au milieu c'est un point, il y aura toujours des trucs à faire".

A insère son innovation en enseignant sur le pôle de l'animation.

Un autre exemple d'insertion d'un contenu de formation à l'activité de l'enseignant nous est donné par P et E qui ne font pas de danse, mais qui vont utiliser les contenus de formation danse en gymnastique pour P ou dans l'échauffement pour E.

La danse en elle-même n'est "opérative" ni pour P, ni pour E.

*"Je vais prendre un exemple tout simple, c'est par rapport à la danse, on a des trucs en danse **mais** on doit faire tout un cheminement... on n'a pas fait danse".*

La difficulté du "cheminement" à faire paraît insurmontable. Le "cheminement" exprime, nous semble-t-il, le manque au niveau du SRT. Ce que confirme E en parlant de système.

*"les choses que, que moi personnellement je n'utilise pas parce que je me dis que je vais pas y arriver, c'est à dire que je le fais pas parce que je veux pas me mettre en difficulté si tu veux, ça c'est quand je me dis, bon ça, ça me paraît trop compliqué avec une classe entière... je vais me foutre les élèves à dos, je vais me mettre en situation ou ça va être... donc là, c'est un problème personnel... je veux pas, comment dire ça, que un cycle il soit ...surtout qu'en général tu démarres, **y a un système quoi**, si au bout de deux séances tu te dis j'suis en train de me casser la figure, je repars dans l'autre sens, bon au lycée les élèves sont quand même assez critiques y te disent vite "ben ou on va, c'est n'importe quoi", donc là, c'est frein à mon, à mon..."*

Par contre P et E vont extraire certaines particularités du domaine de tâches proposé (les contenus de formation danse) et les insérer dans le domaine des tâches gymniques ou dans l'échauffement gymnique.

Ce transfert est à mettre sur le compte d'une proximité **construite** entre la gymnastique et la danse.

La gymnastique proposant une composante esthétique et rythmique, certaines sous-tâches peuvent être rapprochées des contenus de formation en danse, sans trop de distorsions.

"pourtant on a réutilisé des choses qu'on a fait en danse, c'est à dire que quand on a fait accro gym on a fait l'échauffement, on l'a modifié. On a fait un échauffement en utilisant des billes qui nous avait donnés en danse quoi, c'est un exemple".

L'utilisation en gymnastique permet de mobiliser les schémas, les SRT dont dispose déjà P et E.

Les propositions de la formation ne sont pas directement utiles. A, E, P vont opérer un travail de transposition pour utiliser certaines données dans leur enseignement. L'opérativité du contenu de formation est effectué par l'enseignant lui-même, dénotant d'une certaine **compétence** à s'approprier des contenus de formation a priori éloignés de ses pratiques d'enseignement.

L'opérativité repose sur la représentation que se fait l'enseignant du contenu de formation en contexte. Il se projette en action en quelque sorte dans la situation interactive. I a sélectionné un contenu de formation, le travail sur les verbes d'action en danse parce que:

*"Euh... Parce que ça me paraissait... assez **significatif pour les élèves**: ça veut dire tout de suite quelque chose et ça leur permet de s'exprimer sans trop être gênés par le regard des autres. Et pour nous c'était assez facile aussi de... parce que c'est plus*

proche de la vie, de la vie quotidienne... donc on a l'impression qu'on peut s'en sortir plus facilement".

5.2) A contrario, le rapport n'est pas "opératif" quand:

En termes de contre preuve, si le contenu de formation ne s'insère pas dans ce que l'enseignant enseigne déjà, ou s'il ne présente pas d'analogies avec un contenu déjà enseigné, le rapport ne devrait pas être "opératif" et donc l'enseignant ne devrait pas innover.

Les raisons qui poussent l'enseignant à ne pas utiliser un contenu de formation vont nous permettre d'appréhender plus avant les caractéristiques du rapport "opératif".

5.2.1) Ce qui est proposé est trop éloigné du fonctionnement habituel et de la représentation de la phase interactive de l'enseignement.

De nombreux domaines de recherche pointent la nécessité d'une certaine proximité entre un individu, ce qu'il fait et ce qu'il voudrait faire.

Les recherches en psychologie du travail ou du sport parlent d'activité du sujet pour désigner l'interaction entre un individu et une tâche. Dans cette interaction, une zone de "difficulté optimale"¹³³ favorise l'investissement du sujet dans un apprentissage.

Par analogie à cette zone de "difficulté optimale", on peut considérer qu'il existe un écart optimal entre le fonctionnement et les représentations actuels d'un enseignant et le fonctionnement mis en perspective par l'utilisation du contenu de la formation et le changement de représentation que cela demande. Si l'écart est trop grand, le contenu de formation n'est pas essayé ou s'il est essayé, il sera abandonné rapidement.

En pédagogie, le psychologue soviétique Vygotski parle de "zone proximale de développement" pour désigner la zone de développement que l'enfant peut investir s'il est accompagné par un médiateur. Ici l'élément médiateur est constitué par la formation. On peut considérer que la "zone proximale de développement" de l'enseignant engagé dans une innovation, représente l'espace d'innovation dans lequel l'enseignant juge qu'il pourra s'investir avec succès.

Il semble exister "un écart optimal", que R n'a pas trouvé ce qui l'a amené à abandonner l'innovation.

"là, je trouvais que c'était un petit peu toujours le même, les mêmes situations... j'ai essayé une fois avec les gamins, mais ça... ils se lassaient vite quoi. J'essaye de trouver avec des trucs... j'essaye de trouver toujours des exercices qui marchent bien avec les gamins, qui les accrochent et c'est toujours à base de compétitions, des exercices ou des trucs comme ça..."

R ne se retrouve pas dans ce qui est proposé. Le critère de l'enthousiasme des élèves n'est pas satisfait et le contenu de formation est abandonné après seulement un essai. Pourtant, le contenu de formation concernait une APS déjà enseignée et familière à R. Mais,

¹³³ Pour favoriser l'acquisition d'habiletés, il est indispensable que l'apprenant soit confronté à un problème à résoudre, mais dont la solution doit rester à la portée de celui-ci. On parle de "difficulté optimale". En deçà de cet optimum, la tâche n'est pas assez difficile et l'apprenant s'ennuie. Au-delà, la tâche est perçue comme étant trop difficile et génère de l'inquiétude et de l'anxiété.

FAMOSE JP, SARAZIN P, CURY F. Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en EPS. *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*. Sous la dir de BERTSCH Jean, LE SCANFF Christine. Paris: PUF, 1995, p. 89-152.

FAMOSE, Jean Pierre. *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP, 1990, 333 p.

"c'était un petit peu trop rébarbatif, alors je sais plus, c'était... même moi, pourtant j'étais basketteur dans le temps, en la vivant... je ne sais pas, je ne me sentais pas bien, ça m'a laissé... ça manquait de... je ne sais pas, t'avais pas envie tout le temps de... de le faire quoi, donc... et ça me paraissait un peu complexe quoi, je ne sais plus avec quel niveau de classe il le faisait, il le faisait peut-être avec un niveau plus élevé, avec des secondes ou... je ne sais plus... mais en général, avec les gamins, il faut des trucs simples, qui les attirent..."

En fait le hiatus porte essentiellement, à notre sens, sur l'approche pédagogique proposée. Pour R, le critère qualitatif de l'enseignement ce sont des élèves occupés et en activité. Le contenu de formation portait sur une situation problème nécessitant de la part des élèves des moments de concertation, d'hésitation et de mise en projet, peu compatible avec les représentations de R quant à la qualité et à la quantité de travail.

"Oui, si je vois qu'ils... ne participent plus quoi, dès que la participation baisse ou si je vois si ça ne les intéresse pas, c'est que... j'essaye de trouver toujours un truc plus intéressant et plus motivant quoi. Et surtout les occuper, je fais beaucoup d'ateliers, par exemple en gym je fais 10 ateliers pour qu'ils changent souvent d'activités quoi, parce que, comme ça ils passent sur les 10 ateliers sur une séance, ils sont 3-4 minutes par atelier... en général, si tu les laisses trop longtemps sur un truc, ils se lassent et puis... et puis souvent... on note pratiquement à... pratiquement chaque séance quoi... le côté, l'attrait de la note euh... ils se tiennent à quelque chose sinon, si tu attends la fin du cycle pour noter euh... ils travaillent pour eux et puis à la fin, ça ne donne pas grand chose quoi".

Le fait que R ait abandonné après seulement un essai met en avant le fait que le contenu de formation doit pouvoir s'insérer dans la proximité de ce qui existe auparavant. R a essayé. C'est bien. Le dès étaient pipés, le contenu de formation renvoyant à une stratégie d'apprentissage de l'élève trop distante des représentations de R. On peut se demander ce qu'espérait R après seulement un essai, sinon de se donner bonne conscience? Pourtant R innove parfois.

5.2.2) Un écart qui renvoie à des dimensions beaucoup plus profondes de la personnalité.

R avait innové en combat suite à un stage antérieur au stage étudié. Il justifie cette innovation par un manque institutionnel dans la programmation des APS au niveau de son collège. Les textes officiels demandent en effet, qu'au cours de sa scolarité, un élève puisse pratiquer au collège dans tous les groupements d'activités proposés par les programmes. Un groupement rassemble des APS présentant une certaine identité.

Cette intégration du combat ne s'est pas faite facilement. R reconnaît qu'il a eu un peu peur et qu'il se lançait. Il a pris des risques. Pourquoi ne s'autorise-t-il pas cela quand il s'agit de la danse?

R le reconnaît. Cela ne correspond pas à sa sensibilité.

"Je crois que ça ne m'attire pas du tout, au contraire ça... et je dis, je n'aime pas m'exprimer devant les autres comme ça, je ne sais pas, ça... c'est absolument pas mon truc".

C'est semble-t-il une question de personnalité... Une question de compétence aussi, car R avait fait un petit peu de combat.

"Enfin j'avais fait du judo dans le temps, si quand même un petit peu quoi... mais la danse c'est quand même un truc euh..."

En fait, la difficulté de R vis à vis de l'activité danse est beaucoup plus profonde. Pressé de préciser ses difficultés, R concède finalement:

"Bon la danse, non, je suis allergique à tout... même en allant voir des spectacles hein... Pourtant il y a un truc, on est allé voir à Valenciennes, j'avais beaucoup aimé... c'est lui qui avait fait la cérémonie d'ouverture des Jeux Olympiques d'Alberville..."

A notre question de savoir si c'est un manque de vécu, R enfonce encore le clou:

*"Non, je ne me sens pas compétent, pas attiré et pas... et incompetent complètement dans l'activité, donc je ne saurais pas... je ne saurais pas du tout... (donc euh...). Ben je ne sais pas, il faut que tu aimes ça... **Si je n'ai pas fait le stage cette année**¹³⁴, c'est parce qu'il y avait de la danse, ben non c'est... de l'allergie..., oui je crois bien..."*

La difficulté de R dépasse la difficulté à enseigner une activité que l'on ne maîtrise pas bien. C'est le rapport à la danse même, qui est en jeu ici et qui va jusqu'à gêner l'inscription de R en stage.

Le cas de H est un peu différent. Il n'est pas a priori allergique à la danse, au contraire.

"Alors, la danse j'ai pas utilisé du tout parce que... bien que ben, je suis sorti du stage, je me suis... j'étais un peu gonflé, je me suis dit, je me... avec ce qu'on a fait, je me sens capable de... j'aimais bien"

Néanmoins, il ne va pas passer à l'acte et les raisons qu'il invoque renvoient à ses représentations:

- De la danse et de sa compétence dans l'APS.
"mais j'ose pas passer le pas parce que... franchement, en danse..."
- De la compétence de ses élèves féminines.
"par rapport à certaines gamines que j'ai, qui sont danseuses..."
- De son statut d'enseignant homme (dans une activité plutôt féminine).
"par rapport aux filles dans l'ensemble, moi, en temps que prof homme face à des filles, je me sens pas assez sûr de moi en danse pour pouvoir enseigner... la danse..."
- De son statut d'enseignant.
"j'ai peur de ne pas être à la hauteur malgré les connaissances que j'ai, qui me permettraient de construire quelque chose, je pense, mais j'ai peur de ne pas répondre à leur attente et d'être un peu ridicule quoi..."

Très lucidement H conclut en pointant ses contradictions:

*"Bon, c'est bizarre, parce qu'il y a d'autres activités que je maîtrise pas... enfin que je maîtrise presque... au même niveau que la danse, mais je me sens plus apte à. Tandis que la danse, c'est **une espèce de blocage psychologique, alors est-ce que c'est l'éducation, est-ce que c'est...** de quoi ça vient, je sais pas mais il y a des moments où je me dis que j'ai des classes, comme cette année où j'ai que des filles et euh... qui sont pour certaines danseuses et qui, par exemple en gym, fonctionnent très bien, en acro-gym fonctionnent très bien, donc je me dis en danse elles pourraient très bien*

¹³⁴ L'année scolaire de l'entretien, c'est à dire 2000-2001.

fonctionner, mais justement, parce qu'elles risquent de très bien fonctionner(elles vont me mettre en difficulté)...".

Comment interpréter ces phénomènes qui ne sont pas simplement des difficultés didactiques ou pédagogiques mais mettent en jeu la personnalité complète de l'enseignant et touchent de façon fondamentale à l'intimité de la personne et à son affectivité? Avec H nous voyons bien que le manque d'opérativité n'est pas à situer du côté de la compétence à innover, ni même dans un premier temps du côté de la motivation, mais dans ce que l'utilisation de certains contenus de formation mobilise certains pans de la personnalité et nécessite des remises en causes profondes que les enseignants ne sont pas toujours prêts à effectuer. Cela n'est pas propre à l'activité danse comme nous l'a montré R au paragraphe précédent, qui après un essai abandonne une innovation qui ne cadre pas avec sa stratégie pédagogique.

Néanmoins l'activité danse est intéressante en ce qu'elle amplifie les difficultés et ce faisant permet de les mettre à jour. Peu d'enseignants s'autorisent à dire qu'ils n'enseignent pas telle ou telle activité simplement parce qu'ils ne l'aiment pas. Ils se l'autorisent avec la danse.

Ce faisant, cette activité permet de pointer les limites de l'action innovante ou pour dire autrement les difficultés que devront surmonter les personnes s'ils veulent innover plus radicalement.

La danse en tant qu'activité physique parmi les APS a un statut très particulier. Le rapport des enseignants à l'activité danse est aussi très particulier. Cette activité va nous servir d'analyseur pour comprendre pourquoi le rapport aux contenus de formation n'est pas "opératif".

L'activité danse.

Contrairement à la plupart des APS enseignées, la danse (ou l'activité artistique) fait l'objet de contraintes affectives fortes. Contrairement à d'autres activités comme les sports de plein air, la danse est une activité corporelle que l'on peut mener dans pratiquement tous les gymnases. En général elle plaît aux élèves. Elle est même parfois plébiscitée¹³⁵. Malgré cela cette activité a été et reste peu enseignée¹³⁶.

Il y a à cela des raisons institutionnelles. Jusqu'en 1985, date de parution des programmes remplaçant les instructions officielles et les programmes de 1967, il était écrit concernant la danse: "la danse, et les autres formes possibles d'expression corporelle, prennent une valeur éducative remarquable, surtout dans l'enseignement féminin..."¹³⁷.

Le temps d'apprentissage y était aussi quantifié par rapport aux autres APS: En 6ème, 5ème, 5% pour les garçons et 10% pour les filles du temps total d'enseignement de l'EPS doit être consacré à la danse. En 4ème et dans les classes suivantes, ce temps devient nul pour les garçons et reste à 10% pour les filles. Au niveau du sport scolaire, à cette époque, cette activité n'existe pas.

Pourquoi revenir tant en arrière? Parce que la plupart des enseignants que nous avons interrogés, ont traversé cette période en tant qu'élèves. Ils ont réalisé leur scolarité sans

¹³⁵ Enquête en 1998 sur les préférences des lycéens.

¹³⁶ La "Lettre du premier semestre de l'année scolaire 2002-2003" adressée par l'Inspection Régionale d'EPS aux enseignants d'EPS et datée du 6 novembre 2002, met en avant les défaillances et objectifs en matière d'activités enseignées. A propos du collège la lettre signale "Une place insuffisante réservée aux Activités Physiques Artistiques" et met en avant qu'un "effort d'ensemble reste à réaliser en faveur du groupement des activités corporelles artistiques, si nécessaires au préadolescent, et trop souvent sous estimées. La formation continue engagera une partie de ses ressources sur cette question dans un proche avenir".

¹³⁷ Programmation des activités physiques et sportives dans les établissements scolaires du secondaire, Paris, 1967

pratiquer eux même d'activités expressives. Ils n'ont donc pas eu de vécu scolaire dans ces activités, comme ils ont pu en avoir en rugby ou en athlétisme. Il n'y a pas eu "isomorphisme" entre la formation reçue à l'école par le futur enseignant et ce qu'il aura à transmettre.

D'autres enseignants de notre échantillon étaient en exercice et auraient dû suivre les instructions. Mais les aléas des installations, des classes de garçons, ont fait que rares sont les enseignants d'EPS qui ont réellement enseigné l'activité.

Une enquête¹³⁸ intéressant l'ensemble des établissements publics de l'académie de Besançon et concernant les APS enseignées pendant les années 1977/1978 et 1984/1985 fait apparaître un volume horaire de 1,82% qui serait consacré à l'enseignement des activités expressives en 1984/1985 contre 3,08% en 1977/1978. A titre de comparaison, la pratique de l'athlétisme occupe 34% de l'horaire d'EPS scolaire.

D'après cette enquête, il y aurait eu une diminution de l'enseignement en volume de cette APS, et ce malgré l'apparition de la danse et des activités expressives dans le contenu des formations initiales des futurs enseignants d'EPS à partir des années 1970¹³⁹.

Mais la relation formation - enseignement de l'activité n'est pas aussi évidente qu'il n'y paraît. Geneviève Cogérino¹⁴⁰, suite à 47 entretiens menés auprès d'enseignants d'EPS, différencie trois cas de figure:

- Les enseignants n'ayant pas suivi de formation et ne proposant pas APEX¹⁴¹ à leurs élèves. Pour ceux-ci, l'activité possède une image négative. Il y a de plus un fort sentiment de malaise de l'interviewé et une impression de ridicule qui serait impossible à assumer. En contrepoint de ces difficultés, il y a une image idéale de l'enseignant, porteur de savoirs de connaissances et de techniques. Pour l'auteur émergent des entretiens avec ces personnes, "les valeurs sous-jacentes aux conceptions transmissives et traditionnalistes de l'enseignement" (Cogérino, 1988, p. 28).
- Les enseignants qui ont suivi une formation mais ne proposent pas les APEX. Ceux-ci invoquent massivement les improvisations qu'ils ont vécues en formation, la gêne, l'angoisse, le ridicule ressenti, le regard des autres difficile à assumer que ces situations ont provoquées, l'émergence "d'affects négatifs" pour justifier leur choix.
- Les enseignants qui n'ont pas suivi une formation mais proposent les APEX. Parmi les motifs invoqués, deux tendances émergent. La première renvoie aux besoins des enseignés et à un certain équilibre que l'EPS doit trouver entre les diverses expériences corporelles à faire vivre aux élèves, et ce indépendamment des compétences propres de l'enseignant (cf. plus haut la position de K et de O). La deuxième vient de la pratique physique personnelle de l'enseignant, décalée par rapport aux activités enseignées en formation initiale (mine, relaxation, théâtre), voire carrément en rupture avec la pratique sportive traditionnelle. En fait, "l'image des APEX que s'est constitué l'enseignant d'EPS est la plus déterminante. Celle-ci ne prend cependant tout son sens que restituée par rapport à la représentation des autres APS, de l'EPS, et à l'image de ce qu'est le rôle idéal de l'enseignant" (Cogérino, 1988, p. 28).

¹³⁸ BERTRAND, René. Les matières enseignées en EPS. *Revue EPS*, Novembre - Décembre 1986, n° 202, p. 36-38.

¹³⁹ Le GREC, groupe de recherche en expression corporelle, constitué en 1968/1969 à l'institut régional d'éducation physique de Toulouse, s'interroge dans son 1^{er} numéro "Ne serait-il pas essentiel que des étudiants en éducation physique aient connu la dimension du corps expressif lors de leur formation?"

¹⁴⁰ COGERINO, Geneviève. Les enseignants d'EPS face aux activités physiques d'expression, quelle formation? *Revue EPS*, Septembre - Octobre 1988, n° 213, p. 28.

¹⁴¹ Activités Physiques Expressives

La remise en question de ce qui fonde la personne enseignante et sa professionnalité.

Les premières réflexions relatives à l'enseignement de l'activité expressive¹⁴² indiquaient clairement son pouvoir de rupture par rapport à l'enseignement usuel de l'EPS.

- Une rupture par l'instauration d'une pédagogie ouverte où l'enseignant est en même temps chercheur et cette recherche passe par un questionnement de soi. La danse touche à la façon d'enseigner, qui est plus interactive, qui sollicite et s'appuie sur les propositions des élèves, leur créativité, leur imaginaire. L'enseignement devient plus ouvert, mais le travail des élèves est aussi plus tâtonnant et donne *"l'impression qu'ils ne faisaient rien"* nous dit O. L'enseignant qui aborde l'activité doit à la fois innover dans l'APS mais aussi dans sa façon d'enseigner et de concevoir le travail des élèves, avec entre autre un seuil de tolérance plus grand au regard de la non activité.

Cette inactivité peut être source de gêne. O la résout en devenant plus directif:

"En fait, par rapport aux élèves, j'essaye d'être plus... plus directif... c'est surtout à ce niveau-là, dans ma manière d'être vis-à-vis des élèves, plus... plus ferme, plus directif... j'avais l'impression qu'ils ne faisaient rien, donc je les aidais, je leur disais «ben, essayez ça et puis trouvez d'autres idées avec euh... » donc je leur proposais déjà des solutions".

Nous pouvons formuler l'hypothèse que l'enseignant, en insécurité vécue au niveau des contenus didactiques qu'il maîtrise mal, reprend la main et conforte sa représentation de l'enseignement et du rôle de l'enseignant en forçant le trait pédagogique par une directivité plus forte. L'incertitude didactique est compensée par l'augmentation de la maîtrise pédagogique.

- Une rupture par la perte du support sécurisant de l'objet technique. L'enseignant s'aventure hors des chemins balisés par les savoirs techniques. L'enseignant se remet en cause et remet en cause le statut même de l'enseignant. *"j'ai peur de ne pas répondre à leur attente et d'être un peu ridicule quoi..."* nous dit H.

De plus, "en expression corporelle l'enseignant délaisse chronomètre et décamètre. Il n'est plus arpenteur du corps. Il tente une autre écoute" (Pujade Renaud, 1975, p. 765)¹⁴³. Comment alors juger et noter la créativité, l'imaginaire? Comment juger d'une prestation sans un minimum de repères techniques?

- Enfin par une rupture plus inquiétante mettant en scène un corps sensoriel, pulsionnel¹⁴⁴ que l'EPS tend précisément à neutraliser. H pointe sa difficulté

"par rapport aux filles dans l'ensemble, moi, en temps que prof homme face à des filles".

Nombreuses sont les analyses qui pointent que l'EPS scolaire renvoie à une forme particulière de rapport au corps, de rapport de l'élève à son corps. L'EPS sollicite un corps

¹⁴² PUJADE RENAUD, Claude. L'expression corporelle impossible. *Revue Esprit*, Mai 1975, n°5, p. 755-768. Il est intéressant de noter que dans ce n° Spécial de la revue Esprit, l'article débute la troisième partie intitulée: "Pratiques Novatrices".

¹⁴³ Op. cit.

¹⁴⁴ Dans une recherche déjà ancienne sur le non verbal dans la relation pédagogique, Claude PUJADE RENAUD et Daniel ZIMMERMANN choisissent d'étudier l'enseignement de la danse et du karaté pour faire "apparaître puis nommer ces dimensions souterraines de la relation... qui renvoient à la sexualité, à la violence et à la mort pédagogique". Ces deux activités ont un véritable statut d'analyseur des phénomènes non verbaux à identifier. PUJADE RENAUD Claude, ZIMMERMANN Daniel. *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris: Les éditions ESF, 1976, 120 p.

maîtrisé (respect de soi, de l'autre), privilégiant la sécurité à l'exploit, structuré par un projet d'apprentissage, contrôlé par des évaluations de plus en plus permanentes. C'est à ce prix qu'elle a sa place dans la scolarité¹⁴⁵. C'est dans ce cadre que la plupart des enseignants d'EPS sont à l'aise.

H indique que le manque de maîtrise de l'activité le gêne pour innover. Mais avec d'autres activités cela ne se produit pas. Le rapport de H à la danse est particulier.

Ce besoin d'un certain niveau de maîtrise dans les activités que l'individu entreprend, a été étudié dans le cadre des recherches sur la motivation.

Les théories cognitives de l'accomplissement¹⁴⁶ proposent un modèle de compréhension. L'individu recherche dans la réalisation de tâches, l'image de sa propre compétence. Sans un minimum de confiance en ses capacités, l'action devient difficile. "Ce phénomène a été étudié en enseignement : les enseignants confiants dans leur efficacité, sont davantage orientés vers les apprentissages des élèves, s'attardent plus sur les élèves faibles, tendent à être plus exigeants et à adopter les éléments nouveaux d'un programme" (Durand, 1996, p. 189)¹⁴⁷.

Dans le cas présent, l'enseignant qui n'enseigne pas l'APS danse, n'investit pas l'ensemble des missions qui lui sont confiées par les programmes. La motivation d'accomplissement naît de ce déséquilibre entre une situation perçue comme non satisfaisante et une situation perçue comme plus satisfaisante et qui correspondrait à l'enseignement de l'APS danse.

Seulement cette tendance à l'accomplissement va de pair avec la construction d'une image positive de soi. La démonstration de l'efficacité permet la construction de cette image, mais est aussi à mettre en parallèle avec la difficulté de la tâche, la probabilité de réussite et les effets attendus par la réussite à cette tâche.

Dans le cas de R la tâche est perçue comme difficile. En tant qu'observateur, on peut penser que sa probabilité de réussite dans la tâche est équivalente à la probabilité qu'il a de réussir quand il innove dans une autre APS, la réussite se trouvant dans l'expérience corporelle nouvelle vécue par les élèves. C'est d'ailleurs ce que nous dit H

"Bon, c'est bizarre, parce qu'il y a d'autres activités que je maîtrise pas... enfin que je maîtrise presque... au même niveau que la danse, mais je me sens plus apte à..."

Les effets attendus enfin, sont socialement inexistantes (qui se soucie qu'un enseignant fasse ou ne fasse pas pratiquer de la danse), pédagogiquement infimes (nombreux sont les élèves préférant faire d'autres activités), et en définitive ne concernent que l'image que l'enseignant a de lui-même.

¹⁴⁵ Pour Pierre Arnaud, les pratiques enseignantes d'EPS utilisées à l'école sont, pour des raisons de survie dans le système scolaire "marquées du sceau de l'orthodoxie scolaire". ARNAUD, Pierre. La mise en forme scolaire de l'EP. *Revue Française de pédagogie*. Octobre, Novembre, Décembre 1989, n°89.

L'EP doit en effet se faire reconnaître comme une authentique discipline d'enseignement, en se pliant à trois conditions: intégration dans les programmes scolaires, représentativité culturelle, utilité supposée. Cette spécificité scolaire déteint "dans les rapports entre un enseignant et des apprenants scolarisés" et modèle la spécificité des apprentissages scolaires. Arnaud ajoute: "Si cette logique scolaire justifie l'enseignement, il resterait à démontrer qu'elle profite aux apprentissages". ARNAUD, Pierre. La revue EPS et l'innovation didactique. *Revue EPS*. 1985, n° 192, 194, 198, 200.

Cf. aussi, ARNAUD, Pierre. Contribution à l'histoire de la didactique de l'éducation physique. *Le corps en mouvement*. Sous la dir de Pierre Arnaud. Toulouse: Editions Privat, 1981, p. 15-155.

¹⁴⁶ "D'après cette théorie, l'individu humain cherche spontanément à améliorer l'efficacité de son comportement de façon à atteindre des niveaux d'efficacité très élevés dans des situations qu'il valorise. Cette démonstration d'efficacité maximum lui permet de se construire une image de soi positive..."

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain. *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF Editeur, 1997, 405 p.

¹⁴⁷ Op. cit.

L'équation bénéfice coût est fortement négative.

O non plus n'était pas trop confiant dans ses possibilités

"Déjà je ne m'estimais pas trop compétent en la matière donc j'ai appris beaucoup de choses par rapport au contenu..."

Pourtant il a mené à bien son projet d'innovation. Peut-être parce son image de l'enseignant compétent passe nécessairement par l'enseignement d'une activité expressive? Peut être aussi parce que O et K sont collègues et se stimulent mutuellement? Dans Le cas de O, l'équation bénéfice coût était positive.

A non plus n'innovera pas en danse car

"En danse pour l'instant, je suis, je me sens à côté, vraiment à côté"

Il n'utilisera pas les contenus de formation parce que l'image qu'il se fait de l'enseignant ne correspondrait pas avec une telle tentative. A ne veut pas, en effet, simplement recopier ce qu'il a vécu en stage. Il sent que cela ne lui suffit pas.

A la fois il se sent obligé de copier ce qu'il a vécu parce qu'il possède peu de matière en danse:

"Maintenant me lancer dans un cycle, je saurais reproduire à la limite ce qu'elle nous a fait faire. En initiation... j'ai un peu de contenus avec le stage, j'ai certains exercices, certains mouvements mais s'il faut en sortir, parce que heu... ça ne durera pas très longtemps tout ça... et puis les élèves demandent autre chose. Je ne sais pas si je pourrais l'amener"

Et en même temps, il sent que cela ne lui suffira pas, que cela ne lui conviendra pas. Car A a du mal à mettre en perspective les contenus de formation proposés. S'il se projette dans l'avenir, son horizon est bouché. Il n'arrive pas à faire sien les contenus proposés.

"Si je faisais un cycle ce serait du recopiage, ce ne serait pas de l'innovation quelque chose que moi j'aurais je me dis tiens j'ai une idée je vais faire cela donc si c'est toi qui fait, tu fais, tu formes, si c'est toi qui fait si on s'en sort, tu sauras trouver"

Il lui manque les outils d'analyse et les mises en perspective nécessaires pour éventuellement lire l'activité des élèves et aller plus loin.

"Maintenant dès qu'il faudra en sortir... je suis pas encore assez, je ne me pense pas assez balaise pour éventuellement corriger, apporter d'autres choses par exemple..."

Finalement A... indique qu'il ne se sent pas à l'aise, qu'il est encore à côté de la danse

Dans la mise en place d'innovation, il y a aussi une affaire de feeling, de sensation qui renvoie au sujet même, à son expérience, à son être, à sa façon de se représenter l'activité et de se représenter enseignant l'activité.

Le rapport de l'enseignant aux autres activités.

La danse nous a permis de mettre en évidence les difficultés gênant l'instauration d'un rapport "opératif" aux contenus de formation de l'APS danse.

L'analyse est-elle transposable à d'autres contenus de formation? Sans doute, même si, la danse, par ses caractéristiques spécifiques, exagère les traits.

Q a innové en danse. Pour Q ce n'est donc pas l'activité danse qui pose problème. Par contre en football:

"oui, je crois que si il y avait foot en 3^{ème} comme là si en ce moment si on faisait... ça serait pareil hein; c'est peut-être l'âge, c'est peut-être, euh c'est pas bien, hein... Je vis avec... C'est pas... J'ai déjà assez de, justement, de problèmes, d'angoisses, alors quand j'ai pas..."

Q nous fait part de sa difficulté à envisager l'enseignement du football. Elle formule une hypothèse sur les raisons de cette difficulté. En même temps elle culpabilise et se dédouane aussitôt (*je vis avec*). Elle nous signifie aussi que, dans l'état actuel, un tel effort sur elle-même n'est pas à envisager: *"J'ai déjà assez... de problèmes, d'angoisses"*.

F aussi nous indique qu'elle n'a pas innové,

"Parce que ça correspond peut-être pas à ma sensibilité... C'est plus par rapport à la sensibilité je crois. A la façon de voir, de faire, de procéder, on sent pas les choses quoi, il faut d'abord bien les intégrer avant de les..."

Le rapport "opératif" renvoie aux dimensions les plus profondes de la personnalité et pas seulement à une composante cognitive.

5.3) Conclusion.

Les dimensions précédentes du rapport à la formation sont nécessaires et assurent la présence de l'enseignant en formation, elles donnent aussi du sens à la formation en offrant aux enseignants des contenus et des pratiques de formation qui les mobilisent sur le plan des relations et de la professionnalisé. Quand il s'instaure un rapport pratique entre l'enseignant et les contenus de formation, il y a parfois innovation. Il manque en quelque sorte un dernier lien permettant de caractériser le passage à l'innovation.

Ce lien nous l'avons nommé un rapport "opératif".

Le rapport est "opératif", parce que la relation qui s'établit quitte le seul contexte de la formation. Il se distancie aussi des motifs d'agir de l'enseignant pris dans sa singularité. En fait le rapport devient "opératif" parce qu'il change de milieu et plonge dans le contexte de l'enseignement en classe. C'est un rapport efficace qui participe à la transformation du réel.

Les caractéristiques de ce rapport "opératif" ont été relevées:

- Le contenu de formation s'insère dans ce que l'enseignant enseigne déjà ou le contenu de formation présente des analogies avec un contenu déjà enseigné.
L'analyse de l'activité cognitive du fonctionnement de l'enseignant permet de comprendre pourquoi dans ces cas précis, le rapport devient opératif. En ne jouant que sur une partie de son domaine de tâche, en possédant sous forme de SRT et préalablement à l'innovation les schémas qui lui permettent de se représenter l'innovation en classe, l'enseignant se préserve un espace de sécurité affective.
- Une proximité avec le fonctionnement usuel. Le changement ne peut se faire que dans un espace d'innovation limité. De ce point de vue, un écart trop important avec la pratique usuelle ne sera pas porteur d'innovation Et si innovation il y a, celle ci sera fugace au point que l'on doit s'interroger quant à sa qualification d'innovation.
- Enfin un écart qui renvoie, non plus seulement à des dimensions cognitives, mais à des aspects plus profonds de la personnalité. Ces aspects renvoient au rapport à son corps, au

corps des autres, aux relations entre l'enseignant et l'enseigné, bref à tout ce qui fait partie de l'imaginaire de la relation pédagogique.

Trois enseignants K, O et U ont innové, sans que l'innovation ait un quelconque rapport avec leurs pratiques antérieures. Ils ont innové radicalement et leur taux d'innovation va de deux pour l'un à quatre pour les deux autres.

Quid alors des caractéristiques du rapport "opératif"?

D'abord, certaines difficultés qui font que, pour la plupart des enseignants, il ne s'établit pas de rapport "opératif" se retrouvent chez ces enseignants. U nous indique qu'elle *"avait peur de faire combat"*. Mais dans le cas présent ces enseignants arrivent à surmonter les difficultés qui font obstacle aux autres.

Ensuite, nous avons noté chez K et O l'existence d'un projet fort qui tire leur innovation. Avant le stage K et O n'enseignait pas l'APS danse. Leur présence en formation repose, (entre autre car ils n'innoveront pas qu'en danse), sur la volonté de se former dans une APS qu'ils connaissent peu et n'ont jamais enseigné. K nous fait part de leur détermination,

"là, on voulait... on voulait déjà lancer ça à la base mais on avait pas les billes pour pouvoir le faire. Là je trouve qu'au stage on a... on a eu quelques billes, donc on a réussi à lancer le truc".

De ce besoin, de cette motivation forte, guidée par l'impression de ne pas répondre totalement aux demandes officielles, K et O tirent le sens de l'utilisation des contenus proposés. Motivés à faire pratiquer la danse, mais ayant le sentiment de leur manque de compétence, K et O **participent à la** formation qui leur donne des "billes" et vont leur permettre de planifier et d'effectuer un cycle de danse.

Il existerait de ce point de vue des mécanismes de compensation. Le rapport aux motifs d'engagement, particulièrement fort, compense un rapport ayant du mal à s'établir sur "l'opérativité". Néanmoins, cela se fait dans l'angoisse (cf. infra). Cela se fait aussi sans préjuger de la durée de l'innovation¹⁴⁸.

Enfin les rapports dont nous parlons sont tout autant des produits que des processus. Cela signifie que le rapport à tout contenu de formation peut devenir "opératif" même si les aspects que nous avons mis à jour ne sont pas retrouvés. Le fait que la danse et le combat ne soient pas des activités pratiquées ou proches ne signifie pas que les enseignants ne puissent pas les rapprocher de leurs pratiques et construire de ce fait un rapport plus "opératif" à la formation. Sinon le débutant ne pourrait jamais enseigner. C'est ce qui se passe pour K, O et U. D'ailleurs à la question portant sur la mise en place de l'innovation, K s'exprime comme pourrait le faire un enseignant débutant: *"j'ai fait des préparations, j'ai essayé de faire ce que je pouvais"*.

¹⁴⁸ Au moment des entretiens, à propos de la poursuite de l'innovation K nous dit *"Cette année je ne l'ai pas refait"*.

U non plus n'a pas refait de lutte: *"la lutte comme je n'en ai pas fait cette année, comme je n'ai pas eu de 6^{ème}/5^{ème}, je crois que s'il fallait que remette en place un cycle de lutte, il faudrait que... je ne fasse pas la fainéante et que j'aie rechercher dans ce que j'ai fait etc., parce que je ne l'ai plus en mémoire, je ne sais plus ce que ça donne, tu vois... je ne l'ai pas assez mis en pratique, j'ai perdu quoi... j'essaierais de le... je crois que j'essaierais de le refaire quand même, mais..."*.

Enfin O nous dit *"continuer, euh, la preuve, c'est que cette année, je le fais encore. Euh...je vais... le modifier, je vais essayer de l'améliorer ; pour le moment, il faut que j'affine mes compétences en matière de danse pour... pour vraiment l'affiner"*. L'emploi du présent puis du futur proche, les hésitations de O, nous font penser qu'au moment de l'entretien, l'innovation n'avait pas encore été reconduite.

Conclusion.

Rapport à la formation et innovation.

Dans la première partie, nous avons montré que les enseignants innovaient suite à un stage de formation continue. Nous avons aussi analysé les caractéristiques de leurs innovations.

Dans cette deuxième partie, nous cherchons à comprendre les résultats trouvés. Pourquoi les enseignants innoveraient-ils suite au stage de secteur et pourquoi leurs innovations ont-elles les caractéristiques trouvées? Nous avons posé l'hypothèse suivante:

Les enseignants innoveraient après un stage de formation continue quand le rapport à cette formation est "opératif".

Dans le chapitre cinq, nous avons construit la notion de rapport à la formation. Nous l'avons fait en nous inspirant largement des notions de "rapport à l'école" et de "rapport au savoir".

Ce qui nous intéresse dans le "rapport à la formation", c'est qu'il place les effets de la formation, ni dans la qualité intrinsèque du dispositif de formation, ni dans des dispositions propres au sujet, mais dans le débat qui s'instaure entre les deux.

Ce faisant cela permet d'approcher, pourquoi, suite à une formation, un même enseignant va utiliser certains contenus de formations et pas d'autres. Pourquoi un enseignant sélectionne, en quelque sorte, son domaine d'innovation.

Ce qui nous intéresse aussi, dans cette notion de rapport à, c'est qu'il se situe au carrefour de multiples interactions.

Ce qui nous intéresse enfin, c'est que le rapport à n'est pas un donné, c'est un construit.

Ce sujet de recherche étant peu approfondi, notre démarche s'inscrit dans un double mouvement de mise à jour des caractéristiques du rapport à la formation et de vérification de l'hypothèse.

Nous avons étudié ce rapport selon diverses dimensions constitutives qui sont à la fois au fondement de celui-ci mais aussi l'expriment et en rendent compte.

Au vu de la population étudiée, certaines dimensions du rapport à la formation sont plutôt apparues comme des constantes. Est-ce à dire que dans une autre population des différences seraient apparues? Cela nécessiterait d'autres recherches.

1) La première dimension du rapport à la formation, une dimension constitutive pourrait-on dire en ce qu'elle permet au rapport à la formation de naître et d'exister, est la participation volontaire, importante voire militante. Nous avons utilisé le terme de "rapport impliqué" pour la caractériser.

Ce point mérite d'être plus que souligné, même si cette dimension est nécessaire mais pas suffisante pour innover. Dire que cette dimension est nécessaire pourrait passer pour un truisme. Comment en effet innover suite à une formation si on ne va pas en formation?

C'est oublier que l'on peut aller en formation ponctuellement, par défaut, sans y croire, pour passer le temps... Ce n'est pas le cas des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus. Ce n'est pas un hasard s'il sont en formation. Cela fait partie de leur conception du métier. Leur "histoire de formation" nous paraît être un facteur important du processus de changement. Sans doute le caractère facultatif de la formation donne-t-il encore plus de poids à leur engagement qui chez certains va jusqu'au militantisme.

Le fait que certains enseignants soient présents et revendiquent cette présence sans en envisager un bénéfice immédiat, du moins à court terme, conforte bien l'idée d'un attachement à la formation et donne pleinement sens à la notion de "formation continuée", indépendamment d'une instrumentalité immédiate. L'enseignant ne va pas en formation pour avoir des trucs ou des recettes rapidement applicables, du moins il n'y va pas que pour cela. Mais ce faisant, la présence en formation s'institutionnalise. La présence en formation ne répond plus à un besoin précis de l'enseignant. Pourquoi alors innover et comment reconstruire ce besoin?

2) La deuxième dimension renvoie à la représentation que se font les enseignants de leur métier. Il nous semble en effet, que le sens que l'enseignant donne à la formation, débat fortement avec sa conception de la professionnalité.

Cette deuxième dimension a éclaté en trois directions.

- La représentation que se font les enseignants du changement;
- Les objectifs qu'ils donnent à leur enseignement;
- Leurs représentations des stratégies d'apprentissage.

Les résultats diffèrent selon les variables étudiées.

Concernant les objectifs de l'enseignement et les représentations de l'apprentissage, les différences existantes entre les enseignants sont faibles et ne caractérisent pas la mise en place différentielle d'innovation.

Dans l'ensemble les objectifs sont ambitieux et renvoient davantage à l'éducation de l'élève qu'à l'apprentissage de savoir-faire moteurs. Les objectifs sont en phase avec les préoccupations éducatives actuelles et les problèmes rencontrés dans les établissements scolaires. Faut-il voir là un effet de mode, le résultat de la formation continue ou une tendance spécifique à l'éducation physique pour justifier sa présence scolaire?

Dans l'ensemble les stratégies d'apprentissage tournent autour de mises en situation de l'élève et pourraient faire penser que les enseignants ont une conception "constructiviste" de l'apprentissage. Une analyse plus fine fait apparaître que, si la construction du savoir est parfois mise en perspective, mais comme un objectif difficile à atteindre, les mises en

situation sont davantage à base de situations "fermées" générant la bonne réponse à partir de laquelle un processus de renforcement par répétition est organisé.

Les représentations, tant de l'enseignement que de l'apprentissage de notre population ne diffèrent pas de celle de la majorité des enseignants d'EPS. Si, en référence aux travaux de Jacqueline Marsenach¹⁴⁹, on classe les pratiques des enseignants en une tendance désuète, une tendance majoritaire et une tendance innovante, notre échantillon se situe dans la tendance majoritaire avec pour certains une mise en perspective de la tendance innovante. Nous avons déjà observé cela dans la première partie. Aucun des enseignants interrogés, ne se réfère à la tendance désuète. Cette mise en perspective de la tendance innovante explique-t-elle la présence en formation?

Concernant les représentations que se font les enseignants du changement, nous avons mis à jour des innovations différentielles selon que les enseignants vivent le changement comme une adaptation didactique et pédagogique aux contextes physique et humain de la classe ou selon qu'ils se trouvent en perpétuelle recherche et expérimentation, même si cette situation de quête perpétuelle insatisfait nombre d'entre eux qui se positionnent alors sur une dialectique de stabilité et de changement.

Ceux qui se situent sur le pôle adaptatif, innoveront dans l'ensemble moins, et leurs innovations sont de moindre portée que ceux qui se situent dans une dynamique de changement.

3) La troisième dimension du rapport à la formation interroge les motivations et les motifs de la présence en formation. On peut en effet participer à la formation pour différentes raisons.

Parmi celles qui sont offertes par l'institution, et que nous avons éclairées à l'aide de l'approche historique, la "promotion statutaire des personnels" ne se retrouve pas. Les raisons de la participation des enseignants de notre effectif à la formation continue sont à rechercher du côté de "l'épanouissement personnel" et surtout de la "professionnalisation".

Si les significations de la formation professionnelle continue sont partagées, le sens que chacun y investit peut-être fort hétérogène. La recherche identitaire du jeune enseignant qui vient en formation ou le projet d'enseigner l'activité danse participent tous les deux de la professionnalisation.

Nous avons été amenés à pousser nos investigations en directions des motifs de participation. Parmi les motifs de participation, nous trouvons en dominante les motifs "opérateur professionnel" et "socio-affectif".

Les enseignants s'engagent en formation parce que c'est à la fois un lieu d'échange, un lieu où l'on se tient au courant de l'évolution disciplinaire et un lieu où se créent et se maintiennent des relations socio-affectives et identitaires.

Ces motifs ne semblent pas participer de façon différentielle aux innovations.

Motif socio-affectif $\Leftarrow$ Innovation $\Rightarrow$ Opérateur professionnel

Les dimensions précédentes, si elles expliquent la présence de l'enseignant "en formation", si elles cernent les motifs de sa présence et "conditionnent" en partie le taux d'innovation de

¹⁴⁹ Op. cit.

notre échantillon, ne rendent pas compte des innovations différentielles entre les enseignants, ni les innovations différentielles d'un enseignant confronté à divers contenus de formation. Pourquoi un enseignant innove-t-il à l'aide de tel contenu et pas avec un autre?

Ceci nous a incité à explorer le rapport qui pouvait s'établir entre l'enseignant et le contenu de la formation lui-même. Quel est le contenu de formation qui fait sens? Quelles sont ses caractéristiques?

4) Si l'enseignant innove, c'est parce qu'il rencontre un contenu innovant. Dans l'accès aux savoirs nouveaux, la lecture n'est pas privilégiée. Si les enseignants d'EPS y ont recours, c'est que les autres ressources, que sont les collègues ou la formation, ne leur donnent pas satisfaction. En fait, l'accès à ces savoirs nouveaux se fait de façon privilégiée pendant les stages de formation. Lors des échanges avec les collègues aussi, mais alors l'enseignant a davantage l'impression de tourner en rond.

On peut ainsi mieux comprendre pourquoi la formation est porteuse d'innovation. **En fait la formation est un des seuls moyens que se donne l'enseignant pour transformer sa pratique.**

La rencontre privilégiée avec le savoir est une rencontre pratique. Il faut à notre avis, conserver les sens multiples de la notion de "pratique".

- Pratique parce qu'au cours du stage de formation l'enseignant s'exerce. Un registre d'appropriation expérientiel est alors sollicité. Expérientiel parce que sollicitant des aspects non verbalisables de l'expérience et de la construction des habiletés motrices. Un des motifs invoqués (un alibi?) pour ne pas enseigner une APS est souvent le manque de vécu corporel de l'enseignant dans cette activité.
- Pratique parce que la pratique permet de dépasser les mots.
- Pratique parce que l'identification de ce qui est proposée avec la pratique de la classe est facilitée. Au-delà du contenu à transmettre, le formateur s'expose sur le pédagogique, sur le comment transmettre, sur la forme. Ce n'est pas anodin. La réussite du transfert de formation réside en grande partie dans cette reconnaissance par l'enseignant stagiaire de cette faisabilité et de cette identification au formateur¹⁵⁰.

Mais la pratique n'est véritablement appréciée que si elle s'articule à un aspect réflexif. Nous rejoignons les options de formation qui mettent en avant, pour la transformation de l'enseignant, ce va et vient entre le terrain et la réflexion.

Le rapport pratique aux contenus de formation est plébiscité par ceux qui innovent. Le rapport théorique ne favorise pas l'innovation de même que le rapport ludique.

Rapport Pratique

Rapport théorique/ Rapport ludique

Innovation +

Innovation -

5) Mais le rapport "pratique" aux contenus de formation ne suffit pas encore à caractériser le rapport qui s'établit lors de l'innovation. La rencontre avec le savoir et l'appropriation

¹⁵⁰ Parmi les conditions favorisant la dynamique du changement, Marie Michèle Cauterman cite l'identification possible au formateur. CAUTERMAN Marie Michelle (1998). Op. cit.

articulant réflexion et action ne sont pas suffisantes pour entraîner l'enseignant dans l'utilisation du contenu de formation.

Beaucoup d'enseignants de notre corpus ont dit avoir aimé l'activité danse et la façon dont elle a été proposée. Peu s'en sont servi pour innover. Ils se situaient vis à vis de cette activité dans un "rapport pratique".

Dans un rapport pratique, le contenu proposé intéresse et motive l'enseignant. Mais cela reste un intérêt de curiosité, parce que d'autres enseignants font pratiquer cette activité, d'opportunisme, parce que l'enseignant pourrait être amené à utiliser les contenus de formation, de transfert lorsque l'approche didactique et pédagogique intéresse l'enseignant.

Mais pour donner lieu à une innovation, il faut que le rapport à la formation intègre un sens "opératif" pour l'enseignant.

Ce sens "opératif" se construit si le contenu proposé est identifié par l'enseignant comme possédant une "proximité" avec ce qu'il enseigne déjà. Le contenu peut en quelque sorte se fondre dans un fonctionnement professionnel déjà en place.

Si le contenu de formation est plus distant il peut être transformé pour être adapté au contexte professionnel. Le rapport devient alors "opératif". C'est un construit inséré dans le contexte de l'enseignant.

Cela permet de mieux comprendre pourquoi nous avons affaire pour l'essentiel à des micro ruptures dans le système didactique.

Peut-on pour autant assimiler le sens "opératif" à une solution instrumentale? Non, car l'outil proposé, le contenu de formation, l'instrument ne suffit pas à lui seul. "La transaction d'enseignement ne relève pas d'une rationalité de type instrumental... elle met en jeu des logiques d'action dont on a dit qu'elles sont multiples... Dès lors, la construction de la professionnalité doit à la fois prendre en compte cette spécificité de la dimension pratique, et, outre les savoirs disciplinaires, didactiques, pédagogiques, s'ouvrir à de nouveaux champs de connaissances..." (Lang, 1996, p. 24)¹⁵¹

Par exemple, ce sens "opératif" ne se construit pas quand ce qui est proposé est trop éloigné du fonctionnement habituel de l'enseignant et de sa représentation de l'enseignement. Tout au plus le rapport à la formation est ici "pratique", mais il n'y a pas innovation.

Ce fonctionnement habituel, ne renvoie ni à un fonctionnement strictement cognitif, ni simplement professionnel. D'autres dimensions de la personnalité, dont la sensibilité de l'enseignant, son rapport au corps, l'image qu'il a de lui-même sont aussi fortement en jeu. Il y a des contenus de formation qui ne peuvent être assimilés par les stagiaires sans un travail beaucoup plus profond sur la personnalité même. Un changement professionnel peut-être compris, doit être compris, comme une "réorganisation des savoir-faire, une réorganisation des défenses et du sens, une réorganisation des plaisirs professionnels" (Cauterman, Demailly, 2001, p. 24)¹⁵².

En définitive, ce rapport "opératif" à la formation se construit progressivement grâce à une implication et à une histoire de formation. Il se construit aussi parce les enseignants se représentent l'enseignement - apprentissage et le changement de façon dynamique.

Ce rapport s'oppose à des visions négatives de la formation et à un changement plus conçu comme une adaptation.

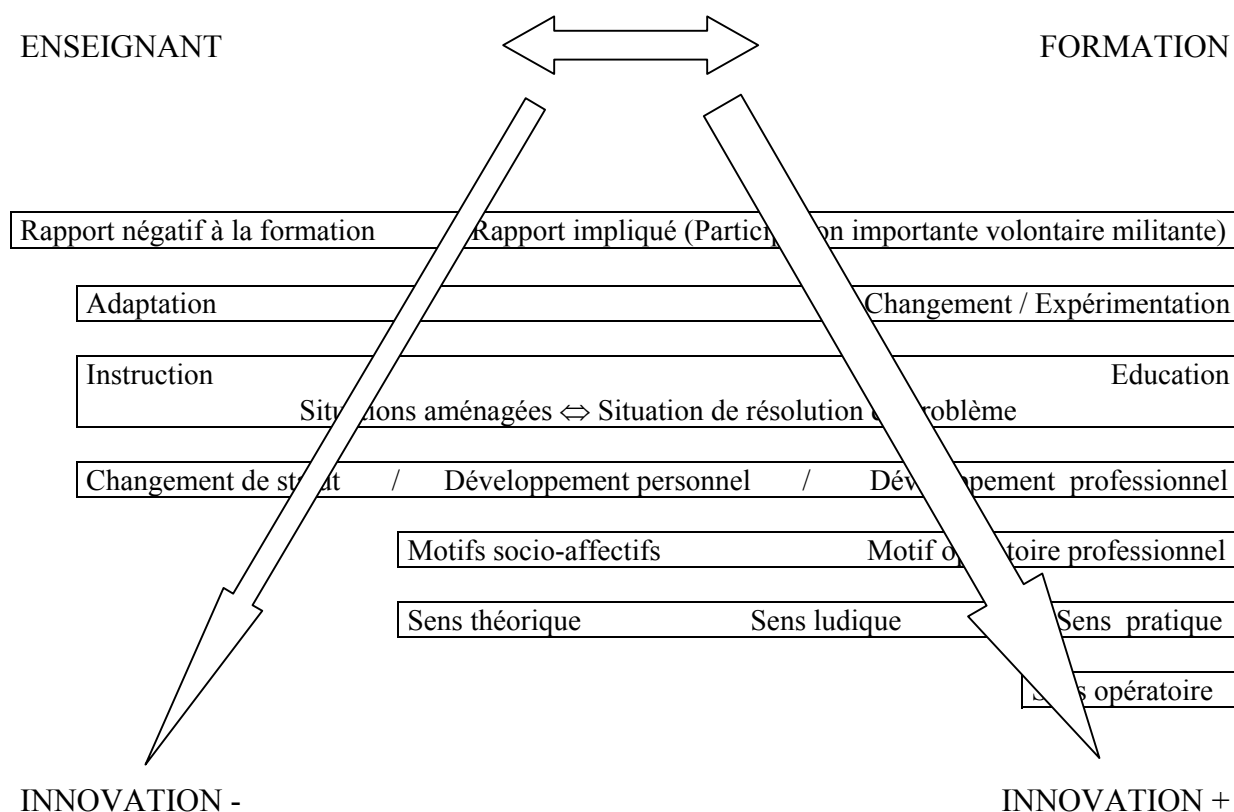
¹⁵¹ LANG, Victor. Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et formation*. 1996, n°23, p. 9-27.

¹⁵² Op. cit.

Ce rapport "opératif" à la formation est d'abord un rapport fortement professionnel. Il s'oppose aux rapports strictement conviviaux ou au développement personnel même si ces dimensions sont des composantes importantes du rapport à la formation.

Ce rapport "opératif" à la formation renvoie au motif d'engagement "opérateur professionnel" au sens que lui donne Philippe Carré c'est à dire des motifs tournés vers les préoccupations de l'action professionnelle. Il s'oppose à d'autres rapports professionnels comme le rapport identitaire qui a pour motif de rencontrer, de retrouver des pairs.

Ce rapport "opératif" à la formation permet à l'enseignant de construire du sens professionnel et du sens pratique dans les contenus rencontrés. Il renvoie à la fois à ce que l'enseignant fait, son espace de manœuvre, et plus profondément ce que l'enseignant est. Il s'oppose à un rapport simplement pratique qui reste à distance de la classe.



Le rapport "opératif" à la formation traverse le côté droit du tableau. Les décalages successifs des lignes tentent de figurer les emboîtements des dimensions. Ainsi, toutes les dimensions, nous semblent s'emboîter dans la première qui est constitutive du rapport.

Les décalages indiquent aussi que chaque dimension s'insère et précise certaines caractéristiques de la dimension qui la précède. Ainsi le sens "opératif" précise le sens "pratique" et seulement celui-ci.

Pour autant, ne peut-on pas innover sans traverser toutes les dimensions dans le sens imposé. Bien sûr que si, comme le prouvent les enseignants sur le pôle adaptatif qui innove ou les enseignants innovant radicalement alors qu'il n'y a pas proximité des contenus de formation. D'abord certaines dimensions du rapport peuvent être écartées ou sautées. C'est le cas de R par exemple quand il essaye puis abandonne rapidement un contenu de formation fort distant de ses propres représentations de l'apprentissage. L'absence de rapport "opératif", dans le cas de R conduit à l'échec.

Ensuite il peut y avoir des mécanismes de compensation. Les motifs professionnels d'engagement de K et de O quant à l'activité danse sont si forts qu'ils innoveraient sans un rapport "a priori" "opératif" à la formation. Le "rapport à" fait partie d'un système qui peut se déformer sur l'une de ses dimensions selon la singularité des acteurs.

Enfin toutes ces dimensions sont des processus davantage que des produits. Cela signifie que le rapport à évoluer, se construit pendant la formation au gré des rencontres, et que le sens "a priori" "opératif" est aussi l'objet d'une construction et d'un débat.

Ce rapport "opératif" qui s'est construit entre un acteur et une formation et mène à l'innovation, ne suffit pas pour innover. Pour passer au stade de la pratique, l'enseignant devra mobiliser une compétence. C'est cette compétence que nous nous proposons d'étudier dans la troisième partie.

Troisième partie.

Innovation et compétence de mise en œuvre

Introduction

Dans le rapport à la formation, nous avons abordé le sens que la formation continue prend pour un enseignant. Selon ses expériences, sa sensibilité, son contexte d'enseignement, le rapport à des éléments de la formation diffère. Quand le rapport est opératoire, il y a innovation.

La dimension du rapport opératoire est néanmoins plus qu'une simple représentation de la faisabilité de l'innovation. Une représentation de la faisabilité de l'innovation tiendrait le sujet à distance. Il s'imaginerait celle-ci. Dans le cas d'un rapport opératoire, le sujet est impliqué. Il est dans l'innovation.

Cependant, et pour reprendre notre idée d'un "processus d'innovation", la mise en pratique nécessite d'autres étapes. Le seul "rapport à" ne suffit pas. Il enclenche, dynamise et accompagne le processus d'innovation à partir des contenus de la formation. Mais il faut que l'enseignant mette en œuvre le processus d'innovation et le mène à son terme.

Cette mise en œuvre, cette mise en pratique, ce passage à l'acte, nécessitent et mobilisent de la part des enseignants, des outils et même plus selon nous, une compétence particulière. C'est du moins ce que nous affirmons.

Les enseignants qui innovent suite à un stage de formation continue font preuve d'une compétence particulière.

1) **Légitimité de l'hypothèse.**

Affirmer l'existence d'une compétence qui présiderait à la mise en œuvre des innovations nous paraît légitimé par:

1.1) Les études effectuées sur les professionnels.

A l'origine, "le concept unificateur de compétence" a été proposé "pour caractériser ce qui explique les activités de l'opérateur". Chaque opérateur dispose a priori d'autant de compétences que de situations rencontrées dans son travail. Cependant, "l'ergonome ne peut échapper longtemps à la question de la généralisation des savoirs des opérateurs. Entre des compétences atomisées et spécifiques, tâche par tâche, et une illusoire compétence générale... Il faut aller voir sur le terrain, ne pas se contenter du travail prescrit... et faire apparaître ce qui est généralisé ou généralisable..." (Perrenoud, 1996, p. 162)¹.

Né du besoin d'étudier l'activité des opérateurs, le recours à la notion de compétence a rapidement contribué à caractériser les professions, c'est à dire l'exercice d'une activité

¹ PERRENOUD, Philippe. *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF, 1996, p. 200.

complexe. Le professionnel se doit d'analyser les situations, de prendre des décisions, parfois dans des circonstances de crise. Par comparaison, un métier se définissait par rapport à des tâches plus circonscrites, moins incertaines...

Parmi les compétences reconnues à un professionnel, Guy Le Boterf² (1999) repère:

- Un savoir mobiliser des savoirs et connaissances dans un contexte professionnel. Sans cette capacité de mobilisation et d'actualisation des savoirs, il n'y a pas de compétence mais seulement des connaissances.
- Un savoir intégrer des savoirs multiples et hétérogènes. Un savoir transposer qui renvoie à l'idée que le professionnel n'utilise pas simplement le savoir de façon descendante, ne se contente pas d'une démarche d'application, mais le transpose, le transforme pour l'intégrer dans sa démarche pratique.
- Un savoir apprendre et apprendre à apprendre

Mais peut-on considérer un enseignant comme un professionnel?

A ce sujet les avis sont partagés. La professionnalisation des enseignants est au centre de débats sur l'enseignement. Pour certains, l'enseignant serait loin du professionnalisme de par l'ambiguïté des objectifs qu'il poursuit et des savoirs qu'il utilise, trop éloignés des savoirs scientifiques.

D'autres, tout en reconnaissant une distance entre l'enseignant et le professionnel, militent pour une professionnalisation du métier³ par une démarche qui tente de mettre à jour les savoirs sollicités, à rendre transparent ce qui constitue l'habitus de l'expert, à repérer et mettre en valeur les savoirs issus de l'expérience. Force est de constater, que nous sommes encore loin du compte.

Les raisons⁴ sont à mettre sur le compte:

- De l'ambiguïté des objectifs (apprendre, éduquer, socialiser, réduire le taux de chômage...) et du projet éducatif imposant de resituer les actions des uns et des autres par rapport à des valeurs qui les dépassent (transcendent?).
- Des difficultés à évaluer la pertinence des actions en particulier des actions innovantes.
- De la fermeture de la classe, de l'isolement de l'enseignant.
- De la formation au métier qui reste encore largement centrée sur l'acquisition de savoirs théoriques disciplinaires pour réussir un concours et de la socialisation professionnelle encore éloignée d'un véritable apprentissage en situation alternant réflexion théorique et expérimentation sur le terrain.

Malgré ces difficultés, ceux qui parlent d'un enseignant professionnel, le caractérisent par une ou des compétences spécifiques. Thierry Piot⁵ met à jour une compétence clé,

² LE BOTERF, Guy. *Compétence et navigation professionnelle*. 2ème édition 1999. Paris: Editions d'organisation, 1997, 294 p.

³ Op. cit.

⁴ Caractéristiques des situations d'éducation d'après Gaston Mialaret: Structures asymétriques, Dynamique (temporelle), Unicité dans le temps et l'espace (uniques), Historique (s'inscrit dans une histoire), lieu, les imprévus, Un nombre quasiment infini de variables dépendantes et indépendantes, complexité, Situations constamment et essentiellement en relation avec un ou plusieurs systèmes de valeurs qui donnent à l'action sa (ses) significations. Toute action ou partie d'action ne peut être comprise et interprétée que par rapport au système de valeurs qui circule au sein de la situation...Est donc nécessaire au moins un double système d'interprétation: l'un par rapport aux actions et réactions immédiates lues à un premier niveau, l'autre en fonction des finalités éducatives choisies et adoptées par l'enseignant: pédagogie autoritaire ou libérale...

MIALARET, Gaston. *Etude scientifique des situations d'éducation. L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. PUF, 1998, p. 7-30.

"l'adaptativité", qui selon lui fonde une "nouvelle professionnalité". Perrenoud⁶ parle de compétences qui permettent à l'enseignant "d'agir dans l'urgence et de décider dans l'incertitude".

L'enseignant professionnel innovant posséderait-il une compétence particulière? Deux cas de figure peuvent être envisagés.

Le premier fait de la capacité à innover une composante de la professionnalité. Guy Le Boterf, par exemple, place le savoir innover dans le savoir gérer du professionnel. Pour Philippe Perrenoud aussi, être un enseignant professionnel c'est adapter sa pratique en permanence. Christophe Marsollier⁷ parle de "l'innovation compétence", c'est à dire d'une capacité de l'enseignant à s'adapter à la diversité des élèves, à imaginer des solutions nouvelles pour faire face, à travailler en équipe. Cette "innovation compétence" devient aujourd'hui une "qualité incontournable" de l'enseignant professionnel.

Le second voit dans la capacité à innover autre chose que des éléments d'une simple professionnalité. Il n'y a pas de doute que, dans les caractéristiques du "bon professionnel" ou de "l'enseignant professionnel", nous retrouvons nombre de compétences de nos enseignants innovants. Mais selon cette seconde approche, que nous défendrons, la compétence des enseignants innovants ne s'y résoudrait pas.

De nombreux chercheurs ont noté la spécificité des procédures de mise en œuvre d'innovations. Ce sont essentiellement les Américains qui ont étudié ces processus à l'intérieur de l'école. A titre d'exemple, Françoise Cros (1993) cite:

"Nicholls, qui met à jour quatre composantes de la mise en œuvre que sont: la prise de connaissance, la persuasion, la décision et la confirmation.

Rubin, qui identifie trois étapes: une analyse préliminaire qui porte sur le diagnostic du dysfonctionnement, ses principaux facteurs, les causes et remèdes possibles ainsi que la meilleure solution; une sélection sur le type d'innovation viable dans l'institution et son environnement; enfin, l'action elle-même comportant l'analyse précise des éléments incitateurs et autres pour se dérouler, les démarches de sensibilisation auprès des autres personnes, les activités préparatoires et d'installation de l'innovation, la transition entre le vieux et le neuf et, enfin, la possibilité d'inclusion dans un système permanent.

J.L. Trump propose cinq éléments par lesquels passe la mise en place d'une innovation à l'école: l'analyse des raisons de la pertinence ou non des pratiques pédagogiques actuelles; la découverte que, ce que les individus veulent est différent de ce qu'ils font réellement; la tentative de dégager les priorités de certaines modifications; la planification de manière réaliste et prudente, en termes de préparation pour l'enseignant et l'élève, de procédures à suivre et d'anticipation au maximum des effets de l'innovation; enfin, la détermination du temps et des techniques pour évaluer.

G. Watson... décrit le processus de construction de l'innovation comme un mouvement sans cesse renouvelé à partir de huit actes: la prise de conscience, la réflexion, le diagnostic, l'invention, l'opérationnalisation et la révision.

Ces propositions ne sont pas si différentes que cela. Une trame commune apparaît de façon claire, et parfois, trop simplificatrice. Elle laisse place à une modélisation de l'innovation qui

⁵ PIOT, Thierry. L'adaptativité: Une compétence clef pour définir l'enseignant professionnel. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. PUF, 1998, p. 153-161.

⁶ Op. Cit.

⁷ MARSOLLIER, Christophe. Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de "rapport à l'innovation". *Recherche et formation*, 1999, n° 31, p. 11-29.

la rendrait maîtrisable par ceux qui voudraient la promouvoir presque à l'insu des acteurs eux mêmes" (Cros, 1993, p. 143-144)⁸.

Des variables individuelles joueraient aussi un rôle sur l'apparition, le déroulement, le maintien de l'innovation: adéquation personnelle, changement anticipé au sein de la classe, confiance en soi, insécurité, crainte de l'échec... Certains établissent l'équation suivante:

$\text{Innovation} = \text{Besoin} - \text{Résistance.}$

Enfin, pour Michaël Huberman, il existe dans la carrière des enseignants, des moments plus propices à l'innovation⁹.

De ces différents points de vue, les procédures d'innovation présenteraient une certaine particularité.

1.2) Les études sur la construction de la professionnalité.

La deuxième raison tendant à légitimer notre hypothèse d'une compétence particulière propre aux enseignants innovants, renvoie au processus de construction de la professionnalité. Si les recherches considèrent que la professionnalité se construit, cela signifie que le professionnel, tout en intervenant dans son milieu, développe et enrichit ses moyens d'action.

Ne pas postuler l'existence d'une compétence particulière reviendrait à considérer qu'il ne reste pas de traces des mises en œuvre des innovations. Or des recherches prenant pour thème la professionnalité pointent justement le processus de construction des compétences dans la mise en œuvre en situation de travail.

C'est ce que souligne Christophe Marsollier¹⁰: "l'attitude d'ouverture qui se conjugue dans les multiples phases du processus d'innovation augure cependant des perspectives de perfectionnement et de progrès, une plus grande "variabilité pédagogique et didactique au sens où l'entend Marc Bru". En innovant l'enseignant apprend et "la mise en œuvre du changement engage et expose les compétences et la valeur de l'enseignant" (Marsollier, 1999, p. 21).

Monica Gatha Thurler souligne, en se référant aux travaux d'Argyris, de Bourdieu et de Schön, que les enseignants, avec l'aide du groupe, apprennent par l'expérience mais aussi la réflexion et le débat¹¹. L'auteur indique que "dans les établissements novateurs, on apprend, implicitement ou explicitement et de manière continue, grâce à une réflexion continue et commune sur les pratiques". Elle parle aussi d'une compétence qui s'est construite grâce à ces échanges: "le potentiel de changement des organisations dépend notamment de la volonté et de la compétence que développent les acteurs concernés pour analyser et débattre".

Cette réflexion sur le processus de développement professionnel est au centre de toutes les propositions de formation. Pour les adeptes de l'apprentissage, la professionnalité se

⁸ CROS, Françoise. *L'innovation à l'école. Forces et illusions*. Paris: PUF, 1993.

⁹ HUBERMAN Michaël. *La vie des enseignants*. Paris: Delachaux et Niestle, 1989.

¹⁰ Op. Cit.

¹¹ "Nous avons rappelé que la construction de la réalité est inévitablement sociale... Nous avons insisté sur le fait que le groupe influence les acteurs, non seulement parce qu'ils en ont intériorisé les valeurs et les façons de penser, mais parce que les choses se discutent et qu'en fin de compte, le potentiel de changement des organisations dépend notamment de la volonté et de la compétence que développent les acteurs concernés pour analyser et débattre. " GATHA THURLER, Monica. *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy les Moulineaux: ESF Editeur, 2000, 240 p.

développe en situation, au contact du travail réel et dans une relation étroite du maître et de l'élève. D'autres mettent en avant la dimension réflexive et l'analyse de la pratique. Tous reconnaissent que la professionnalité se développe, s'apprend, sans que nécessairement ce qui a été appris soit adapté à la situation rencontrée.

En professionnels, les enseignants aussi développent des compétences. Celles-ci sont pointées par de nombreuses recherches et nous y reviendrons.

Toutes ces questions renvoient à des débats très actuels concernant la professionnalité des enseignants.

Il est légitime de penser que l'enseignant innovant développe des capacités lui permettant d'innover.

Le processus d'innovation participe du processus de développement de la professionnalité, il participe du processus de développement des compétences professionnelles. Il existe une sorte de dialectique Compétence - Innovation. La compétence permet d'innover, l'innovation permet la construction de cette compétence. Plus l'enseignant innove et plus il va être à même d'innover.

2) Difficultés de mise à jour.

Si l'hypothèse d'une compétence particulière des enseignants innovants est légitime, sa mise à jour comporte des difficultés.

2.1) La définition de la professionnalité n'est pas partagée.

L'enjeu de la connaissance du processus de fonctionnement de l'enseignant innovant réside dans la mise à jour de la compétence. Mais les points de vue et les approches divergent.

Les définitions anglo-saxonnes des professions insistent sur « la nature essentiellement scientifique des savoirs qu'elles utilisent. Les professions sont... des activités qui appliquent les acquis de la méthode scientifique pour résoudre des problèmes humains » (Bourdoncle, 1994, p. 79)¹². La compétence ici tiendrait à la nature des savoirs et à la scientificité de la méthode.

Cette définition du professionnel apparaît de plus en plus contestable. De nombreuses études montrent que les savoirs du professionnel sont éloignés des savoirs les plus scientifiques. Le savoir du professionnel ressemble davantage à une savante alchimie qui remet sur le devant de la scène les tours de mains, les façons de faire, tout ce qui a priori ressort plutôt d'une activité de type artisanale ou encore artistique. Si le savoir du professionnel repose sur des bases scientifiques, ce n'est pas lui qui le définit ni le caractérise. Guy Le Boterf parle de gestion d'une situation professionnelle complexe.

La professionnalité tiendrait donc dans cette capacité qu'à l'expert à s'approprier un savoir, à le transformer pour le rendre pertinent et utilisable en situation. Ce savoir, proche de ce que certains définissent comme un savoir pratique, est difficilement formalisable par le sujet lui-même et la pratique ainsi créée n'a que peu de rapport avec le savoir original qui l'a inspirée. "Tant il est vrai que ce n'est pas un savoir qui modifie une pratique, mais bien l'aptitude de

¹² BOURDONCLE, Raymond. Savoir professionnel et formation des enseignants. *SPIRALE. Revue de recherche en éducation*, 1994, n°13, p. 77-94.

l'acteur à lui donner sens dans une action qui soumet l'ordre des causes à la visée d'une fin qui écarte tous les faits" (Soëtaud, 1998, p. 43)¹³.

D'autres recherches ont précisé la nature particulière de ce savoir du professionnel: pour Argyris¹⁴ (1993), c'est le savoir "actionnable" ou encore le "savoir caché" pour Schön¹⁵ (1994) ou bien "ce que l'on sait et fait sans dire" pour Tardiff et Liessard (1999)¹⁶.

2.2) La notion de compétence est controversée.

Il nous semble que la notion de compétence se soit imposée à la conjonction de différents événements :

- La réhabilitation dans la société des pratiques physiques et des savoir-faire et l'élargissement du concept de "culture" à tous les phénomènes humains (Norbert Elias, Marcel Mauss...), même les plus familiers, a préparé le regard et l'intérêt des chercheurs pour les "tours de mains" et les savoirs populaires.
- Les travaux des ergonomes montrant qu'au-delà des dispositifs et des consignes il y avait une culture de la tâche difficile à circonscrire. Ceci n'est pas nouveau. Ce qui l'est c'est l'intérêt des français pour cela.
- L'éclatement du "Savoir", la multiplicité des savoirs. La mise en évidence de la pluralité des savoirs et de leur croissance exponentielle pose trois difficultés:

Celle de leur recensement et de leur caractérisation. De nombreuses classifications cherchent à définir ces savoirs issus de la pratique. La plus connue est certainement celle de Gérard Malglaive et d'Anita Weber¹⁷. Ces auteurs distinguent les savoirs théoriques et pratiques. Les savoirs théoriques "portent sur la connaissance du réel et de son mouvement" (savoir que), et les savoirs pratiques concernent "les connaissances relatives à l'action sur le réel" (savoir comment faire). D'autres auteurs distinguent les savoirs pratiques, les savoirs praxéologiques, les savoirs pragmatiques, les savoirs d'expérience ou encore les savoirs stratégiques. Malheureusement il est sans doute plus urgent de réunifier les typologies plutôt que d'en créer.

Celle de leur nature épistémologique. Quelle identité y a-t-il entre un savoir populaire et un savoir scientifique?

Celle de leur transmission enfin. Traditionnellement, le formé au sortir de sa formation pouvait avoir fait le tour de ce qu'il aurait à utiliser dans l'exercice de son métier, il en va tout autrement aujourd'hui. La formation se doit d'envisager l'avenir et enseigner une nécessaire adaptabilité qui relève moins de savoirs factuels et de savoir-faire routiniers. La compétence va recouvrir autre chose qui se trouve dans la capacité de mobilisation et d'articulation des savoirs.

La notion de compétence apparaît au carrefour de ces préoccupations.

Cette notion s'est imposée dans le milieu du travail avant de migrer dans l'éducation. Elle apparaît dans l'éducation par l'intermédiaire des formations techniques plus proches du

¹³ SOËTARD, Michel. Le savoir de l'éducation dans son rapport à l'action. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. PUF, 1998, p. 31-47.

¹⁴ ARGYRIS, Chris. *Savoir pour agir: surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. 1ère édition 1993. Paris: Dunod, 2000, 330 p.

¹⁵ SCHÖN, Donald A. *Le praticien réflexif. " A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel"*. Montréal: Editions logiques, 1994, 418 p.

¹⁶ TARDIF Maurice, LESSARD Claude. *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999, 575 p.

¹⁷ MALGLAIVE Gérard, WEBER Anita. Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue Française de pédagogie*. oct-nov-déc 1982, n° 61, p. 17-27. Cf. aussi supra page 267.

milieu du travail mais aussi, sans nier les effets de mode, à la faveur des préoccupations politiques sur les évaluations des systèmes scolaires dans un contexte de restriction des moyens accordés au système éducatif.

2.3) Difficulté propre à notre champ de recherche.

Mettre à jour une compétence, c'est faire le pari de trouver des constantes alors que l'innovation, c'est une aventure. Comment conjuguer ces éléments antinomiques?

Ceci étant posé, il nous reste à repérer, dans les pratiques de mise en œuvre, ce qui est mobilisé par l'enseignant.

3) *Méthodologie de mise à jour.*

Nous allons caractériser la compétence de la façon suivante:

Ce n'est pas un concept au sens que lui donne Philippe Carré (définition univoque, opératoire, validé par un milieu social donné).

Plutôt qu'une définition nous allons la caractériser à grands traits.

La compétence est acquise. **Elle nécessite une formation** (socialisation, éducation).

La compétence est assez générale. Elle met en œuvre plusieurs schèmes de perception, de pensée et d'action qui sous tendent des inférences, des anticipations, des transpositions analogiques, des généralisations. Elle se construit par emboîtement en poupées russes avec une sorte de hiérarchie (apprentissage hiérarchiques). En s'automatisant, la compétence devient outil d'une compétence supérieure. **Elle fait appel aux savoirs dans leur multiplicité.** Elle mobilise une base de connaissance large.

C'est une capacité à mobiliser. Proche de l'habitus (Bourdieu, Perrenoud), elle dit quand faire et comment faire. Il y a dans la compétence un pari sur l'avenir. La définition de la compétence juridique¹⁸ comme capacité à juger ce qui n'a jamais été jugé ou le sens linguistique qu'en donne Chomsky¹⁹ en dehors de ses prises de positions innéistes, rend bien compte de cette "**capacité de mobilisation**" qui se situe plus au niveau de l'être que des savoirs.

¹⁸ L'étymologie du concept de compétence est latine, *competentia*, et au sens juridique, signifie « juste rapport ». A la fin du Moyen Age, les juristes déclaraient par exemple tel tribunal compétent pour délivrer un type donné de jugement. Il appartenait aux juristes de telle instance d'attribuer à un homme ou à une institution la compétence pour réaliser tel acte, qui devenait alors juridiquement valable. Magistrat : « (...) on représente l'institution judiciaire, la justice, on arrive très vite à une notion de pouvoir très forte »

¹⁹ Selon Jacques Aubret (1994), la recherche scientifique s'est attachée à ce concept à partir des travaux de Noam Chomsky, en 1965, dans le domaine de la linguistique. Dans la terminologie de la grammaire générative, la compétence dénote l'aptitude humaine qui rend compte du fait que « tout adulte parlant une langue donnée est à tout moment, capable d'émettre spontanément, ou de percevoir et de comprendre, un nombre indéfini de phrases, que pour la plupart, il n'a jamais prononcées ou entendues auparavant ». Dans cette perspective, la compétence serait une caractéristique de l'espèce humaine, la capacité à créer des réponses sans les prélever dans un répertoire. Si les compétences étaient innées, quelle place y aurait-il pour la construction des savoirs, et donc pour l'éducation et la formation? Dans la terminologie de la grammaire générative, le comportement linguistique d'un locuteur est défini par un couple de concepts: compétence, ou savoir linguistique du locuteur, et performance, ou réalisation concrète de ce savoir linguistique dans des actes de communication.

AUBRET Jacques, GILBERT Patrick., PIGEYRE Frédérique. *Savoir et pouvoir: Les compétences en questions*. Paris: PUF Gestion, 1993, 222 p.

La compétence "demeure, pour l'instant, un postulat, celui par lequel on explique certaines caractéristiques de l'activité parfaitement observable et autour desquelles se forme rapidement un consensus"²⁰ (De Witte, 1994, p. 26). Les compétences doivent donc "être inférées à partir d'une observation menée dans telle ou telle situation de travail"²¹ (Perrenoud, 1996, p. 162).

L'observation semble une méthode toute indiquée. Sauf qu'elle laisse dans l'ombre une grande partie de l'activité de l'enseignant, dont la phase préparatoire, sans élève, et toute l'activité cognitive de l'enseignant en situation d'interaction.

Aucune méthodologie ne paraissant suffisamment exhaustive, c'est alors plutôt sur la légitimité de l'utilisation de l'entretien dans la mise à jour des compétences que nous nous attarderons.

Deux articles nous ont permis de légitimer notre façon de faire.

Le premier, est écrit à partir d'un entretien d'explicitation sur l'activité de "mentor pédagogique"²².

L'auteur, Vittoria Cesari Lusso²³ pense que l'entretien d'explicitation pourrait servir pour extraire et analyser les compétences professionnelles présentes dans un travail de tutorat. "Dit autrement, à partir d'une situation perçue comme réussie par les acteurs concernés, il s'agit d'essayer de dégager, de la façon la plus fine possible, les différents gestes professionnels qui sont mis en place... il s'agit de mettre en évidence et de décrire les compétences particulières qui sont mobilisées dans l'exécution de la tâche de mentor." (Vittoria Cesari, 1999, p. 44).

L'auteur décrit ensuite les compétences trouvées²⁴ chez le "mentor pédagogique".

Ce qui nous intéresse dans ce travail, c'est à la fois la méthodologie utilisée à partir de l'entretien d'explicitation et les compétences trouvées ainsi que leur formalisation.

Dans le second article, Serge de Witte²⁵ résume les difficultés et les impasses de la mise à jour de la compétence.

²⁰ DE WITTE, Serge. La notion de compétence, problèmes d'approche. *La compétence, mythe, construction de la réalité*. Sous la dir de MINET Francis, PARLIER Michel, DE WITTE Serge. Paris: L'Harmattan, 1994, p. 23-38.

²¹ Op. Cit.

²² En Suisse, on appelle mentor, un enseignant diplômé et expérimenté dont la fonction est l'accompagnement pédagogique des enseignant-e-s qui se perfectionnent dans le domaine de la formation professionnelle. Note de l'auteur

²³ VITTORIA CESARI Lusso. L'entretien d'explicitation comme outil pour l'étude des savoir-faire professionnels. *Expliciter*, Décembre 1999, n° 32, p. 44-51.

²⁴ Les compétences repérées du mentor dans son travail de supervision pédagogique sont les suivantes:

- Un travail de recueil de donnée sur les élèves à base d'observation du travail de l'élève.
- Une observation "pré réfléchie" des conduites non verbales des élèves.
- Un questionnement des élèves. Le choix de l'élève à questionner ne se fait pas au hasard. L'auteur cite l'exemple d'une fille présentée comme récemment perturbée par l'enseignante et que la tutrice se dispense de questionner "Est ce par hasard qu'Anne n'a pas questionné cette fille? Il semble bien que non! Il semble bien que là aussi nous sommes en présence d'une conduite professionnelle prérefléchie qui consiste à ne pas questionner une élève qui vit un moment existentiel délicat." (Vittoria Cesari, 1999, p. 48)
- Gratification de l'élève.
- Observer en même temps l'institutrice, la gratifier, la mettre au courant de l'observation qu'elle effectue, l'encourager (Qu'est ce qui se passe? Je pense qu'il y a une espèce de courant qui passe, signe de reconnaissance... le sourire, de nouveau les yeux, je pense le regard... savoir reconnaître les progrès...).

Parmi les conclusions qu'elle tire, il y a "la prégnance du phénomène du prérefléchi. La quantité de conduites professionnelles prérefléchies que l'on peut faire émerger grâce au travail d'explicitation est assez impressionnante. Il s'agit d'aspects de l'expérience professionnelle que l'interviewé n'évoquait pas spontanément, tels que, par exemple: l'observation des conduites non verbales, les marques d'attentions pour les élèves, des prises d'informations multiples...

Ce sont des savoirs expérientiels. Comment les transmettre? "Nous pensons qu'une description fine de situations ponctuelles, telle que celle que nous avons présentée ici, peut constituer une ressource bien utile à ce niveau" (Vittoria Cesari, 1999, p. 50).

"L'activité... ne se donne pas à voir si facilement. On peut emprunter deux chemins celui du langage et celui de l'observation directe mais à l'usage, ils se révèlent aussi escarpés l'un que l'autre.

Le chemin du langage... emprunte généralement le véhicule de l'entretien... Un entretien à la fois ouvert et collant fermement à la description de son activité".

Pour notre recherche, nous nous sommes entretenus avec les enseignants autour des thèmes suivants.

- *Pourriez-vous décrire le plus précisément possible comment vous avez mis en œuvre votre innovation (démarche, programmation) ? Partir du moment où vous avez décidé de faire cette innovation. Comment avez-vous procédé pour y arriver? Qu'est-ce qui alors était le plus important?*
- *Pourquoi n'avez-vous pas mis en œuvre ces contenus de formation?*
- *Quelles difficultés auriez vous rencontrées, ou avez-vous déjà rencontré lors de situations analogues?*
- *Tout était-il programmé d'avance ou avanciez vous au coup par coup?*
- *Quand ce que vous aviez prévu ne fonctionnait pas, comment réagissiez-vous? Quels sont les repères qui vous permettaient de réajuster votre pratique?*
- *En définitive que pensez-vous de votre innovation? Si c'était à refaire? Allez-vous poursuivre ce que vous avez initié? Quelle transposition? Qu'avez-vous retenu du contenu proposé? Comment l'avez-vous rendu effectif dans votre pratique?*
- *A la fin, comment avez vous évalué cette innovation?*
- *Comment, quels indicateurs avez vous retenus?*
- *Qu'avez-vous réellement changé (les contenus, la méthode) dans votre pratique?*
- *Qu'est-ce que cela a changé chez les élèves?*

Tous ces thèmes semblent permettre que la compétence soit enfin cernée.

Ce n'est pas si simple et parler de son activité pose au locuteur différents problèmes.

Il doit "organiser sa représentation de l'activité pour qu'elle soit intelligible... sans introduire de surcroît un excès de rationalité dans une activité qui ne l'est jamais. Le risque de donner de cette dernière une représentation déformée... apparaît rapidement à tout observateur un tant soit peu attentif" (De Witte, 1994, p. 28). Et cette déformation est d'autant plus importante que cette activité qui nous "occupe une bonne partie de la vie (et) nous positionne dans l'échelle sociale, est évidemment largement colorée par les désirs et les craintes" (De Witte, 1994, p. 29). Désir de paraître un enseignant innovant par exemple ou crainte de ne pas répondre "correctement" aux questions.

De plus, lorsqu'il parle de son activité, le sujet se doit de "la rendre exhaustive. Or un bon professionnel n'est pas souvent le mieux placé pour décrire finement son activité. Sans parler de la difficulté de mettre en mots des activités parfois très complexes et très rapides" (De Witte, 1994, p. 29). L'activité qui mobilise le plus de savoir-faire, de tour de main et d'expérience est aussi souvent une activité automatisée, difficilement verbalisable.

Ceci fait dire à Serge de Witte: "l'homme compétent n'est pas un interlocuteur facile dans la description de son activité".

Pour surmonter cet obstacle, le chercheur peut multiplier les témoignages. Il peut aussi recourir à l'observation directe de l'activité car "si le langage se révèle trompeur... il faut s'efforcer de s'en passer". La question se déplace sur le savoir quoi observer?

²⁵ Op. cit.

"L'activité visible: mais au bout de combien de temps peut-on estimer avoir une vue complète de l'activité ou d'un échantillon acceptable de cette activité? Et au-delà de l'activité visible, l'activité mentale, non directement observable, ajoute d'autres problèmes. On voit bien qu'on est renvoyé de fait, aux problèmes de l'approche par le langage" (De Witte, 1994, p. 34).

De plus "une fois l'activité décrite le plus complètement possible, on se retrouve à la tête d'une sorte de monographie professionnelle... Or la question qui se pose c'est bien: qu'est ce qui fait l'originalité de cette activité qui la distingue d'une autre?"

Vient ensuite le problème de "son analyse en compétences, c'est à dire de sa décomposition en savoirs de natures différentes, mobilisés et organisés pour l'action.

Cette analyse est très risquée puisqu'elle ne peut se faire qu'avec la méthode de l'inférence. Constatant telle activité, avec tel niveau de performance, j'en infère que pour conduire cette activité, avec ce niveau de performance, il faut maîtriser:

- tel savoir théorique (il fonctionne alors à la fois comme une base de donnée et comme une procédure d'action)... dont il est difficile de délimiter le niveau, l'étendue et le degré de maîtrise de ce savoir.
- telle procédure: c'est le point le plus difficile dans l'entreprise, car elles sont en général bien décrites. Cependant, la procédure de résolution de problèmes complexes appelle parfois des procédures non écrites, parfois très individuelles et difficilement formulables même par les plus compétents..." (De Witte, 1994, p. 35).

Malgré ces mises en garde, nous faisons le pari de mettre à jour une compétence particulière. Plutôt que de partir de la caractérisation de ce que l'on pourrait appeler une compétence d'innovateur, dans une démarche déductive, nous voudrions proposer une démarche inverse, inductive. De façon analogue aux travaux sur l'expertise, et nous pouvons considérer que nos enseignants qui innoveront sont, à des degrés divers, des experts de l'innovation, nous allons tenter de faire "parler" les enseignants de leurs savoir-faire, de leurs procédures de mise en œuvre des innovations. Cela constituera notre première partie.

Ensuite nous questionnerons ces procédures au regard de la qualification de compétence.

Enfin nous nous interrogerons sur la particularité de celle-ci.

Chapitre 7.

Procédures utilisées pour mettre en œuvre une innovation.

Pour mettre en évidence les caractéristiques de la mise en œuvre des innovations, nous allons commencer par l'analyse d'un cas.

Les particularités extraites de cette mise en œuvre serviront ensuite à la fois de repères et de grille de lecture à l'analyse des mises en œuvre des autres enseignants de notre échantillon.

Cette démarche inductive, de généralisation des particularités d'un enseignant, nous permettra de vérifier si, les procédures présentes chez un individu, se retrouvent dans la population des enseignants de notre effectif et dans quelle mesure elles s'y retrouvent.

L'hypothèse d'une compétence particulière chez les innovateurs nous permet en effet de postuler des caractéristiques identiques dans les mises en œuvre.

Cette phase de "généralisation" des caractéristiques retrouvées lors de l'analyse d'un cas sera aussi l'occasion de compléter les caractéristiques de la compétence. On peut en effet facilement admettre que, la compétence se composant de nombreux savoirs et savoir-faire, l'expression de ceux-ci ne se retrouve pas nécessairement, ni dans toutes les procédures, ni dans tous les entretiens.

1. Analyse d'un cas

Pour mettre à jour les caractéristiques de la mise en œuvre, nous avons choisi de nous intéresser à S.

Ce choix repose sur les innovations de S qualifiée dans la première partie de plutôt novatrice au regard de la didactique de l'EPS, mais qui se situent dans la moyenne des innovations étudiées quant à la distance aux pratiques antérieures. Le fait que S soit légèrement "plus" innovante que l'ensemble de notre population, et quelle ait une perception de ses innovations à mi-chemin entre le petit changement et le bouleversement devrait faciliter l'extraction de ses procédures de mise en œuvre.

Ce choix repose aussi de façon plus pragmatique sur la qualité du matériau recueilli lors de l'entretien.

1.1) Procédures mises en œuvre par S...

En premier lieu, comment S a-t-elle introduit son innovation dans son enseignement?

"J'ai changé des choses dans le fonctionnement de la tâche en fait... Je suis repartie des mêmes problèmes sur lesquels je travaillais...mais c'est dans ma façon de... dans les consignes que je donnais par rapport au fonctionnement, sur « comment fonctionner dans la tâche par rapport à un problème qui est posé », qui a changé en fait... en gym par exemple je faisais un atelier ATR, avant je leur disais : « bon, vous

allez poser vos mains là, vous partez comme ça », tandis que là, je leur dis avec les plots là, comme on avait fait euh... je suis restée sur la même tâche, mais la façon de... enfin... oui, c'est ça, les consignes sur... le fonctionnement... de cette tâche ont changé, c'est la consigne en fait ; c'est les règles de fonctionnement sur la tâche même qui ont changé".

S ne change pas radicalement son enseignement. Elle conserve des éléments stables. Dans le cas présent, les éléments stables, ce sont les contenus didactiques, ce sont les "mêmes problèmes". S innove "dans le fonctionnement de la tâche".

Mais avant d'entrer dans le processus interactif, comment S construit-elle son intervention?

"Les séances, je les construis avant... j'ai écrit euh... par rapport à des activités que je maîtrisais peut-être moins, euh... mes séances je les construis quasiment toutes sur papier hein..., Je les mets plus sur papier... enfin, je mets plus sur papier les séances que... enfin des activités par exemple que je vais moins maîtriser ou les problèmes que je n'ai pas travaillés sur... sur une APS.

S nous indique deux choses.

Les séances dont elle parle "elle les construit avant". Cela laisse à penser que cette écriture prédictive ne s'exerce pas systématiquement pour tout son enseignement ou du moins que dans le cas présent, cette écriture est différente.

En fait, cette écriture particulière renvoie, nous dit S, à un manque de maîtrise dans l'activité. Dans ce cas, S met les séances "plus" sur papier. Et ce "davantage d'écriture" concerne de nombreuses séances.

L'écriture se fait "au coup par coup".

La prévision des séances se réalise au coup par coup. Nous sommes dans le tâtonnement de l'enseignant, dans l'avancée à petit pas aussi. Nous avons aussi affaire à un paradoxe: d'un côté une écriture plus précise des séances à mettre en rapport avec un manque de maîtrise dans l'activité, et de l'autre une programmation au "coup par coup" qui ne facilite pas la prévision anticipatrice.

Comment se font alors les régulations entre les séances? Qu'est-ce qui permettait à S de dire que son innovation fonctionnait ou ne fonctionnait pas? Qu'est-ce qui permettait à S d'avancer? Quels étaient les repères utilisés?

"Ce qui m'a permis... d'avancer, c'est... l'activité des élèves. Quand les élèves expérimentent, qu'ils changent eux-mêmes... qu'ils avancent, qu'ils reculent, qu'ils écartent les pieds, ça, pour moi, c'était des réponses... sur l'activité de l'élève, qui me permettaient de dire : « bon ben là, ils ont compris certaines choses », donc là, on peut avancer, alors que, certaines séances où l'élève ne respectait pas la consigne sur : j'essaye, sur différentes longueurs ou n°1, n°2, n°3, pour moi, cette séance-là, si l'élève ne fait pas ça ou il n'a pas compris ce que j'attends ou il n'a pas fait ce que j'ai voulu qu'il fasse, donc je restais sur... ça ne me permettait pas d'avancer quoi... Et puis leur façon, je pense que, en plus... le fait d'expérimenter euh... enfin... les élèves sentent des choses, ils viennent en parler plus facilement, ils comprennent, ils réussissent, ils ont... ils savent pas forcément verbaliser, mais ils ont senti des choses, donc euh... ils viennent me dire, quoi, j'ai réussi euh..., ils commencent à... ben il y a une autre, je trouve qu'il y a un autre échange en fait. Donc on peut le retrouver aussi dans les tâches magiques mais...

La programmation des séances de S se fait à petit pas. S a du mal à programmer ce qu'elle ne connaît pas encore, ce qu'elle n'a pas vécu. Par contre, elle se fixe des points de repères, qui, eux, sont assez précis pour évaluer les prestations de ses élèves ainsi que la progression de son enseignement. Dans le cas présent les repères concernent l'activité de l'élève en train de construire une habileté proposée, activité qui n'est pas une activité de reproduction mais d'expérimentation et de jeu avec les paramètres de la tâche.

Derrière la programmation au coup par coup, le repérage est construit autour d'une idée forte de ce que l'enseignant veut obtenir.

"Non, je sais que sur un site, je vais travailler telle chose ; maintenant j'avance au coup par coup par rapport à la vitesse d'apprentissage des élèves (d'accord, mais tu as une idée...). Si... j'ai une idée de fin de cycle... je voudrais qu'ils fassent ça, ça c'est sûr, par contre, s'ils avancent plus vite eh bien on va aller plus vite et à la limite, on va... on va passer, on va aller plus loin par rapport à l'objectif que j'avais fixé, s'ils sont allés très vite, sinon eh bien je... je baisse un petit peu l'objectif que je m'étais fixé à la base quoi ; mais j'essaye de partir avec une ligne de conduite, un fil conducteur.

D'autres fois, les repères sont plus macroscopiques. Ils renvoient à la conduite de la classe et au maintien d'un certain taux d'activité et d'une certaine adhésion des élèves à ce qui est proposé

"C'était euh... c'était sur un échauffement et... bon j'avais plein de jeux, situations de jeux, de mises en activité dans la tête et j'ai proposé à une classe de 3^{ème}, j'ai proposé un petit jeu qui fonctionne très bien avec les 6^{èmes} 5^{èmes} mais qui euh... fonctionne pas avec des gamins de 3^{ème} parce que les filles elles sont pas forcément bien dans leur corps et que les gamins, bon euh... pour eux c'était trop bébé quoi, et là je me suis dit : « tu as repris un truc, ça ne va pas du tout » donc vite j'ai changé... les élèves refusaient de faire, ceux qui se sont lancés... les autres se sont moqués... j'ai dit : « non là je vais, là je me plante complètement », donc j'ai arrêté".

Ensuite, S aurait pu ajuster et reprendre ce qui avait échoué mais, dans le cas présent, S abandonne et propose autre chose.

"Oui, j'avais d'autres contenus, mais là je me suis dit que, c'est vrai que..., j'ai repris bêtement ce qui avait été proposé quoi, j'ai pensé que... je ne sais pas, j'ai pensé que ça allait marcher et, en fait, j'ai certainement pas assez réfléchi sur le niveau que j'avais quoi, le niveau de classe... en fait j'ai fait plus une sélection des petits jeux qui avaient été proposés, 6^{ème} 5^{ème} ... me cibler plus sur ce type, ce style de jeu et euh... enfin, pour la mise en pratique et... 4^{ème} 3^{ème} sur d'autres jeux quoi".

Cet abandon est paradoxal. S aurait pu chercher à poursuivre dans cette voie en adaptant ce qui est proposé aux réactions des élèves, ce qu'elle nous disait faire à propos de la gymnastique.

En fait l'abandon repose sur la reconnaissance d'une importance minime de la proposition didactique. Ce qui était proposé correspondait juste à une mise en activité dans laquelle il n'y avait pas de contenus véritables à apprendre.

"Parce que c'était pas un contenu d'apprentissage, c'était une mise en activité en fait".

Quant à l'évaluation de son innovation, S porte le jugement suivant:

"Euh... je crois qu'il y a des choses que je stabiliserais et il y a des choses... enfin suivant le niveau de classe... l'activité est tellement riche que je pense que... enfin dans le même objectif j'essaierais d'autres... d'autres exercices... sur certaines. Mais il y a des choses que je vais stabiliser, ça c'est sûr hein, par rapport à ce que j'ai vu euh... par rapport à ce que j'ai fait quoi, qui était nouveau, il y a des choses que je vais garder... parce que ça a bien fonctionné..."

S pense conserver les éléments mis en œuvre, mais elle n'en est pas sûre. Elle va stabiliser certaines choses mais elle reste imprécise à leur sujet.

1.2) Conclusion.

Pour mettre en œuvre son innovation, S ne procède pas de n'importe quelle façon. Elle utilise des procédures que nous récapitulons dans le tableau suivant:

Tableau I. Récapitulatif de la mise en œuvre de S.

Modification d'un élément du système didactique.
Ecriture préalable des séances.
Ecriture plus importante des séances.
Avance au coup par coup.
Une visée directrice, une ligne directrice.
Un pilotage balisé par les réponses des élèves.
Un ajustement par abandon ou adaptation.
Une évaluation imprécise.

Cette façon de faire est-elle propre à S? C'est ce que nous allons maintenant examiner.

2. Généralisation.

Ces caractéristiques de la mise en œuvre que nous avons mises en évidence chez S, si l'hypothèse d'une compétence particulière est valide, nous devrions les retrouver chez l'ensemble des enseignants ayant mis en œuvre une innovation.

Pour le vérifier, nous allons procéder à l'examen de chaque caractéristique en essayant de repérer si, et dans quelle mesure, celle-ci se retrouve chez l'ensemble des enseignants innovants.

2.1) L'introduction de l'innovation.

Nous avons vu que S modifie une variable du système didactique. Elle modifie la stratégie pédagogique, sans toucher à l'aspect didactique de son enseignement. Nous en avons conclu que lorsque que S innovait, elle ne modifiait qu'un élément du système didactique.

Cette introduction de l'innovation par le jeu des variables didactiques se retrouve, mais de façon différente chez les enseignants de notre échantillon.

2.1.1) Le jeu sur la quantité "d'innovation".

Certains introduisent l'innovation en jouant sur la quantité d'innovation. Cette modification par élément se retrouve chez B qui intègre *"généralement... un élément et un élément"*, chez C qui *"part en général...d'une situation que je connais quand même..."* ou encore chez N qui se *"base sur ce que je faisais déjà auparavant, au niveau de la durée, de ce que je leur demandais, en deuxième séance de cycle ... Donc en fait, finalement, ce que j'ai changé, c'est plus ou moins l'organisation, la gestion des élèves... il y avait quand même une base de pratique, de vécu... de stable quoi, il y a des trucs qu'on ne change pas, pourquoi ? ben... ben c'est l'expérience qui nous dit que ça fonctionne..."*.

Pour E, il y a eu deux étapes. Lors de la première, *"c'était pas un changement en profondeur, on apportait... on rajoutait des choses à ce qui était déjà mis en place... C'était plus dans ce sens là"*. Par la suite, *"on a modifié complètement l'échauffement. C'était programmé au début du cycle"*.

Ces changements modestes, que nous avons déjà pointés lors de l'analyse des innovations, nous les retrouvons comme éléments centraux des mises en œuvre chez de nombreux enseignants. Chez H qui indique qu'il n'a:

"Pas tout changé, j'ai changé un peu la logique et un certain nombre d'exercices, la façon de présenter l'exercice, la façon de donner mes consignes, j'ai fait... je suis passé à des choses beaucoup plus... avec des fiches, beaucoup plus visuelles, beaucoup plus... Quand je mets quelque chose de nouveau... c'est... il y a un exercice dans la séance..."

ou chez G chez qui:

"la structure de la séance reste la même. Il y a toujours un échauffement, il y a toujours une situation et il y a toujours des combats pour terminer. Ce qui change, c'est la partie situation où euh, l'idée... l'idée on va dire innovante du combat est introduite dans la situation. Ce qui fait qu'il y a des situations que j'ai... que j'ai conservées mais que j'ai fait évoluer, il y a des situations que j'ai carrément

supprimées parce que elles ne correspondaient plus du tout à l'activité combat telle que maintenant je la conçois".

Les enseignants qui jouent sur la quantité d'innovation pour l'introduire sont repérés dans le tableau suivant:

Tableau II. Les enseignants introduisant l'innovation en jouant sur la quantité.

A	(X)
B	X
C	X
D	(X)
E	X
F	X
G	X
H	X
I	X
J	X
K	
L	
M	X
N	X
O	
P	
Q	X
R	
S	X
T	X
U	
V	
W	
23	13 soit 56% de l'effectif. (15 soit 65%)

Ce jeu sur la quantité n'a pas été exprimé par les enseignants A, K, L, O, P, R, U, V, W.

Pour certains d'entre eux (A et D), on peut néanmoins extrapoler cette procédure des innovations mises en œuvre. Ainsi, A, en natation utilise des petits exercices.

Nous avons considéré dans la première partie que D n'innovait pas parce qu'il était incapable de préciser l'innovation mise en œuvre. Néanmoins il nous parle de petites choses utilisées. Nous l'avons donc comptabilisé dans le tableau.

Treize enseignants, soit 56% de l'effectif (15 si on tient compte de A et de D, soit 65% de l'effectif), nous font part d'une introduction de l'innovation par élément.

Dans le reste des enseignants, certains mettent en œuvre des innovations plus radicales²⁶. Ils ne peuvent jouer quantitativement sur l'introduction de l'innovation et utilisent d'autres procédures pour organiser la rencontre avec les élèves.

²⁶ Les enseignants qui ne sont pas recensés dans le tableau II présentant le taux d'innovation suivant sur l'échelle "évolution / rupture" par rapport à la pratique antérieure: K=4, L=4, O=2, P=2, R=0, U=4, V= 2, W=1. Sur cette échelle, le taux moyen de ces enseignants est de 2.33 alors qu'il est de 1.83 sur l'ensemble de la population.

2.1.2) Le jeu sur la motivation et le consensus.

Quand les innovations sont plus radicales, quand les repères de l'enseignant et des élèves vont être plus amplement déstabilisés, il y a alors recherche d'un accord avec les élèves. C'est du moins ainsi que procède P, peut être parce qu'il exerce en lycée avec des élèves plus âgés. On peut aussi penser que P recherche un consensus minimal avant de s'engager dans une innovation.

"Comment j'ai fait, comment je l'ai présenté. Déjà il fallait que j'aie l'accord des élèves, déjà, pour leur proposer cette activité".

Pourtant, cet accord, P s'en dispense quand il s'agit d'activités plus traditionnelles. De plus, P ne doute pas d'obtenir cet accord:

"Je n'avais pas trop d'inquiétudes puisque j'avais quand même des gens que je connaissais, du collège, qui étaient gym et danseuses, déjà il y avait un vécu chez certains élèves".

Au préalable, il y a le sentiment que ce qui est proposé aux élèves va être reçu favorablement: *"c'est pour cela que je pensais que ça pouvait très bien marcher. Donc, j'ai présenté le projet..."*. Cet accord est-il alors réellement nécessaire ou fait-il plus partie de ce que nous pourrions appeler une stratégie managériale que de la volonté d'obtenir réellement un avis sur une décision qui est déjà prise par l'enseignant. D'ailleurs, plus loin, P nous indique qu'avec d'autres classes, il n'aurait pas initié cette activité.

Une autre façon d'obtenir le consensus consiste à motiver les élèves pour l'activité à venir. W essaye de former chez l'élève une représentation préalable du travail à venir en présentant l'activité à l'aide de photos:

"j'ai récupéré plein de photos, j'ai scanné plein de photos, j'ai fait des montages, des planches de photos où il y avait des résultats d'élèves placés qui peuvent être en elles-mêmes motivantes...".

Pour R, la motivation s'obtient en proposant aux élèves des contenus attrayants:

"il y a beaucoup d'exercices.... qui sont des jeux, et puis après... on essayait de trouver quelque chose qui allait motiver les enfants... je me demandais même si ça allait marcher...".

Tableau III. Jeu sur la motivation et le consensus.

A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	X
Q	
R	X
S	
T	
U	X
V	
W	X
	4

Cette façon de faire, nous ne l'avons entendue que chez quatre enseignants. Par contre, d'autres procédures sont utilisées.

2.1.3) Le jeu sur le temps de proposition et/ou sur la période de la proposition d'innovation.

Les innovations sont souvent introduites selon une temporalité particulière. A par exemple nous signale qu'au badminton:

"au bad, jusqu'à présent je n'ai jamais fonctionné sur deux heures...Moi pour l'instant je n'ai fonctionné que sur une heure. Sur une heure tu te dépêches de mettre les filets tu les échauffes 5, 10 minutes c'est du jeu jouer court, jouer long, à gauche, à droite et puis après, c'est une situation qu'ils font en 5, 10 minutes à trois, deux qui jouent un qui arbitre, critique, observe, tu n'es pas trop embêté..."

C procède aussi de la même façon:

"je le fais toujours sur la petite séquence d'une heure, parce que cela me permet d'avoir un truc très précis sur une séance..."

Pour A l'objectif de cette façon de faire est clair:

"donc c'est une activité que je ne... maîtrise pas bien mais comme ça va assez vite...."

Une autre façon de jouer avec le temps consiste à présenter l'innovation en fin d'année. L'année scolaire ne se déroule pas de façon uniforme²⁷. Celle-ci se structure en différentes périodes présentant chacune une spécificité. Ainsi en début d'année, l'objectif de la première période réside autant dans des apprentissages disciplinaires que dans la nécessité pour l'enseignant d'habituer la classe à son fonctionnement, qui est toujours particulier. Pour C, la fin de l'année est un moment propice pour mettre en place son innovation:

"tout ce que j'ai essayé de faire et qui était nouveau, je le faisais souvent en fin d'année...".

Pour G... aussi il y a des moments propices dans l'année pour innover:

"je me dis que peut-être à la fin de l'année, sur le mois de juin, plutôt que de faire des activités sports co où peut-être les filles ne viendront pas, je vais peut-être me lancer là-dedans. Mais parce qu'il y a un contexte un peu particulier, parce qu'il y a quelques filles qui me réclament : "Monsieur, quand est-ce qu'on fait danse?"".

Tableau IV. Jeu sur le temps de proposition et/ou sur la période de la proposition d'innovation.

A	X
B	
C	X
D	
E	
F	
G	X
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	X
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	
23	4 Soit 17%

17 % de l'effectif nous fait part de l'introduction de l'innovation en fin d'année.

²⁷ "Beaucoup d'enseignants forment un premier découpage annuel à partir du programme... A ce stade, ils font souvent, déjà, une première sélection et une répartition générale des contenus qu'ils attribuent à telle ou telle période de l'année" (Tochon, 1993, p. 77).

TOCHON, François Victor. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, 1993, 260 p.

2.1.4) L'essai dans des conditions "favorables".

Les innovations ne se mettent pas en place dans n'importe quelles conditions. Nous l'avons déjà pointé ci-dessus. L'analyse des conditions matérielles et celle des conditions "humaines" sont des paramètres importants qui sont pris en compte dans la prise de décision de l'enseignant. Quand cela est possible, par exemple dans le cas de E qui doit proposer et planifier "l'innovation" pour ses collègues, l'innovation est essayée, testée dans des conditions favorables, avant d'être généralisée.

"L'échauffement, je l'ai testé, c'était avec les secondes, on les a le mercredi, je suis tout seul avec une classe de 8h à 10h, de 10h à 12h on est deux classes... et je l'ai essayé avec la première classe de 8h à 10h, parce que le problème matériel se posait moins, j'avais une classe dans toute la salle alors qu'après on était le double d'élèves avec moins de tapis donc heu d'ailleurs cela posait un peu plus de problèmes dans la mise en place, c'était plus difficile. Je l'ai essayé la première heure, je l'ai refait la deuxième heure, tout de suite sur le terrain, j'ai modifié des choses. Ça fonctionnait, mais heu, si tu veux, j'ai enlevé des choses quand on a eu les deux classes, parce que je n'avais plus assez de tapis, tout simplement, c'était un problème matériel et puis je les ai.. en le faisant le matin, j'ai pensé à la classe d'après et puis je me suis dit, ça je ne vais pas pouvoir le faire, je me suis dit, ça va être le bordel si je fais cela avec l'autre classe..."

L aussi a essayé "d'innover" dans des conditions particulières:

"j'ai tâtonné au départ, parce que j'ai le temps avec les options, c'est toujours pareil, hein 3 heures par semaine... essayé de mettre des objets à différents endroits euh... et essayé de... comment ? de trouver ce qui était... voilà, on a hiérarchisé, ce qui était le plus facile..."

L'introduction de l'innovation faite par G ressemble plus à une stratégie pédagogique de mise en place d'une situation nouvelle:

"C'est-à-dire que... je ne mets pas toute ma réflexion dans la même situation, ma situation je la testais, sur un, une, deux, trois séances je la reprenais deux, trois fois, quatre fois s'il fallait et j'essayais de voir un peu si dans le temps, elle prenait... elle prenait du sens, pour moi, pour les élèves".

Tableau V. Essai dans des conditions "favorables".

A	
B	
C	
D	
E	X
F	
G	X
H	
I	
J	
K	
L	X
M	
N	
O	X (des 6eme)
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	
	4 = 17 % de l'effectif

17 % de l'effectif nous indique essayer dans des conditions favorables.

2.1.5) Récapitulatif.

Tableau VI. Introduction de l'innovation.

	Le jeu sur la quantité d'innovation	Jeu sur la motivation et le consensus	Jeu sur le temps de proposition et/ou sur la période de la proposition d'innovation	L'essai dans des conditions favorables	Total
A	(X)		X		X
B	X				X
C	X		X		X
D	(X)				X
E	X			X	X
F	X				X
G	X		X	X	X
H	X				X
I	X				X
J	X				X
K	Ne nous dit rien sur la façon d'introduire l'innovation				
L				X	X
M	X				X
N	X				X
O			X	X	X
P		X			X
Q	X				X
R		X			X
S	X				X
T	X				X
U		X			X
V	Ne nous dit rien sur la façon d'introduire l'innovation				
W		X			X
	13 (15)	4	4	4	21

L'introduction, l'organisation de la mise en contact de l'innovation et des élèves ne se fait ni au hasard, ni de manière anarchique. 91% des enseignants de notre échantillon nous font part d'une procédure d'introduction de l'innovation.

Le jeu sur les variables didactiques est privilégié. Lors d'innovations plus radicales, l'adhésion des élèves est parfois "davantage" négociée. Les innovations se font lors de séquences courtes et sont proposées en fin d'année. Enfin elles sont parfois "testées" dans des conditions favorables avant d'être reprises de façon plus importante.

2.2) Une écriture plus importante et préalable des séances.

Cette écriture préalable et plus importante des séances, qui concerne S se retrouve-t-elle chez les autres enseignants?

On retrouve cette écriture chez K, Q et W. K indique que son intervention était bien cadrée, Q que ses séances "*j'avoue que je les ai préparées forcément à l'avance...*", et W qui voulait que ce soit cadré et ses séances "*j'avoue que je les ai préparées forcément à l'avance*".

Il est assez symptomatique d'entendre chez deux enseignants la même phrase, mot pour mot, et de présenter le fait de préparer ses interventions comme un aveu.

E a aussi préparé par écrit sa séance. Mais dans son discours, on s'aperçoit qu'il s'impose cette écriture parce qu'il travaille avec F et I, et qu'il lui faut fournir aux collègues un document de travail:

"si tu veux, mon échauffement je l'ai pensé, je l'ai mis sur le papier mais la veille de le faire. Parce qu'il fallait que je le donne à I... pour qu'elle l'ait, pour le faire après... mais j'y ai réfléchi, j'y ai pensé, j'y ai pensé avant, je me disais tiens mon cycle il va commencer, j'ai réfléchi, c'est là que j'ai regardé dans les bouquins, et puis la veille, comme il fallait que... je l'ai écrit..."

Aveu de faiblesse dans le fait de préparer par écrit, obligation morale vis à vis d'une collègue...

En fait au travers des discours, on sent que le procédé psychologique de préparation n'est pas dans écriture mais davantage dans une préparation mentale. Ce que nous confirme J:

"alors, c'est plus... c'est plus dans ma tête que sur le papier... Je fonctionne comme ça. Je ne sais pas préparer euh... euh... je ne sais pas être carrée"

Tableau VII. Ecriture des séances.

A	
B	
C	
D	
E	X
F	
G	
H	
I	
J	
K	X
L	
M	
N	
O	
P	
Q	X
R	
S	X
T	
U	
V	
W	X
	5 enseignants soit 22% de l'effectif

Malgré l'aventure que représente la mise en œuvre d'une innovation, rares sont ceux qui se plient à une écriture systématique des interventions. Celles-ci s'organisent davantage à partir d'une réflexion approfondie ou d'échanges oraux.

2.3) Une ligne directrice.

Nous avons vu avec S que l'introduction de l'innovation et le repérage de l'activité des élèves se construit autour d'une idée forte de ce que l'enseignant veut obtenir.

La réflexion, organisant la mise en œuvre, est orientée par une ligne directrice. F nous dit *"J'ai une ligne... Je sais déjà où je vais..."*, I nous parle de *"voie d'entrée"*, J, qui tout à l'heure nous disait ne pas savoir être carrée, nous parle de *"fil directeur"* en précisant sa méthodologie:

"je prévois jamais... par exemple si j'ai 10 séances, je ne fais pas 10 cases en disant : telle séance je fais ça, telle séance, telle séance, telle séance... je mets au départ, suite aux tests, je mets à l'arrivée puis je mets un fil".

O parle de *"grosse idée, avec les consignes, les règles..."*.

L'innovation est donc pilotée par une idée assez précise de ce que l'enseignant veut obtenir, en particulier au niveau de l'évaluation (à ne pas confondre avec la notation qui elle, est souvent perçue comme un frein à l'innovation). M, nous indique:

"bon dans ma tête je savais ce qu'il fallait faire... De ce, de ce que moi j'ai envie qu'ils fassent et après en fonction de... de ce que j'ai envie euh... je vais leur proposer des... des... je leur propose des exercices pour, pour que... qu'ils essaient de me donner les réponses que je... que j'attends".

Cette idée est alimentée par ce que l'enseignant a vécu en stage. P *"avait l'idée..."*. Le stage lui a permis de: *"voir les résultats auxquels on pouvait arriver..."*. De même, quand F innove:

"quand j'innove... c'est parti d'un stage quand même. Donc j'ai des billes, j'ai la façon dont a procédé la personne qui nous a présenté l'activité, hé bien je mets la même situation en place..."

Pour O enfin:

"la grosse idée..., on était parti sur l'apprentissage du pas de danse qu'on avait fait l'année dernière (en stage) et en plus de ça, on a combiné avec les verbes d'actions."

Tableau VIII. Une ligne directrice.

A	X
B	X
C	X
D	
E	
F	X
G	X
H	X
I	X
J	X
K	
L	X
M	X
N	X
O	X
P	X

Q	
R	
S	X
T	
U	X
V	X
W	X
	17 soit 74% de l'effectif

On peut néanmoins penser que cette ligne directrice, si elle donne un sens et une cohérence à l'intervention de l'enseignant, ne suffit pas à mener à bien un cycle de plusieurs séances et ce, d'autant que la préparation ne concerne que les premières séances.

Cette idée, permet de programmer la première ou les deux premières séances de façon assez cadrée. A partir de là, l'avancée dans le cycle et les savoirs, va se faire petit à petit, à partir d'un repérage organisé par les réponses des élèves.

2.4) Avance au coup par coup.

L'innovation s'organise à partir d'une idée directrice. Cette idée pilote la préparation des premières séances. C'est ce que nous disent H, I, O, P, de différentes façons:

La démarche est clairement explicitée par H et I.

H possède *"une grande trame, en général dans la tête, je sais à peu près où je veux arriver et en fait, c'est plutôt du... du coup par coup, de 2 séances à 2-3 séances d'avance, mais jamais plus quoi."*

I n'a pas *"mis tout le cycle... enfin, ça m'arrive des fois de... de faire tout le cycle euh... là j'avais pas mis le cycle en place, j'avais juste fait la première séance, et puis la première séance s'est déroulée, et puis euh... et puis ben on a fait la 2^{ème} après, on a fait au fur et à mesure quoi"*. I nous indique de plus que cette démarche est différente de la démarche habituelle.

Par contre, c'est au travers de l'interprétation des procédures utilisées par O et par P que l'on peut en déduire une préparation importante des premières séances.

O nous indique qu'au *"niveau de la préparation, c'est surtout sur l'idée de départ, (il) lance ses consignes"* et *"pioche dans ces variables"*. P indique qu'il avait *"fait des fiches quand même..."*.

Les innovateurs se lancent dans l'aventure. De fait il leur est difficile de prévoir l'ensemble de leur cycle dans la mesure où une grande partie des réponses de l'élève reste inconnue.

La programmation du cycle débute par une ou deux séances assez cadrées, puis par une programmation au coup par coup. Cette façon de programmer, nous l'avons vue chez S. Ce pilotage au coup par coup se retrouve chez O:

"je faisais des régulations séance après séance...il y a une trame dominante au début mais après il n'y a plus rien et... je m'adapte en fonction de ce que je vois sur le terrain".

Elle se retrouve aussi chez P *"on a avancé séance par séance quoi... Mais on a avancé tranquillement quoi..."*, chez C qui *"commence et en fonction de ce que j'obtiens, je fais la suite... J'avance quasiment à la séance en fonction de ce que j'obtiens de séance en séance"*, chez F qui a *"la trame, j'ai une idée globale de ce que je veux, mais maintenant je pense que*

je vais y aller au coup par coup. D'une séance à l'autre je vais voir..." ou encore chez L, qui "avançait à tâtons"...

L'enseignant régule son enseignement au coup par coup, séance après séance.

C'est certainement U qui nous pointe le mieux la différence avec son fonctionnement habituel:

"comment j'ai fait ? j'ai fait euh... j'ai préparé les deux premières séances et je me suis dit... après on y va étape par étape, parce que je veux voir un peu comment réagissent les élèves, que habituellement, je dirais... je fais mon cycle, quand je prépare mon cours, je fais mon cycle complet, ben après en modifiant quelques petits trucs mais mon cycle à la limite, il est près... près du départ, que là, quand je mets une nouvelle... là en lutte, j'y suis allée... un peu à la fois quoi..".

Seuls K, Q et W nous font part d'une programmation cadrée. K explique que:

"le stage.. j'ai tout cadré... je me suis programmé mes séances, mes 11-12 séances et il a fallu... il a fallu que je trouve un point de départ. Ce point de départ là, je m'en suis servi encore... j'en reviens encore à une collègue euh... la prof de musique. On est parti au 1^{er} trimestre, ils ont construit une cassette avec des bruitages... C'était avec des 6^{èmes}, donc ils ont construit une cassette avec des bruitages et... je suis parti de là pour dire qu'il fallait construire euh... une représentation... une production à partir de cette cassette-là. J'ai pas travaillé que sur cette cassette... les premières séances du cycle, les 5-6, je dirais, on est arrivé sur...arrêter d'avoir la trouille quand on passe devant les autres...et après... dès qu'on avait balayé tout ça... je suis parti sur la cassette, où ils ont construit quelque chose en... en essayant d'avoir des repères que j'essayais de leur donner et que je n'avais pas forcément".

Cette préparation cadrée s'impose-t-elle parce que K travaille avec un enseignant d'une autre discipline, ce qui demande une planification et une coordination plus stricte des préparations?

Mais en fait, plus loin dans l'entretien, K nous précise son fonctionnement réel:

"1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}...4^{ème} et puis après euh... on verra comment ils réagissent".

Pour W:

"C'était assez cadré. Assez cadré... Donc je pense que c'était relativement cadré et il fallait que ce premier cycle, je sache vraiment... euh... où j'aille... où je voulais aller..."

Enfin Q, nous fait part de sa difficulté à exprimer sa façon de fonctionner de façon catégorique. A la question "C'est super cadré?" elle répond "Oui ben eh, je ne veux pas dire, mais p'ffouh, je ne sais pas...". Et quand nous pressons Q de choisir entre une programmation à l'avance ou au coup par coup, sa réponse "Bien... à l'avance" ne traduit pas le dilemme vécu.

Tableau IX. Avancement au coup par coup.

A	Ne s'exprime pas sur le sujet
B	X
C	X
D	X
E	Ne s'exprime pas sur le sujet
F	X
G	Ne s'exprime pas sur le sujet
H	X
I	X
J	X
K	Cadré
L	X
M	X
N	X
O	X
P	X
Q	A l'avance
R	X
S	X
T	Ne s'exprime pas sur le sujet
U	X
V	X
W	Cadré
	16 / 19 soit 84% de l'effectif

Quatre enseignants ne s'expriment pas sur le sujet. Trois nous font part d'un cycle plutôt cadré et nous l'avons considéré comme tel, malgré les réserves émises plus haut. 84% de l'effectif exprimé sur le sujet nous font part d'une avancée au coup par coup.

L'avance au coup par coup nécessite une prise d'information pour progresser dans l'innovation proposée. Comment s'organise le repérage et quels sont les indices pris en compte?

2.5) Les repères pour avancer dans l'innovation.

L'innovation est organisée autour d'une idée forte. La programmation des premières séances permet de débiter dans l'innovation. Ensuite, l'enseignant gère son intervention au coup par coup. Cette gestion s'appuie sur des repères qui permettent à l'enseignant d'adapter son intervention. Quels sont ces repères?

Pour la plupart des enseignants, les repères sont organisés autour de la réponse des élèves.

L'enseignant programme les premières séances. Ensuite il a une attitude d'observation.

Pour F, les repères:

"ce sont les réponses données par les élèves. Si j'attendais une réponse ou un geste précis, j'ai la réponse tout de suite... C'est eux les premiers indicateurs, sur le terrain, le résultat..."

De même pour M:

"moi c'est les réponses que les élèves me donnent hein... parce que si je me rends compte que...cette situation si elle n'avait pas convenu... j'aurais cherché autre chose...".

L'enseignant n'est pas simplement dans une attitude d'attente de la réponse. Les activités qu'il propose sollicitent les réponses des élèves comme pour C: *"ce que j'attendais aussi quand j'ai commencé, qu'il y ait un retour. C'est à dire, j'ai laissé, il y avait une partie directive ou c'était moi qui et puis après il y avait toute une partie où elles devaient apporter un peu de l'eau au moulin et donc là c'est pareil, tu en as de l'eau au moulin ou tu n'en as pas.."*. Même K, qui a très cadré son cycle, est à l'écoute des réactions et ne programme de fait que les 4 premières séances: *"1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}...4^{ème} et puis après euh... on verra comment ils réagissent"*.

L est carrément dans l'expectative, car, nous dit-elle, *"je ne savais pas où j'allais"*. L a mis *"plein de situations comme ça et les élèves m'ont... Et puis de là, avec les élèves en fait, on a fait... un catalogue des difficultés par rapport aux problèmes que eux... enfin, qu'ils ont eus au moment où on a fait les situations..."*

Le repérage des réponses des élèves s'organise alors autour de deux variables didactiques: l'adhésion des élèves à la situation proposée et les réponses motrices produites à l'occasion de cette situation.

2.5.1) L'adhésion des élèves.

L'adhésion des élèves est un critère important d'intervention de l'enseignant. On le retrouve chez les huit enseignants que sont B, H, K, L, N, O, R et W.

Cette adhésion peut être exprimée en termes de motivation de l'élève comme le font B et W:

Pour B, *"la motivation des élèves je pense ça en premier et ensuite ce que ça peut poser comme problème éventuellement"*.

Pour W, *"il y a un gros truc qui est fort chez moi, s'il n'y a pas la motivation de l'élève, c'est pas la peine que je me casse le derrière, ça ne passera pas, ça c'est clair."*

Cette adhésion peut être aussi exprimée en terme de participation importante de l'élève à ce qui lui est proposé:

- Participation en quantité de travail: *"Tant que l'activité des élèves est conséquente, tant qu'ils sont motivés euh...qu'ils s'ébrouent entre guillemets..."*
- Participation en s'investissant dans la situation. Pour W, cela s'exprime au travers de la *"passivité, et je ne rentre pas dedans, j'ai pas envie, je ne veux pas euh... ça me pose problème et je ne veux pas rentrer dedans..."*.
- Participation en qualité de travail. C'est ce qu'exprime N: *"ils m'ont ramené les fiches, ils ont marqué leur résultat sur les fiches donc, ils ont compris ce qu'il fallait faire, ils ont mis leur... leur réalisation, c'est ça qui fait que... que ça a marché quoi..."*.
- Cette participation peut s'exprimer aussi par la rapidité de la mise au travail comme nous l'indique O: *"mes repères c'étaient: est-ce qu'ils rentrent vite dans...en activité, ou est-ce que, ben ils restent sur le côté, ils attendent, ils regardent... et puis, ils cherchent à se cacher (hum) euh... c'était ça en fait les repères, par rapport aux garçons. Les filles, elles se sont mises d'elles-mêmes en activité (hum), mais c'était surtout ça... Et après, ben... les filles, comme elles se mettaient d'elles-mêmes en activité, je voyais qu'elles"*

respectaient consciemment les consignes, donc je les laissais plus autonomes et je travaillais davantage avec les garçons...".

D'autres parlent à ce propos d'enthousiasme (J) ou de plaisir des élèves (K).

2.5.2) Les réponses motrices.

Le niveau d'adhésion n'est pas le seul critère. On trouve de façon égale un repérage effectué par rapport au contenu didactique et aux comportements moteurs anticipés (*"Par rapport à ce que j'avais prévu, à la réponse attendue..."* dit F), même si ceux-ci restent très "imaginaires". Des surprises sont d'ailleurs parfois au rendez-vous qui font que l'enseignant doit procéder à des ajustements. C, par exemple, avait demandé

"des changements de directions, à un moment précis, c'était facile, des carrés de 4 pas de côté que l'on faisait dans un sens puis dans l'autre, ça faisait une sorte d'étoile. Je ne savais pas, moi au départ cela me semblait simple. Et puis je me suis aperçue qu'il y en a pour lesquelles c'était pas simple, donc j'ai repris d'une autre façon, c'est à dire en tapant dans les mains, en donnant d'autres repères, en tapant dans les mains au moment du changement ou alors en faisant, quand ça a été acquis par tout le monde en marchant, j'ai complexifié en faisant une fois vers l'avant, une fois vers l'arrière une fois en... J'attends que ça soit acquis par, pas par tout le monde parce que si tu attends que ça soit acquis par tout le monde, mais que ça soit acquis par une bonne partie".

L aussi, dont nous avons parlé tout à l'heure et qui nous dit avoir *"été surprise par les réponses, parce que il y a des choses que moi je pensais plus faciles et qu'eux ont trouvé difficiles..."*.

Tableau X. Les repères pour avancer dans l'innovation.

	Réponses motrices	Adhésion
A	X	X
B	X	X
C	X	
D		
E	X	
F	X	
G	X	
H	X	X
I	X	
J	X	X
K		X
L		X
M	X	
N		X
O		X
P	X	X
Q	X	
R		X
S	X	X
T	X	
U		X
V	X	X
W		X
	15	14

22 enseignants se sont exprimés sur le sujet. En fait, nombreux sont ceux (7 soit 32%) qui associent comme repères les repères d'adhésion des élèves et les repères moteurs. On peut même parfois se demander si l'absence de tel ou tel dans une catégorie ne reflète pas un oubli ou simplement le fait que les deux critères ne sont que peu différenciés dans l'esprit des enseignants, ce qu'exprime d'ailleurs bien V: *"je suis pour la notion de plaisir dans la réussite des élèves. Tu crois qu'il y a des élèves qui réussissent et qui ne prennent pas de plaisir?"*

2.6) Les procédures d'ajustement.

L'enseignant prévoit un contenu d'enseignement. Il se donne des repères tant sur l'adhésion des élèves que sur la qualité des réponses motrices. Mais l'information contenue dans la réaction des élèves dépend largement de l'habileté que possède l'enseignant à observer et à analyser la réponse motrice de l'élève²⁸.

Quand, ce qui est prévu ne fonctionne pas ou quand certains élèves éprouvent des difficultés particulières, que font alors ces enseignants? Comment réagissent-ils, sachant qu'ils sont dans une activité didactique ou pédagogique incertaine et donc en difficulté à la fois sur les contenus et l'expérience professionnelle?

2.6.1) La procédure d'abandon.

On a vu que S abandonne le contenu proposé parce qu'il ne lui paraît pas essentiel.

Cette procédure d'abandon se retrouve aussi chez E:

"Quand ça ne marche pas bien, en général j'essaye de passer assez vite dessus, par rapport aux élèves. Ça m'arrive de dire stop, on arrête..."

H et I, indiquent aussi qu'ils peuvent passer à autre chose. En fait ces quatre enseignants nous font part d'une procédure d'abandon, mais elle n'est pas appliquée de façon systématique. Les deux autres procédures dont nous allons maintenant parler sont davantage utilisées, y compris par les quatre enseignants pointés ci-dessus.

2.6.2) Le passage en force.

Nous pourrions dire qu'à la procédure d'abandon s'oppose celle du passage en force. Faute d'ajustement disponible, l'enseignant poursuit son cours, parfois à son corps défendant.

Pour K, cette poursuite témoigne d'une:

"réaction très autoritaire... Bam ! c'est comme ça...J'ai continué mon truc euh... j'ai dit : « ben tu t'accroches, tu fais ce que tu peux et puis euh... Là j'ai poursuivi, j'ai pas essayé de comprendre, j'ai pas essayé de... "

Pour O aussi:

"Ben non, en fait j'insistais pour que ça passe... il fallait que ça passe et puis c'est tout. J'avais..., j'avais du mal à... à...comment dire..."

²⁸ "Il s'avère que l'habileté diagnostique exige à la fois connaissance de la spécialité et expérience pratique personnelle..." (Pieron, 1993, p. 31) dans: PIERON Maurice. *Analyser l'Enseignement pour mieux enseigner*. Paris: Revue EPS, 1993, 155 p.

B exprime une réaction plus nuancée, plus proche de la stratégie pédagogique:

"je me dis il faut les forcer à le faire donc on va réessayer mais en les forçant et puis si par ce côté discipline ils rentrent dans l'activité et je vois que ça peut apporter quelque chose je vais le garder".

Le passage en force est alors vécu comme un moyen d'atteindre le résultat que l'enseignant s'est fixé.

2.6.3) Le guidage.

La procédure la plus commune consiste à poursuivre l'innovation mais en ajustant les paramètres didactiques et / ou pédagogiques, ce que nous avons appelé "le guidage". Cela se traduit de différentes façons.

Le retour à l'explication.

Avec l'abandon, cela fait aussi partie de la stratégie de E:

"alors je ré explique, je me dis j'ai pas été assez clair et ils ne comprennent pas visiblement ce que je veux, là je ré explique, j'arrête tout, là j'accepte de perdre du temps".

L'adaptation des consignes ou des exigences.

Comme dans le cas de L :

"on essaie de rester dans la... en adaptant les... donc les situations ou les consignes hein, en général c'est plus un problème de consignes... ou de consignes ou alors si vraiment j'ai donné des critères de réussite et que je m'aperçois que... ces critères sont trop difficiles, parce qu'à la limite, ça serait ça euh... ben on redescend le niveau qui était demandé... s'il y avait des choses qui étaient trop faciles, ben on essaie d'augmenter. En fait, on adapte après en fonction des réponses des élèves..."

Même quand cela pose problème:

"quand il y a erreur, c'est plus par rapport à ça, je dirais dans un degré de difficulté, quand je connais pas notamment en natation, moi mon problème, c'est plus ça, c'est dans le degré de ce que les élèves sont capables de faire ou pas, jusqu'où ils peuvent aller".

Le retour sur ce qui fait obstacle.

W cherche à comprendre ce qui fait obstacle:

"j'essaie de regarder euh... pourquoi ça ne fonctionne pas... quelle situation ne va pas fonctionner... Situation de portée, voilà. Ça a coïncé parce qu'il y avait rapport proche avec les élèves de seconde... ça ne passe pas...le problème était là, il fallait trouver les moyens pour qu'ils... des situations qui permettaient que ça parte, une fois que j'avais repéré le problème... En aménageant pour résoudre le problème... d'évacuer un peu ce problème mais tout restant dans mon truc quoi..."

Une implication plus forte de l'enseignant.

Pour ajuster son enseignement, P procède à un accompagnement plus serré des élèves en difficultés:

"elles ne trouvaient pas... (son discours relate alors ses interventions) Il faut un départ... Alors qu'est ce qu'on fait... s'il y en a deux qui se mettaient là et deux à l'autre... ça ne va pas aller, il y a deux barres, il faut arriver à la barre basse et

d'autres la barre haute... Bon maintenant comment on y arrive... Qu'est ce que vous savez faire... Moi je sais faire une roulade... Ah on pourrait peut-être faire un autre truc... tu vois tu arrives trop loin... pars de plus loin. Bon, si tu veux le problème c'est qu'il fallait passer du temps avec les groupes or si je me rappelle bien, j'avais six groupes. Donc si tu veux, si je passais dix minutes avec un groupe je ne pouvais pas passer dix minutes avec tous les autres groupes... Pour d'autres c'était... apparemment ils avaient pas d'idées... celles qui avaient choisi les barres asymétriques, et pourtant à la fin, elles ont fait quelque chose de, je dirais de valable, mais bon il n'y avait pas...

L'accompagnement est tellement serré qu'à la fin, alors qu'il s'agissait d'une activité de création, P en est réduit à constater:

"ça se voyait que c'était moi qui l'avait ramené, parce qu'il n'y avait pas la spontanéité, c'était trop construit quoi. Il n'y avait pas le petit truc qui fait que ça devient une petite chorégraphie, un petit truc artistique".

O, lui, accompagne la classe au sens propre:

"une chose que j'ai oublié peut-être de te dire aussi, c'est...je faisais danse avec eux, parce que sinon ils ne le faisaient pas. Enfin j'essayais de mettre en œuvre moi-même les... les consignes et puis ben, je prenais des exemples en disant : ben, vous avez pas remarqué quelque chose, je faisais comme vous, enfin j'essayais de faire comme vous, en respectant les consignes. Donc euh..."

D'autres stratégies.

D'autres stratégies aussi sont employées, qui font partie de l'arsenal pédagogique de l'enseignant comme le co-enseignement. C'est, à titre d'exemple, ce que pratique W:

"Ça ne fonctionne pas. Je prends un élève avec qui ça fonctionnait, je prends un élève avec qui ça ne fonctionnait pas, déjà je les mettais ensemble, j'essaie de voir..."

Tableau XI. Les procédures d'ajustement.

	Abandon	Passage en force	Guidance	Total
A				
B		X	X	X
C				
D				
E	X		X	X
F				
G				
H	X			X
I	X			X
J				
K		X		X
L			X	X
M			X	X
N			X	X
O		X	X	X
P			X	X
Q				
R				

S	X			X
T			X	X
U			X	X
V			X	X
W			X	X
	4	3	11	15

Au vu du tableau, le guidage de l'élève est la procédure la plus employée. Ce qui laisse à penser que l'enseignant a une idée assez précise de ce qu'il veut obtenir et tant par le passage en force que par des procédures didactiques ou pédagogiques, il n'est pas près de renoncer. Même quand il n'a qu'une idée approximative de ce qu'il peut obtenir des élèves. Pour O, *"il fallait que ça passe"*. Mais U, elle, *"espère"*.

2.7) L'évaluation.

Nous avons vu avec S que l'évaluation de l'innovation était très imprécise. En fait cette évaluation se fonde sur beaucoup de subjectivité. C'est du moins ce que pense B *"heu... je pense qu'il y a beaucoup de subjectivité..."*. Mais il n'y a pas que cela. Il y a aussi des impressions et des indices qui permettent à l'enseignant de se dire que l'innovation a "marché". Ces indices se trouvent *"sur le terrain"* quand l'enseignant se dit *"tiens là... (il se passe quelque chose)"*.

F par exemple s'aperçoit qu'il y a une sorte de transfert du climat créé lors de l'innovation aux autres activités:

"Et puis la suite, on s'est aperçu aussi que... Tout se passait mieux après, parce qu'il y avait une ambiance, une, je ne sais pas, un état d'esprit qui s'est installé. On a eu des gens qui ne venaient pas régulièrement en cours avant notre séance step et qui sont venus plus régulièrement après, donc en fait on a beaucoup plus d'indicateurs. Il n'y a pas que... Il y a eu des effets sur l'absentéisme on va dire. Parce que l'activité leur plaisait, elles ne voulaient pas rater cette séance qui débutait par du step quoi..."

Pour J les élèves *"étaient plus motivées..."*.

Si l'entretien s'approfondit, J fait alors part de critères plus précis d'évaluation:

"je pense qu'elles avaient (plus) de repères. Je pense que... on (avait) tendance à faire beaucoup de global et elles avaient peut-être moins de repères dans les progrès... (C'est) peut-être plus concret pour elles, oui, plus... plus constructif de... de leur part".

Néanmoins, il semble que nous restons au niveau des conjectures. J utilise d'ailleurs l'expression *"elles avaient peut-être"*.

Cela est partiellement vrai. C'est vrai qu'une évaluation serrée de l'innovation par rapport à une pratique antérieure n'est pas menée. Néanmoins, J a une conscience claire de ce qu'elle voulait atteindre et d'après elle l'objectif a été atteint:

"Ben... j'avais l'objectif atteint dans le sens où je voulais les amener à nager davantage en crawl que dans d'autres nages... et de... également au niveau de la respiration dans l'eau... puisque les 5 minutes permettaient de regarder les 2 choses en même temps en fait...".

Pourtant, d'autres enseignants évaluent davantage l'innovation par rapport au plaisir qu'ils ont eu à la mettre en œuvre c'est ce que disent O:

"ça m'a plu énormément...et... le continuer... la preuve, c'est que cette année, je le fais encore.. Je vais... le modifier, je vais essayer de l'améliorer..."

Et W, qui à la fois nous précise les raisons de cette satisfaction, mais aussi les difficultés à mettre en place l'évaluation de l'innovation et des élèves:

"voilà, ça m'a plu... dans ce sens-là, où je faisais autre chose, où j'avais un contact avec les élèves, j'avais des activités que je n'avais pas vécues, donc, forcément il y avait des réactions qui étaient... boum ! qui allaient me sauter comme ça et auxquelles j'allais être confronté et auxquelles il fallait que je réagisse, et... dans ce sens-là c'était intéressant, hein, et ça m'a plu donc j'étais... oui, ça m'a plu dans ce sens-là. A la fin du cycle bon... l'évaluation, j'ai eu du mal, ça m'a posé problème, il faut que j'y réfléchisse encore, mais quelque part c'est ce qui est intéressant parce qu'il faut que je réfléchisse encore.

Le thème de l'évaluation ne sera pas retenu. Le constat d'une évaluation imprécise, même s'il est à nuancer, se retrouve massivement chez les enseignants qui en parlent.

Malheureusement, les objets de l'évaluation se mélangent. Certains enseignants parlent d'eux-mêmes, d'autres de notation, d'autres encore de l'innovation. Ce thème n'a certainement pas été assez cadré pour que nous puissions en tirer de véritables enseignements.

3. Conclusion.

Les enseignants innover. Ce faisant, ils mettent en place des contenus d'enseignements ou des stratégies pédagogiques qu'ils maîtrisent mal, voire pas du tout. Ils ne maîtrisent pas non plus les réactions des élèves et manquent de repères pour continuer ou ajuster leur enseignement. Comment procèdent-ils alors pour mettre en œuvre cette "innovation"?

"Avec du bon sens". On peut penser en effet qu'il y a chez l'enseignant une technique, un savoir-faire qui lui est propre, proche du don pédagogique, qui fait que l'enseignant qui innove sait comment faire pour innover. Cet enseignant va arriver à s'en sortir. D'ailleurs ceux qui n'y arrivent pas ne se lancent pas dans des innovations. Mais cette explication par "le talent, le gros bon sens, le senti et l'expérience"²⁹ ne nous suffit pas. Pour légitime qu'elle soit, cette thèse, ne dispense pas le chercheur de se questionner sur la nature de ce bon sens et de chercher à le qualifier. Au cours des différents processus d'innovations menés par les uns et les autres tout au long de la carrière, se développent des procédures qui ne sont plus seulement qu'intuitives.

Pour le montrer, nous avons fait le pari que parmi les enseignants innovants, nous trouverions des procédures identiques, des façons de faire proches.

²⁹ GAUTHIER, Clermont. *Pour une théorie de la pédagogie*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1997, 352 p.

Une première étape a consisté à mettre à jour les composants de ce savoir-faire. Le cas de S, pris comme exemple nous a permis d'extraire les procédures suivantes:

- Modification d'un élément du système didactique.
- Ecriture préalable des séances.
- Ecriture plus importante des séances.
- Avance au coup par coup.
- Une visée directrice, une ligne directrice.
- Un pilotage balisé par les réponses des élèves.
- Ajustement par abandon ou adaptation.
- Evaluation imprécise

Dans une seconde étape, nous avons cherché dans notre population, des éléments de régularité. Les procédures trouvées chez S nous ont alors servi de grille de lecture.

Pour l'ensemble des enseignants, nous avons:

Tableau XII. Récapitulatif final.

	L'introduction de l'innovation.				Une écriture	Une ligne directrice	Coup par coup	Les repères pour avancer		Les procédures d'ajustement		
	Jeu sur la quantité	Jeu sur la motivation et le consensus	Jeu sur le temps ou la période de proposition	L'essai dans des conditions favorables				Réponses motrices	Adhésion	Abandon	Passage en force	Guidage
A	(X)		X			X		X	X			
B	X					X	X	X	X		X	X
C	X		X			X	X	X				
D	(X)						X					
E	X			X	X			X		X		X
F	X					X	X	X				
G	X		X	X		X		X				
H	X					X	X	X	X	X		
I	X					X	X	X		X		
J	X					X	X	X	X			
K					X		Cadré		X		X	
L				X		X	X		X			X
M	X					X	X	X				X
N	X					X	X		X			X
O			X	X		X	X		X		X	X
P		X				X	X	X	X			X
Q	X				X			X				
R		X					X		X			
S	X				X	X	X	X	X	X		
T	X							X				X
U		X				X	X		X			X
V						X	X	X	X			X
W		X			X	X	Cadré		X			X
	21/23 91%				5/23 22%	17/23 74%	16/23 70%	22/23 95%		15/23 65%		

Les taux expriment les présences par catégorie. Par exemple, les 65% de la catégorie des procédures d'ajustement, additionnent les procédures d'abandon, de passage en force et de guidage.

Il reste donc de nombreux blancs. Entre 20% et 35% des enseignants innovants ne nous ont pas précisé certaines procédures de mise en œuvre de l'innovation ou nous ont fourni des informations que nous n'avons pu catégoriser et ceci pour deux raisons essentielles:

- La méthodologie utilisée. N'oublions pas que dans le cadre d'un entretien semi-directif, l'expression des interviewés est très libre et ne doit pas être dirigée par des questionnements trop ciblés.
- Un recueil de matériel inexploitable.

Néanmoins, l'absence de réponse exprimée dans la catégorie ne nous a pas conduit à supprimer l'individu de l'effectif. Celui-ci est resté à 23. On peut donc légitimement penser que les taux obtenus sont dans l'ensemble minimisés.

La procédure de préparation écrite, systématique et plus importante des séances, n'est le fait que de cinq enseignants. Nous pouvons l'exclure des procédures communes. Celle-ci n'est plus prise en compte dans les tableaux suivants.

Les procédures concernant l'introduction de l'innovation, la démarche générale utilisée (une ligne directrice puis une avancée au coup par coup), le système de repérage mis en place pour poursuivre l'innovation ainsi que les variables d'ajustement utilisées sont largement partagés même si chaque catégorie se subdivise en procédés différents.

Nous avons pointé que les enseignants qui innovaient utilisaient un certain nombre de procédures. Ces procédures sont généralisables à l'ensemble des enseignants qui innovent.

Il nous reste à examiner la présence de chaque enseignant dans les différentes catégories. Cet examen exprimera le fait que l'ensemble des procédures est plus ou moins partagé.

Tableau XIII. Présence dans les catégories représentées.

A	3
B	5
C	4
D	2
E	3
F	4
G	3
H	5
I	5
J	4
K	2
L	5
M	5
N	5
O	5
P	5
Q	2
R	3
S	5

T	3
U	5
V	4
W	4
	91 / 115 79%

Ayant retiré la catégorie "écriture", si chaque enseignant était présent dans chaque catégorie restante, nous aurions 115 présences (23 fois 5). Avec un nombre de 91, nous avons un taux de 79% de présence. Cette présence se répartit comme suit:

Tableau XIV. Distribution de l'effectif en fonction de sa présence dans les catégories.

Nombre de catégories	0	1	2	3	4	5	Total
Effectif	0	0	3	5	5	10	23
Taux					65%		

65% de l'effectif est présent dans quatre ou cinq des procédures mises à jour. Cela exprime une certaine "homogénéité" des procédures utilisées. Le fait d'être innovant présage à 65% l'utilisation de 4 à 5 procédures. L'idée de procédures diversifiées unifiées par une compétence d'innovation peut-être soutenue plus avant.

Les enseignants D, N, et R n'avaient pas été retenu comme "innovants"³⁰. Nous les avons néanmoins pris en compte car au moins deux d'entre eux (N et R) ont innové, mais suite à un stage précédant celui qui a servi de base à notre travail d'investigation. De ce point de vue, leurs mises en œuvres devenaient recevables. Les mises en œuvre de D, "petit à petit", sont bien en cohérence avec "les petits trucs" qu'il nous dit avoir utilisé.

Suffit-il néanmoins de mettre à jour de procédures pour parler de compétence? Peut-on considérer que ces procédures "d'innovation" sont les éléments d'une compétence particulière? Pas encore.

Ces deux points font l'objet des chapitres huit et neuf.

³⁰ Rappelons ce que nous avons pointé au chapitre 3 à propos de ces enseignants: "D... indique qu'il a utilisé des "petits trucs", mais n'est pas à même de donner un exemple. Nous considérons qu'il n'a pas innové. N... n'avait au moment de l'entretien pas encore utilisé le contenu de formation et R... parlait de stages plus anciens.

Chapitre 8.

Analyse en termes de compétence.

Les mises en œuvre des innovations se font en utilisant des procédures, identiques en bien des points, chez tous les enseignants de notre échantillon.

Mais l'existence de procédures, fussent-elles généralisées, ne donne pas nécessairement lieu à une compétence.

Bien que la définition de la compétence soit problématique, nous l'avons, en introduction, caractérisée de la façon suivante:

- Elle fait appel aux savoirs dans leur multiplicité, elle mobilise une base de connaissance large.
- Elle est une capacité à mobiliser ces savoirs.
- Elle est apprise.

Retrouvons-nous ces caractéristiques dans l'ensemble des procédures mises à jour?

Nous allons mettre en rapport, successivement, les caractéristiques de la définition de la compétence et les données trouvées lors de la mise en œuvre des innovations, en commençant par les connaissances et les savoirs.

1. La problématique des savoirs.

Par définition, une compétence fait appel à des savoirs dans leur multiplicité. Une première étape se doit donc de mettre à jour ces savoirs multiples. Quels sont les savoirs mobilisés par les enseignants innovants lors de leurs mises en œuvre?

Cela passe en premier lieu par un effort terminologique qui nous conduira à différencier les connaissances, les savoirs, les savoirs pratiques, théoriques et à caractériser les savoirs des enseignants.

C'est à partir de ce travail que nous chercherons à identifier les savoirs présidant à la mise en œuvre des innovations.

1.1) Clarifications terminologiques.

1.1.1) Les connaissances et les savoirs.

Dans le langage courant, les termes de "savoir" et de "connaissance" sont employés indifféremment. Souvent dans les écrits scientifiques et pour éviter les répétitions les termes sont utilisés comme synonymes.

Dans une première acception, les savoirs sont considérés comme des connaissances (Raynal et Rieunier, 1997)³¹. Les deux termes sont synonymes et l'emploi différencié de l'un ou de l'autre ne renvoie qu'à des champs théoriques différents. La "terminologie cognitive" utilise les termes de connaissance déclarative, procédurale et d'attitude au lieu et place de savoir, savoir-faire, savoir être. C'est aussi la position de Jean Michel Hoc (1992)³² pour qui les connaissances déclaratives sont des savoirs et les connaissances procédurales des savoir-faire.

Dans une seconde acception, les savoirs sont des connaissances objectivées, détachés de toute subjectivité, extérieurs aux individus et donc facilement communicables. On retrouve ces savoirs dans les livres. La connaissance sera alors intime: "la connaissance est de l'ordre de l'intimité de la personne, la résultante d'une appropriation personnelle interne et n'est pas communicable comme telle" (Legroux.1981)³³.

Ces deux termes différencient aussi deux instants du processus d'apprentissage: "l'individu a appris des savoirs, mais il les réorganise en connaissances, structurées selon sa logique propre." (Besse, 1995, p. 105)³⁴. L'expression "contrôle des connaissances" nous paraît pertinente à rendre compte de cette réalité. On contrôle un produit (oral ou écrit) qui révèle les connaissances de l'élève. On contrôle en fait l'appropriation des savoirs par celui-ci.

Nous figurerons cette différence entre les connaissances et les savoirs par un axe qui prend pour critère le caractère plus ou moins commun, public de la connaissance ou à l'opposé le caractère plus ou moins personnel, intime de celle-ci. Pour préciser les différences nous opposerons aussi quelques termes.

³¹ RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain. 1997. Op. cit.

³² HOC, Jean Michel. *Psychologie cognitive de la planification*. 2eme Edition. Grenoble: PUG, 1992.

³³ Cité par Altet dans ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF, 1994.

³⁴ BESSE, Jean Marie. Diagnostiquer les compétences en lecture-écriture chez des adultes. *Migrants-Formation*, Mars 1995, n°100.

Tableau XV. Spécificité des connaissances et des savoirs.

Moyen d'accès	Peuvent être inférées		Sont objectivés
Nom	Connaissance	→ Processus de formalisation Processus d'intériorisation ←	Savoir
	Champ des savoirs détenus (Capacités, connaissances, compétences, aptitudes, attitudes, professionnalité) Réalité dont la présence est inférée Indissociable d'un agent individuel ou collectif		Enoncés susceptibles de donner lieu à communication Champ des savoirs objectivés Existence distincte des lieux qui les énoncent
	Individu Interne / Intime		Extérieur Externe/Existence distincte de celui qui l'énonce

Nous retiendrons que le savoir est un "énoncé communicable socialement validé"³⁵.

Par contre la connaissance est le "résultat du processus d'intériorisation et d'intégration, par l'individu, des savoirs qui lui sont transmis ou bien qu'il contribue à produire"³⁶. De ce point de vue, les entretiens nous ont livré les connaissances des enseignants innovants quant à leur mises en œuvre.

En nous tenant à cette distinction, il nous reste à différencier les énoncés de type affirmatifs et ceux de type opératifs, renvoyant grossièrement pour les premiers aux savoirs théoriques et pour les seconds aux savoirs pratiques.

1.1.2) Du pratique au théorique.

Nous avons déjà abordé cette différenciation³⁷.

Certains savoirs s'exercent dans un contexte de transformation du réel. Ce sont les savoirs opératifs. D'autres s'exercent dans un contexte de production de représentations, ce sont les savoirs théoriques.

Ce que nous indiquent les enseignants innovants, ce sont des savoirs opératifs. Ils ont pour objectif de transformer la réalité.

Cela ne signifie pas que ces savoirs opératifs n'ont pas de support théorique. Quand les enseignants mettent en œuvre des procédures ils agissent dans l'opératif, et c'est de ce domaine que nous avons rendu compte. Mais cette action peut être réfléchie préalablement, analysée, planifiée et convoquer de multiples savoirs ce qui lui conférera un sens plus

³⁵ Définition citée par WITTORSKI en référence aux travaux menés par un groupe de recherche sur les savoirs d'action au CNAM. WITTORSKI, Richard. La professionnalisation en questions. *Questions de recherche en éducation*. Paris: INRP, 2001, n°2, p. 33-49.

³⁶ Idem, p. 41.

³⁷ Cf. § 4.2 du chapitre six page 267. Voir aussi page 310.

complexe. C'est ce que nous tenons à montrer. En eux-mêmes ces savoirs opératifs ne sont pas des savoirs théoriques³⁸.

1.1.3) Conclusion.

Une compétence fait appel à des "savoirs" dans leur diversité.

En fait, les enseignants interviewés, nous ont livré des "connaissances" concernant leurs façons de faire. Ils nous ont aussi livré des savoirs pratiques c'est à dire des savoirs qui disent "de manière parfois approximative ce que les théories et procédures ne peuvent dire".

Aucun d'entre eux n'a convoqué des "savoirs" pour expliciter ou pour justifier sa façon de procéder. Pour comprendre cela nous formulons deux hypothèses:

- Nous avons demandé aux enseignants de s'exprimer sur des procédures. La direction de l'entretien incitait à expliciter les façons de mettre en œuvre, pas à formaliser les savoirs sous-jacents. Nous étions sur le pôle de la pratique.
- Une méconnaissance des savoirs de l'enseignement. Pourtant, ces savoirs existent, qui renvoient à la façon de planifier, de motiver les élèves, de maintenir un certain taux d'activité ou d'observer et d'interpréter les réponses.

Ces deux hypothèses nous incitent à poursuivre plus avant dans la formalisation des savoirs sous-jacents aux procédures utilisées et dans l'exploration des savoirs de l'enseignement.

1.2) Les connaissances de l'enseignant.

Si nous assimilons l'enseignant à un système expert, on peut l'analyser d'une part en fonction de sa base de connaissances³⁹, c'est à dire de la somme de connaissances du système (factuelles, théoriques, procédurales) et d'autre part son moteur d'inférence c'est à dire ce qui lui permet d'actualiser les connaissances pertinentes.

Quelle peut être la base de connaissance de l'enseignant? Nous allons examiner successivement les réponses données par différents auteurs.

³⁸ Ces savoirs opératifs peuvent néanmoins eux aussi être le support d'une théorisation. C'est ce qui fait la différence pour Malglaive entre un savoir-faire et un savoir procédural. Les savoirs pratiques ou procéduraux sont des "enchaînements d'opérations, de règles et conditions à respecter pour obtenir les effets souhaités et n'obtenir qu'eux, qui s'organisent en procédures ou en plan et qui constituent **quand ils sont formalisés** ce que nous appelons les savoirs procéduraux" (Malglaive, 1990, p. 77). Le savoir procédural a une dimension d'expression immédiate, de gestuelle, faisant l'économie discursive passant par la langue naturelle, mais il peut être envisagé sous son versant discursif comme ensemble d'instructions (manuel d'entretien, mode d'emploi). MALGLAIVE, Gérard. *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF, 1990, 290 p.

³⁹ Par analogie aux systèmes informatiques le concept de base de connaissance se précise en enseignement. Selon les auteurs, cette notion recouvre deux réalités:

Dans un premier sens, c'est l'ensemble des connaissances de l'enseignant en rapport avec son métier. A ce propos Gauthier (1997) parle de réservoir de connaissances.

Pour Gauthier (1997) la notion de base de connaissance est plus restreinte. C'est "le savoir d'expérience rendu public et passé au crible de la preuve par la recherche qui se déroule en classe" (Gauthier, 1997, p. 23).

- Gaston Mialaret⁴⁰ (1996) propose une classification des savoirs de l'éducateur. Celui-ci a besoin de savoirs axiologiques, théoriques diversifiés (institutionnels, les programmes, les instructions officielles, les idéologies pédagogiques, l'ensemble des réflexions sur l'éducation, le savoir théorique issu de la pratique et proche du savoir d'action), et praxéologiques issus de son expérience.
- Raymond Bourdoncle (1994)⁴¹, en sociologue, se demande si les trois perspectives de la sociologie ayant travaillé sur les professions ne peuvent apporter des éléments de réponse à la question des savoirs de l'enseignement. Il s'avère que "chacune des perspectives ...et des formations que nous leur avons associés favorise un type de savoirs, les savoirs scientifiques pour la perspective fonctionnaliste et les formations centrées sur l'acquisition des connaissances; les savoirs d'expérience pour la perspective interactionniste et les formations centrées sur les démarches d'appropriation par le sujet; les savoirs éthiques pour la perspective critique et conflictualiste et les formations centrées sur l'analyse des implications sociales, morales et politique de l'activité" (Bourdoncle, 1994, p. 93). Si ces perspectives sont complémentaires, trop souvent elles se combattent entre autre parce que derrière les perspectives il y a des enjeux professionnels, des champs d'intervention à protéger. En tout cas leur articulation reste encore à mettre en œuvre.

Tableau XVI. Mise en correspondance des propositions de deux chercheurs.

Mialaret	Savoirs axiologiques	Savoirs théoriques diversifiés	Praxéologiques
Bourdoncle	Savoirs éthiques	Savoirs scientifiques	Savoirs d'expérience

Finalement la classification de ces deux auteurs reste trop générale pour être vraiment opérationnelle pour notre recherche.

- Au travers de la formalisation de la didactique du français, étendue aux autres disciplines, Yves Reuter (1994)⁴² précise les "savoirs professionnels qu'il estime nécessaires" et qui s'ordonnent en deux niveaux celui de la théorie et celui de la pratique et en trois pôles: disciplinaire, didactique et pédagogique. C'est de l'articulation de ces trois pôles autour et pilotée par le pôle central que naissent les savoirs professionnels. "C'est à ce prix seulement que les savoirs et savoir-faire formalisés me semblent professionnels (construits en fonction de l'action professionnelle)". Cette articulation est importante et source de "tensions complexes... dont on trouve des traces fortes dans le positionnement (discours, représentations...) différent des agents éducatifs: les clivages entre les partisans d'une innovation touchant essentiellement les contenus ou prioritairement les démarches. Ou encore la façon dont les instituteurs et les PEGC se pensaient plus comme des spécialistes de la pédagogie par rapport aux certifiés ou aux agrégés centrés sur les contenus." (Reuter, 1994, p.102)

⁴⁰ MIALARET, Gaston. Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Coordonné par J. M. BARBIER. Paris: PUF, 1996, p. 161-187.

⁴¹ BOURDONCLE, Raymond. Savoir professionnel et formation des enseignants. *SPIRALE. Revue de recherche en éducation*. 1994, n°13, p. 77-94.

⁴² REUTER, Yves. Didactiques et savoirs professionnels. *SPIRALE. Revue de recherche en éducation*. 1994, n°13, 97-112.

Tableau XVII. Les savoirs professionnels nécessaires selon Yves Reuter.

Niveau de la théorie	Théorie de référence de la discipline	Théories de la didactique de la discipline	Théorie de référence de l'enseignement apprentissage
Niveau de la pratique	Contenus disciplinaires	Pratiques didactiques de la discipline	Pratiques d'enseignement apprentissage

Plus opérationnelle que les précédentes parce que différenciant le niveau théorique et pratique, cette classification ne nous paraît pas mettre suffisamment l'accent sur les savoirs procéduraux et empiriques, intermédiaires entre la théorie et la pratique et qui sont des enjeux actuels importants. Nous préférons la classification de Clermont Gauthier (1997)⁴³.

Clermont Gauthier distingue :

- Les savoirs disciplinaires: le savoir disciplinaire ne fait pas seulement référence aux savoirs produits par les chercheurs et savants dans les diverses disciplines scientifiques, ce qui exclurait en particulier toutes les disciplines n'ayant pas le statut de science dure et tiendrait à distance du savoir disciplinaire les disciplines scolaires fondées sur les "pratiques sociales de référence"⁴⁴. Nous reprendrons la définition de Maurice Tardif (1991) qui fait correspondre les savoirs disciplinaires avec un champ de connaissance ou un champ éducatif: "les savoirs disciplinaires correspondent aux divers champs de la connaissance, aux savoirs dont dispose notre société, tels qu'ils sont aujourd'hui intégrés à l'université sous la forme de disciplines, dans le cadre de facultés et de programmes distincts" (Tardif et al, 1991, p. 59)⁴⁵.
- Les savoirs curriculaires: ce sont les programmes, les textes qui organisent la mise en œuvre de la discipline scolaire.
- Le savoir des sciences de l'éducation.
- Le savoir de la tradition pédagogique qui est défini de la façon suivante: "chacun à une représentation de l'école qui le détermine avant même d'avoir suivi des cours de formation des maîtres... (et) qui sert de matrice pour guider les comportements des enseignants. Il est clair que ce savoir de la coutume présente des faiblesses, car il peut comporter des erreurs". (Gauthier, 1997, p. 23)
- Le savoir d'expérience qui est un savoir d'ordre personnel et privé, fait de routines, d'astuces et de stratagèmes qui permettent le fonctionnement efficace de la classe. Sorte de jurisprudence privée qui marche.
- Le savoir d'action pédagogique: c'est le savoir d'expérience rendu public, "passé au crible de la preuve par la recherche qui se déroule en classe... afin d'établir des règles d'action qui seront connues et apprises par d'autres enseignants" (Gauthier, 1997, p 24). Ce savoir d'action pédagogique est décomposé par Gauthier, pour des besoins d'analyse en deux catégories que sont la gestion de la matière et la gestion de la classe reprenant à son compte la différenciation maintenant plus classique utilisée en France entre didactique et pédagogie. "La fonction pédagogique de gestion de la matière se rapporte à tous les énoncés qui concernent la planification, l'enseignement et l'évaluation d'une leçon ou d'une partie de leçon. Cela s'adresse à l'ensemble des opérations que le maître met en branle pour faire apprendre le contenu aux élèves. "L'idée de gestion de la matière et empruntée et adaptée de Doyle (1986) qui, pour sa part, parle d'enseignement des contenus. Elle trouve également ses racines dans l'un des pôles du "double agenda"

⁴³ GAUTHIER, Clermont. *Pour une théorie de la pédagogie*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1997, 352 p.

⁴⁴ MARTINAND, Jean Louis. *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang, 1986, 315 p.

⁴⁵ TARDIF Maurice, LESSARD Claude, LAHAYE D. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol XXXIII, n°1, p. 55-69.

(Leinhardt, 1986; Shulman, 1986)" (Gauthier, 1997, p. 143). La gestion de la classe, par contre, "consiste en un ensemble de règles et de dispositions requises pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage... La gestion de la classe s'impose comme une variable individuelle qui détermine le plus fortement l'apprentissage des élèves..."(Gauthier, 1997, p. 177).

Tableau XVIII. Les savoirs de l'enseignement selon Clermont Gauthier.

Le savoir des sciences de l'éducation	Tradition pédagogique	Disciplinaire	Curriculaire	Le savoir d'action pédagogique	Le savoir d'expérience

Dans notre travail de repérage des savoirs utilisés par les enseignants et sous-jacents à leurs mises en œuvre, nous utiliserons un critère et un outil.

Nous prendrons comme critère d'un savoir le fait qu'il existe une publicité de ce savoir, c'est à dire qu'il doit être retrouvé dans des écrits. Ces écrits sont pris au sens large. Ce sont des instructions, des écrits didactiques ou pédagogiques, des recommandations... , selon la catégorie du savoir pointé.

Comme outils de classement, nous retiendrons la classification de Clermont Gauthier.

1.3) Analyse des mises en œuvre.

Nous allons procéder au repérage des savoirs mobilisés par les enseignants lors de leur mise en œuvre d'innovations en décortiquant les procédures repérées au chapitre sept.

Nous avons identifié:

- L'introduction de l'innovation.
- Une ligne directrice
- Une avance au coup par coup
- Les repères pour avancer dans l'innovation.
- Les procédures d'ajustement.
- L'évaluation imprécise

Il serait impossible de recenser l'ensemble des savoirs auxquels les procédures mises en œuvre renvoient. Disons simplement que nous allons essayer, sans prétention d'exhaustivité, de mettre à jour ceux qui nous paraissent les plus organisateurs des procédures repérées.

1.3.1) L'introduction de l'innovation.

Nous avons montré que l'introduction de l'innovation pouvait se faire selon différentes procédures.

Le jeu sur la quantité "d'innovation".

La fonction d'enseignement recouvre deux aspects ou deux sous-fonctions, dont nous avons déjà parlé en distinguant la gestion de la matière et la gestion de la classe. En termes de fonction, Marc Durand distingue la fonction de conduite de la classe et la fonction d'instruction. "La fonction conduite de la classe regroupe l'ensemble des actions ayant pour but d'organiser les groupes, le travail et la circulation des élèves, l'établissement et le respect des règles de vie collective, l'établissement et le maintien d'un certain ordre. La fonction

d'instruction regroupe l'ensemble des actions visant la transmission de connaissances, l'exposition ou la présentation de ces connaissances, les procédures de mise en situation de découverte, d'acquisition ou de reconstruction des connaissances, l'évaluation des connaissances". (Durand, 1996, p. 128)

D'autres auteurs parlent de "double agenda"⁴⁶.

Marc Durand repère qu'il s'opère une sorte de communication et de transfert entre les deux fonctions de façon à obtenir un certain niveau d'équilibre. Ainsi "plus la tâche est exigeante au plan de la conduite de la classe, plus les enseignants adoptent des stratégies de "bas niveau" au regard de la composante d'instruction" (Durand, 1996, p. 129).

Durand parle à ce propos de "complémentarité et d'opposition" entre ces deux fonctions. Le paradigme de l'enseignant efficace⁴⁷ pointe d'ailleurs que le succès des élèves se rencontre dans les classes où les professeurs "avaient bien structuré leurs leçons, donné des directives claires sur l'organisation des tâches".

Le jeu sur la quantité d'innovation peut être analysé sous cet angle. Cela est caractéristique pour S qui modifie la fonction d'instruction en préservant l'organisation didactique.

Cette stabilité nécessaire de certaines parties de la séance est bien connue des enseignants experts. Ce sont des savoirs d'action pédagogiques. La routinisation des tâches, que ce soit dans la structure du cycle, dans la structure de la séance ou dans la mise en place des situations d'apprentissage permet à l'élève de s'y retrouver. Plus le dispositif mis en place par l'enseignant est complexe et plus la stabilité des paramètres est nécessaire. Le processus

⁴⁶ "Double agenda: double fonction, didactique et pédagogique, de l'enseignant (e) au moment stratégique, focal. L'agenda se compose de la planification du contenu et des stratégies synchroniques de mise en relation des élèves à ces contenus (G. Leinhardt, 1983 et 1986)" (Tochon, 1993, p. 244-245).

TOCHON, François Victor. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, 1993, 260 p.

⁴⁷ Issues du paradigme processus produit (Doyle, 1986), ces recherches sur l'efficacité de l'enseignement s'intéressent aux variables du comportement des enseignants qui déterminent le plus de progression des élèves. Elles ont conduit à la mise en évidence de ce qui a été appelé "les effets maître". Les variables processus concernent les activités et comportements survenant pendant la classe. Il s'agit d'observer ce que font les enseignants. Les produits correspondent aux effets sur les élèves.

Reprenant une revue critique de Rosenshine et Stevens (1986) à propos de l'enseignement efficace, Postic et De Ketele listent les résultats issus de ce type de recherches et pointent les comportements les plus efficaces :

- La révision journalière et le contrôle des devoirs
- La clarté de la présentation (objectifs clairs, supports didactiques diversifiés).
- La pratique guidée
- Le rôle de la qualité, de la fréquence de la correction et la rétroaction.
- L'organisation du travail individuel.
- Les révisions à plus longue échéance (hebdomadaires et mensuelles)

Pour ce qui concerne l'EPS, Piéron (1993) propose une synthèse des résultats des études processus-produit selon 4 dimensions :

- Les progrès réalisés par les élèves. Ceux-ci dépendent de l'adéquation entre le niveau d'exigence de la tâche et le niveau d'habileté de l'élève, de leur niveau initial, et des interventions de l'enseignant (néanmoins, pour certains gestes et habiletés, notamment en football, l'engagement des élèves est supérieur dans le jeu libre que dans les phases avec intervention de l'enseignant).
- Le temps d'engagement moteur en particulier la distinction temps d'enseignement et temps de pratique de l'élève puis de temps de pratique de l'élève et de temps de pratique en situation de réussite élevée.
- Les informations fournies à l'élève (fréquence et qualité du feedback).
- Les caractéristiques des élèves et des classes. Les habiletés différentielles des élèves feraient que les plus doués profiteraient davantage des tâches proposées et des feedback de l'enseignant.

Nombreux sont les auteurs (Tochon, 1993, Bressoux, 1994, Durand, 1996, Gauthier, 1997) qui reconnaissent les progrès substantiels de cette approche, qui a "permis une identification des variables comportementales produisant des effets pédagogiques positifs. La multiplication de recherches de ce type assure aujourd'hui une base de connaissances assez fiable sur laquelle peuvent s'appuyer des recherches plus fines. On est alors plus en mesure de répondre à la question suivante : en regard de l'apprentissage et de la gestion de la classe, quels sont les comportements efficaces de l'enseignant" (Gauthier, 1997, 106).

d'apprentissage repose alors sur le jeu des variables et des consignes, dans un environnement stabilisé.

Savoirs mobilisés lors du jeu sur la quantité "d'innovation".	Catégorie du savoir
Les vases communicants que sont le didactique et le pédagogique. Conserver une stabilité didactique et varier le pôle pédagogique ou l'inverse. Les stratégies de planification d'un cycle, d'une séance, d'une situation.	Le savoir d'action pédagogique.
Le niveau d'équilibre propre à chaque enseignant.	Le savoir d'expérience

Jeu sur la motivation et le consensus.

Ces savoirs, qui renvoient plus largement à la façon d'engager des individus dans une action, sont abordés le plus souvent en formation initiale. Ils concernent la façon de présenter un projet, afin que chaque élève soit motivé à entrer dans le processus d'apprentissage ainsi que la façon de mener un groupe. La technique du consensus renvoie plus précisément à des savoirs issus de la dynamique de groupe.

Ces savoirs sont aussi des savoirs d'action pédagogiques. Mais il s'agit alors davantage de technologie d'enseignement comme le fait de "donner une idée claire du but à atteindre". Cette idée claire du but à atteindre se retrouve chez Robert Mills Gagné, Maurice Piéron, Daryl Siedentop...

Robert Mills Gagné fut un des premiers à s'intéresser aux stratégies d'enseignement les plus efficaces. Il a conceptualisé huit comportements d'enseignement qu'un professeur pourrait utiliser pour favoriser le processus d'apprentissage chez l'élève. Parmi ceux-ci, nous retenons:

- 1) Augmenter la motivation en la basant sur la compétence ou la maîtrise.
- 2) Informer l'apprenant des objectifs de la leçon.

Savoirs mobilisés lors du jeu sur la motivation et le consensus.	Catégorie du savoir
Fonctionnement d'un groupe. Variables d'adhésion à un projet.	Savoir des sciences de l'éducation
Donner une idée claire du but à atteindre.	Savoir d'action pédagogique

Jeu sur le temps de proposition et/ou sur la période de la proposition d'innovation.

Le jeu sur la période de proposition repose sur l'idée que l'année scolaire n'est pas une entité uniforme mais se décompose en périodes, plus ou moins longues, présentant certaines spécificités⁴⁸. Celles-ci ont été étudiées dans le cadre des études sur la planification enseignante.

Parmi les variables prises en compte en EPS pour planifier le programme des activités d'une classe, il y a les contraintes externes, mais aussi certains rendez-vous comme le cross d'établissement ou les tournois interclasses. Cela réduit d'autant la marge de manœuvre de l'enseignant.

Il y a aussi des contraintes "pédagogiques". En début d'année, se mettent en place "les routines de fonctionnement". Le moment n'est pas propice à des expérimentations

⁴⁸ Cf. note supra.

pédagogiques. En début d'année, il est en effet important "que les élèves soient conscients des comportements qu'on attend d'eux, et que doivent être systématiquement expliquées et mises en pratique les règles et les procédures... La recherche sur l'enseignement indique que les meilleurs gestionnaires de classes se basent sur trois principes pour créer l'ordre en début d'année... les premières tâches sont faciles à accomplir en un temps relativement court... Ces tâches s'appuient fréquemment sur du travail que les élèves ont probablement déjà fait l'année précédente... Il ressort donc que pendant les quatre ou cinq premières semaines de classe, les enseignants se préoccupent d'organiser l'environnement physique et social, d'évaluer les habiletés des élèves..." (Gauthier, 1997, p. 184).

La fin de l'année scolaire, par contre, sous l'effet d'une pression évaluatrice moins forte et d'un enjeu scolaire plus faible, est souvent pointée comme une période favorable aux expérimentations.

Savoirs mobilisés lors du jeu sur le temps de proposition et / ou sur la période de la proposition d'innovation.	Catégorie du savoir
Les contraintes externes et les rendez-vous sportifs scolaires	Savoir disciplinaire
La planification	Savoir d'action pédagogique

Le jeu sur le temps de proposition par contre, paraît-être un savoir plus spécifique aux innovateurs.

L'essai dans des conditions "favorables".

Nous avons ici affaire à deux catégories de savoirs.

Un savoir d'action pédagogique déjà pointé plus haut renvoyant au double agenda de l'enseignant. Ici l'enseignant s'autorise d'essayer parce que, par ailleurs, les conditions sont réunies pour un contrôle optimum de la classe.

Un savoir d'expérience sur la classe, permettant d'anticiper les réactions des élèves face aux situations proposées, et qui fait dire à l'enseignant qu'avec certaines classes il se permet d'essayer et pas avec d'autres.

Savoirs mobilisés lors de l'essai dans des conditions "favorables".	Catégorie du savoir
Connaissance de la classe	Le savoir d'expérience
Les vases communicants que sont le didactique et le pédagogique. Le niveau d'équilibre propre à chaque enseignant. Conserver une stabilité didactique et varier le pôle pédagogique ou l'inverse Sur les stratégies de planification. (déjà pointé)	Savoir d'action pédagogique

1.3.2) Une ligne directrice

Le fait que les enseignants innovants avancent au coup par coup, ne doit pas faire oublier le gros travail de préparation préalable, indiqué par la ligne directrice qu'ils déterminent. Ce travail cognitif, plutôt que de planification orthodoxe, est un composant important de la mise en œuvre et du travail de tout enseignant qui y "consacre une part non négligeable de leur investissement professionnel" (Durand, 1996, p. 152).

Une autre fonction de cette réflexion préalable est de ne pas se trouver dépourvu face aux élèves. Il s'avère que cette crainte, présente chez de nombreux enseignants, freine leur volonté d'innovation et organise au moins partiellement leurs régulations.

Durand parle de la peur d'être en "panne d'inspiration". Cette peur, W la contrarie en préparant, comme un débutant, plus d'activités qu'il ne pourra en faire.

"La stratégie, c'était de programmer... comme quand tu commences... à enseigner. Tu prépares plein de trucs, tu en fais la moitié, mais tu te dis... je ne serai pas... j'ai de quoi faire...".

Dans quelles catégories de savoir classer cette façon de fonctionner? A mi-chemin du savoir d'action pédagogique et du savoir d'expérience. Savoir d'action pédagogique car la planification est une phase importante du processus d'enseignement dont la fonction est importante et connue. Savoir d'expérience dans la mesure où chaque enseignant, une fois dépassé le stade d'entrée dans le métier, organise sa stratégie de planification peu en rapport avec des recommandations de la planification prescriptive⁴⁹.

Le pilotage de l'innovation par une visée directrice renvoie aussi à des savoirs disciplinaires concernant le fonctionnement de l'EPS.

Celui-ci est organisé par un découpage de l'année scolaire en une succession de cycles d'enseignement d'une APS. Cette organisation des contenus de l'EPS remonte au moins aux

⁴⁹ La plupart des définitions de la planification enseignante différencient des étapes, en se référant aux modèles de planification proposés par Tyler dès 1949.

Voici par exemple la définition du Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre):

« Processus cyclique comprenant les 3 phases suivantes:

1. Définition et répartition des objectifs.
2. Elaboration et organisation des différents éléments de la situation pédagogique.
3. Elaboration et prévision des moyens pour évaluer : les élèves soit en cours d'apprentissage, soit au terme d'une séquence d'apprentissage : le degré de pertinence de la situation pédagogique ».

Nous avons une hiérarchisation des étapes de la planification commençant par une spécification des fins, puis de façon très linéaire une détermination des moyens et de l'évaluation. Le découpage est temporel. Ces modèles sont appelés des modèles fins-moyens par Zahorik⁴⁹ (1975) ou des modèles linéaires par Riff et Durand (1993). Ce modèle de planification enseignante est souvent présenté comme le modèle de référence d'un bon enseignement. C'est le modèle de planification prescriptif.

Que constate-t-on?

Dans l'ensemble les enseignants planifient. Ils établissent régulièrement des plans d'enseignement qu'ils soient à court, moyen ou à long terme, ces qualificatifs recouvrant les périodes d'une leçon, d'une séquence d'acquisition d'une notion nécessitant plusieurs cours, et de l'ordonnancement des acquisitions sur l'année.

« Les enseignants considèrent cette activité comme importante et y consacrent une part non négligeable de leur investissement professionnel » (Durand, 1996, p.152).

Néanmoins, au vu d'autres recherches, les résultats sont pour le moins contradictoires:

Kneer (1986) indique que la rédaction de plans de leçon s'avère relativement rare puisque seulement un tiers des 128 enseignants interrogés annonçait qu'il le faisait. Les raisons invoquées étaient qu'ils n'y croyaient pas (6%) ou ne les jugeaient pas nécessaires (55%).

Le temps annoncé passé à planifier ses cours est aussi très variable: Varstala et coll (1985) indiquent un temps moyen de préparation de 15 minutes pour les femmes et de 9 minutes pour les hommes (n=117). Ce temps paraît trop bas pour une planification soigneuse. De plus ce temps de préparation variait très largement d'une spécialité à l'autre (gymnastique 18 mn et sports collectifs 7 mn) et selon le type d'activité (apprentissage ou jeu).

Les données de Placek (1984) confirment ces résultats. Mais dans l'ensemble les enseignants débutants passent plus de temps que les experts.

Enfin « les enseignants ont des pratiques très personnelles et n'adoptent pas un modèle ou une forme unique de planification: entre le cahier journal strictement tenu... et le calepin intime et non présentable de l'enseignant expérimenté, toutes les variantes se rencontrent » (Durand, 1996, p.153).

Si maintenant nous nous intéressons à ce que les enseignants planifient, nous aboutissons au résultat que:

« Très peu se plient à une planification, rationnelle, rigoureuse, comme le préconise la technologie de l'éducation » (Altet, 1994, p.138). Les recherches « indiquent qu'en pratique, les enseignants se conforment peu à un modèle théorique de planification » (Piéron, 1993, p.116). Cet auteur se demande d'ailleurs si l'activité de l'enseignant d'EPS n'est pas affaire d'improvisation.

Instructions Officielles de 1967⁵⁰ et renvoie à l'histoire de l'EPS en tant que discipline d'enseignement.

Les objectifs de cette organisation du programme étaient déjà précisés dans les instructions de l'époque et faisaient référence à des préoccupations éducatives (expériences physiques diversifiées, élargissement culturel) et d'apprentissage (efficacité de l'apprentissage massé par rapport à l'apprentissage distribué).

Le pilotage par une idée directrice renvoie aussi à des savoirs méthodologiques sur l'organisation d'un cycle d'enseignement dans une APS. Ce savoir méthodologique déjà ancien⁵¹, concerne la façon de programmer et de gérer un cycle d'activité. Après une mise en situation sportive et une phase d'observation des réponses des élèves, des activités d'apprentissage sont proposées. Suivent alors une phase d'évaluation formative et une phase de remédiation / régulation précédant la notation finale.

Savoirs mobilisés.	Catégorie du savoir
La méthodologie de la planification. La méthodologie de l'organisation d'un cycle d'apprentissage.	Le savoir d'action pédagogique
La planification effective.	Le savoir d'expérience
Le fonctionnement de l'EPS et ses textes officiels.	Disciplinaire

1.3.3) Avance au coup par coup.

Il est par contre, pour ce thème, plus difficile de trouver des savoirs réellement identifiés. Pour reprendre la formalisation de Gauthier, nous sommes dans les savoirs expérientiels étudiés dans le cadre des travaux sur l'expertise. Les enseignants innovants semblent faire preuve de stratégies d'experts.

Les procédures utilisées par les débutants et les experts sont en effet différentes. Les enseignants débutants utilisent un modèle de planification proche du modèle prescriptif et y investissent beaucoup de temps.

Les experts intègrent davantage l'expérience des élèves et l'interaction. La planification de l'expert lui sert davantage de repère que de scénario à appliquer. Les experts s'appuient fortement sur leur expérience pour planifier leurs leçons. Ils enseignent sur la base des

⁵⁰ "Principes concernant l'élaboration de l'enseignement.

2° paragraphe intitulé: Choisir les types d'activités.

L'éventail des types de séances motivées doit être justement ouvert:

Ni dispersion excessive empêchant les acquisitions réelles;

Ni restriction à une activité monovalente qui ne permettrait pas d'atteindre les fins éducatives et n'ouvrirait pas à l'élève une gamme suffisante d'acquisitions pour qu'il puisse exercer ultérieurement son libre choix.

Circulaire du 19 10 1967 BOEN n°41 du 02 11 67

"En 6eme... la durée de chacun des cycles d'apprentissage doit être suffisante pour que les acquisitions des élèves aux plans des compétences et des connaissances soient significatives de réels progrès... la durée... ne saurait être inférieure à dix heures de pratique effective." Programme de l'EPS de la classe de 6eme des collèges. B.O. n°29. 18 juillet 1996 p.1968

⁵¹ Le groupement des séances autour des centres d'intérêt peut permettre le découpage en trois périodes:

Présentation du travail, observation des insuffisances;

Entraînement motivé à la suite de ces observations;

Contrôle de ces acquisitions individuelles ou collectives.

Il est souhaitable que toutes les séances, courtes ou longues d'une même période soient liées entre elles, qu'elles présentent une continuité, une unité dans l'action et dans la recherche d'acquisitions tangibles...

Circulaire du 19 10 1967 BOEN n°41 du 02 11 67

connaissances caractéristiques de la classe et de l'attitude des élèves à un moment donné et développent davantage les tâches sur la base de l'observation des besoins des élèves.

Le modèle de fonctionnement cognitif de l'expert nous permet de comprendre le repérage mis en œuvre pour avancer dans l'innovation ainsi que les procédures de régulation mises en place.

1.3.4) Les repères pour avancer dans l'innovation.

Les repères mis en avant renvoient de façon caractéristique à deux paramètres essentiels de la situation d'interaction, qui sont le contrôle de la classe et l'efficacité de l'enseignement.

Nous avons observé un double pilotage du cycle et des séances: un pilotage balisé par les réponses des élèves et un autre par l'adhésion des élèves à ce qui est proposé.

Ce double pilotage renvoie au double agenda de l'enseignant que sont le didactique et le pédagogique.

Pour le pédagogique, une des variables d'ajustement est la motivation et l'investissement des élèves dans la tâche proposée. Par exemple, "l'allure et le rythme (des activités dans la classe) sont des facteurs clés dans le maintien optimal de l'activité de la classe et la réussite des élèves..." (Gauthier, 1997, p. 193).

Pour le didactique, une des variables d'observation repose sur les réponses des élèves. Nous avons affaire à des savoirs didactiques sur la matière (d'où l'intérêt de la construction de ce repérage des réponses motrices et des difficultés des élèves en situation lors des stages de formation professionnelle continue).

Savoirs mobilisés concernant les repères pour avancer dans l'innovation.	Catégorie du savoir
Savoirs théoriques concernant la motivation.	Le savoir des sciences de l'éducation
Savoirs didactiques sur la matière. Savoirs pédagogiques concernant la gestion du didactique et du pédagogique. Savoirs méthodologiques concernant l'organisation de l'observation.	Le savoir d'action pédagogique
Les routines de fonctionnement	Le savoir d'expérience

1.3.5) Ajustement par abandon, poursuite ou guidage.

Nous avons vu trois stratégies différentes utilisées devant les difficultés des élèves: L'abandon, le passage en force et le guidage.

L'analyse de l'abandon et de la poursuite, en tant qu'alternatives opposées, peut-être menée de front. A leur propos, nous pouvons reprendre certains savoirs déjà cités au paragraphe précédent.

Dans le cas de l'abandon, le contenu proposé (savoir curriculaire) ne présente pas d'enjeu didactique suffisamment important pour l'enseignant pour mettre en jeu le contrôle de la classe. L'impasse est alors faite sur le contenu proposé.

Les savoirs convoqués sont des savoirs curriculaires. Ce sont aussi des savoirs d'action pédagogique sur la façon de mener la classe ainsi que du savoir d'expérience (la décision d'abandon est prise avec certaines classes et pas d'autres, elle renvoie l'enseignant à des

impressions sur l'évolution du contrôle de la classe, l'apprentissage des élèves et la faculté qu'à l'enseignant à poursuivre face à des conditions d'enseignement qui se détériorent).

Des savoirs sur l'apprentissage sont aussi présents, qui pointent qu'un apprentissage ne se fait pas sans difficultés ni sans paradoxe: "il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire"⁵². Des études en didactique des STAPS "montrent que le désir d'apprendre ne préexiste pas à la pratique (notamment avec les enfants et adolescents présentant des troubles psychologiques sévères). Il est un produit tardif de l'apprentissage; il se construit aussi dans et par l'action motrice. Ce désir d'apprendre serait lié à la mobilisation globale de fonctionnement mental et au constat plus ou moins conscient par le sujet qu'il dispose de pouvoirs nouveaux" (Laurent, Therme, 1987, p. 102)⁵³.

L'analyse renvoie plus généralement aussi aux savoirs de l'éducation. L'étymologie du concept d'éducation peut être invoquée pour justifier le passage en force. L'enseignant n'a-t-il pas pour mission de "conduire hors de"⁵⁴. Enfin la décision de poursuite ou d'abandon n'est pas non plus exempte de considérations éthiques (morale de l'effort) voire politiques (apprendre à se forcer).

Savoirs mobilisés.	Catégorie du savoir
Le sens de l'éducation Les valeurs, la morale.	Le savoir des sciences de l'éducation
Méthodologie de la conduite de la classe.	Le savoir d'action pédagogique
Sur l'importance de certains savoirs.	Curriculaires
Sur l'apprentissage.	Disciplinaire
Le ressenti de la classe en situation d'apprentissage.	Le savoir d'expérience

Le guidage renvoie à des stratégies de remédiation classiques, qui sont orchestrées par les réponses des élèves et leur taux de participation.

Savoirs mobilisés.	Catégorie du savoir
Le niveau de difficulté de la tâche. Les stratégies d'enseignement. Les stratégies de remédiation. L'évaluation formative.	Le savoir d'action pédagogique

1.4) Conclusion.

Les enseignants innovants utilisent des procédures communes pour innover. Peut-on parler de compétence?

Pour cela il faudrait que les procédures reposent sur des savoirs diversifiés. C'est ce que nous avons essayé de montrer.

Une compétence se caractérisant par des savoirs multiformes, nous avons cherché, dans une première étape, à les mettre à jour.

⁵² REBOUL, Olivier. *Qu'est ce qu'apprendre?* Paris: PUF, 1980, 210 p. Cité page 42.

⁵³ LAURENT Michel, THERME Pierre. *L'enfant par son corps*. Joinville Le Pont: Editions Actio, 1987, 274 p.

⁵⁴ "Education. Etymologie. Du latin e-ducere: conduire hors de. Eduquer c'est transformer, c'est agir sur une personne". MIALARET, Gaston. *Vocabulaire de l'éducation*. Sous la dir de Gaston MIALARET. Paris: PUF, 1979, 470 p.

"Education. De ducere: conduire, commander, educere: conduire hors de, educare: élever - hommes et animaux - former, instruire." FOULQUIE, Paul. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF, 1971, 500 p.

Chaque procédure peut être analysée sous l'angle de savoirs identifiés et variés issus de la base de connaissance de l'enseignant. L'intervention de l'enseignant innovant se fonde sur autre chose que sur de l'enthousiasme et la bonne volonté.

Au contraire, ses interventions se basent sur des savoirs.

Ces savoirs sont variés. Ils se réfèrent à différentes catégories de la base de connaissances que nous avons précisées dans le tableau XVIII.

Mais les connaissances mobilisées par les enseignants lors de leurs procédures de mise en œuvre reposent-elles réellement sur les "savoirs" que nous avons identifiés?

Il est difficile de répondre de façon définitive à cette interrogation dans la mesure où nous avons affaire à un processus circulaire.

Par définition (cf. tableau XV), les connaissances sont inférées des pratiques enseignantes puis formalisées et donnent naissance à des savoirs. Ces connaissances intimes, quand elles sont "passées au crible de la preuve par la recherche qui se déroule en classe... afin d'établir des règles d'action qui seront connues et apprises par d'autres enseignants" donnent lieu à des savoirs d'action pédagogique, c'est le savoir d'expérience rendu public. Il y a bien quelque part une relation entre la connaissance individuelle et "des savoirs objectivés", sans que la relation d'implication soit totalement satisfaisante.

Les savoirs mis en avant rendent-ils réellement compte des connaissances mobilisées?

Oui par définition, parce qu'ils en constituent les aspects généralisables et objectivés.

Non car l'exercice de "publicité" nécessaire à la formalisation d'un savoir laisse de côté la partie "intime" de la connaissance.

La formalisation, la procéduralisation, nécessaires pour mettre à jour des savoirs communs n'échappent pas à une certaine dépersonnalisation du savoir, à une perte des différentes façons de faire des uns et des autres.

Les didacticiens parlent de dépersonnalisation du savoir pour indiquer que la connaissance, se transformant en savoir, perd de son intimité et peut être même de son essence: "tout savoir... est attaché à son producteur, et fait pour ainsi dire corps avec lui. Son partage, à l'intérieur même de la communauté savante, suppose un certain degré de dépersonnalisation qui seul permet la publicité du savoir. On oublie trop, par exemple, que ce que nous appelons aujourd'hui la mécanique classique fut d'abord le savoir personnel, quasiment ésotérique, d'Isaac Newton, et que c'est des pressions de son entourage que naquirent finalement les Principia ». (Chevallard, 1991, p. 22)⁵⁵

De ce point de vue la connaissance serait plus riche que les savoirs qui en sont extraits. Pour certains d'ailleurs, la spécificité de la connaissance serait ailleurs. Gérard Vergnaud par exemple considère que la plupart de nos connaissances sont en fait de véritables compétences, depuis les compétences perceptivo-gestuelles de l'enfant à celles de l'artiste dans la maîtrise de situations complexes. Il existe dans le comportement de l'expert beaucoup de savoir-faire (ou savoir d'action) qu'il est souvent incapable de restituer à autrui. Cette connaissance résulte de l'expérience et de la variété des situations rencontrées depuis les compétences linguistiques et symboliques de l'universitaire ou de l'homme politique aux compétences sociales.

Bruno Latour va même jusqu'à contester les différences entre les savoirs pratiques et théoriques : "en théorie, les théories existent, en pratique, elles n'existent pas. C'est ce qui rend leur étude si difficile" (Latour, 1996, p. 131)⁵⁶. Pour appuyer sa thèse il montre que les

⁵⁵ CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. 2ème édition. La pensée sauvage éditions, 1991.

⁵⁶ LATOUR, Bruno. Sur la pratique des théoriciens. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Coordonné par Jean Marie BARBIER. 2ème Edition. Paris: PUF, 1996, p. 131-146.

théories les plus abstraites (il prend l'exemple de la théorie de la relativité d'Einstein) nécessitent pour être comprises de la communauté scientifique l'explicitation des "tours de main nécessaires au fonctionnement" de la théorie.

De leur point de vue, l'utilisation de connaissances est déjà une compétence.

Effectivement, la compétence ne se satisfait pas de simples savoirs. Si être compétent, c'est agir avec des matériaux que sont les différents savoirs, cela ne suffit pas.

La problématique des savoirs est trop réductrice. Elle s'abstrait de l'aspect dynamique qui préside à la mobilisation des multiples savoirs pendant les phases d'analyse et de prise de décision. Elle ne rend pas compte des dilemmes qui se posent à l'enseignant.

Cette problématique peut même, parfois, être culpabilisante, quand les enseignants analysent ce qu'ils font au regard de ce qu'ils devraient faire. Ils ont alors l'impression de ne pas faire correctement leur métier, en particulier quand on s'intéresse à la préparation des séances.

La formalisation, la mise en discours des connaissances, est d'un autre ordre. Le vocabulaire doit s'ajuster à la pratique. Ce faisant, il aplatit les particularités, le style des personnes et fait voir de l'identique là où se trouve de la diversité. Pour Yvon Léziart, "ce régime du savoir réduit les actions concrètes et de travail à des écrits où sont privilégiées la reproduction, la constance, la généralité au détriment de la particularité, de l'originalité, de l'invention. Ainsi les situations de travail ou de formation sont réduites à leur sens le plus commun et perdent en qualité et dynamisme" (Léziart, 1996, 228)⁵⁷.

C'est à cet aspect dynamique de la compétence que nous allons maintenant nous intéresser.

⁵⁷ LEZIART, Yvon. Op. cit.

2. La problématique de la mobilisation.

En fait, la problématique des savoirs ne serait pas au centre de la caractérisation de la compétence. La compétence se situerait ailleurs, dans la capacité à mobiliser les savoirs en situation, dans la capacité à appeler les "justes" savoirs au bon moment.

Pour rendre compte de cette capacité, des auteurs tels que Vergnaud (1996)⁵⁸ et Perrenoud utilisent le concept de schème⁵⁹. "Que ce soit à propos des connaissances déclaratives ou procédurales, emmagasinées en mémoire, il se pose toujours effectivement le problème et l'opportunité de leur mobilisation (les coordonner, les associer, les différencier). Pour tirer parti des connaissances du moment, il faut autre chose, des schèmes opératoires de perception, d'évaluation, de décision ou d'action, qui tiennent de l'habitus⁶⁰ et permettent en définitive de mettre à jour la véritable compétence... Sans cette capacité de mobilisation et d'actualisation des savoirs, il n'y a pas de compétence mais seulement des connaissances " (Perrenoud, 1996, p. 135)⁶¹.

On retrouve cette idée dans la définition de la professionnalité. La professionnalité, c'est "savoir actualiser dans la pratique (les) savoirs de façon opératoire: les convoquer, les synchrétiser, les réorganiser dans des savoir-faire, dans l'urgence de situations différentes, multiples et constamment renouvelées" (Reuter, 1994, p. 106)⁶².

Maurice de Montmollin parle lui de métaconnaissances. Il indique que parler de compétences, c'est parler au pluriel. "Les compétences, pour l'ergonome, ce sont les savoirs mis en œuvre (et tels qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans les diverses situations de travail... Il faut y ajouter des métaconnaissances, indispensables pour agir réellement On entend par ce terme des connaissances que l'opérateur a sur ses propres connaissances, permettant leur gestion ici et maintenant, en fonction de l'évolution des situations. On pourrait les caractériser comme des savoirs de mise en œuvre des savoirs... " (De Montmollin, 1996, p. 193)⁶³.

Un autre enseignant, de par ses expériences et son vécu différent, ferait peut-être un autre choix. Cela nous l'avons déjà vu dans la partie précédente, dans le processus de sélection des contenus de formation.

Maintenant, c'est davantage sur cette capacité de mobilisation, cette articulation en actes, que nous allons nous concentrer.

Pour mettre à jour cette capacité de mobilisation et d'articulation de savoirs diversifiés et pointer le sens des choix qui sont faits, nous allons examiner successivement les prises de décisions que les enseignants effectuent avant l'action et les prises de décisions qu'ils effectuent dans l'action.

⁵⁸ VERGNAUD, Gérard. Au fond de l'action, la conceptualisation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Coordonné par Jean Marie BARBIER. 2eme Edition. Paris: PUF, 1996, p. 275-292.

⁵⁹ Schème: "Action intériorisée. En psychologie, le concept de schème est généralement associé à la théorie opératoire de Piaget... Le schème est l'instrument de l'assimilation: c'est une structure d'actions repérables dans des circonstances semblables ou analogues". Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Op. Cit.

⁶⁰ Habitus: "Petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites" (Bourdieu, 1972, p. 209).

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève; Paris: Droz, 1972, 269 p.

⁶¹ Op. cit.

⁶² Op. cit.

⁶³ DE MONTMOLLIN, Maurice. Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (coordonné par) J. M. BARBIER. 2eme Edition. Paris: PUF, 1996, p.189-200.

2.1) La prise de décision avant l'action.

2.1.1) Mobilisation et synthèse de savoirs issus de champs différenciés. Etude de cas.

Le discours des enseignants n'est pas une théorie de l'enseignement. Au contraire, l'analyse du discours révèle la multiplicité des savoirs ainsi que leur diversité. Cette mobilisation de savoirs issus de champs différenciés, dont le champ expérientiel, rend compte d'une intervention en classe préparée par une réflexion complexe. Cela donne du poids à l'hypothèse de la compétence comme actualisation, nous dirons synthèse, de savoirs multiples.

Pour rendre compte de cette forme de pensée particulière, propre aux experts, Marc Durand utilise la notion de raisonnement pédagogique⁶⁴. Les procédures mentales à l'œuvre dans le raisonnement pédagogique se retrouvent dans différents concepts de la recherche en enseignement, tels ceux de "transposition didactique" (Chevallard, 1985), de "pensée articulée" ou de "raisonnement enseignant".

Dans la partie précédente, nous avons mis à jour les savoirs convoqués lors de la mise en pratique de l'innovation. Pour ce faire, nous avons dû morceler le discours des enseignants pour extraire et mettre en catégorie les savoirs. Cette façon de faire occulte l'essentiel, la quintessence et l'originalité des articulations entre les éléments du système de pensée. Ces articulations ne se retrouvent pas dans des éléments du discours, mais dans le cheminement de celui-ci, dans l'enchaînement des propositions, mais aussi, si le chercheur s'intéresse à l'analyse de l'énonciation du discours, dans les hésitations et les temps sans parole, dans le regard de l'interviewé, qui se fixe et se perd pendant qu'il se remémore les alternatives.

L'approche par les savoirs a du mal à rendre compte de la mobilisation et de l'interaction entre les savoirs issus des différents champs de la personnalité. Cette approche a aussi du mal à saisir et à faire saisir les indicateurs qui font que l'enseignant bascule dans un registre ou dans un autre.

Attardons-nous sur ce que nous dit M :

"j'essaie de voir... par exemple, pourquoi est-ce que l'élève... qui est incapable d'ouvrir les yeux... j'ai des lunettes de piscine chez moi et je ramène les lunettes et puis euh... j'essaie de leur faire mettre des lunettes parce que j'avais constaté avec mes enfants que quand on met des lunettes sous l'eau, tout de suite on est... on est plus à l'aise donc je me dis que ces filles là, peut-être qu'effectivement euh..., elles sont pas à l'aise parce que euh... déjà ça pique, après on voit flou ou euh... ou les gens, par exemple, qui portent des lunettes dans la vie ont beaucoup de mal à mettre la tête dans l'eau à... à donc... le port des lunettes amène une certaine aisance donc je n'hésite pas à passer par ce genre de... de... d'intermédiaire quoi... j'essaie de savoir, bon je me suis construite un peu en natation personnellement euh... j'étais pas euh... super nageuse donc euh... je repense à des choses que j'ai vécues et que j'ai plus ou moins bien vécues donc euh... je me dis : « ben tiens qu'est-ce que j'aurais

⁶⁴ "Les connaissances constituant les disciplines scolaires sont disponibles préalablement à l'activité d'enseignement. Le propre (du raisonnement pédagogique) est de les rendre "enseignables", c'est à dire présentables aux élèves et assimilables par eux. Pour ce faire, il ne suffit pas de mettre ces élèves en contact avec ces connaissances. Il faut opérer sur elles un traitement qu'à la suite de Shulmann, on peut caractériser comme suit: compréhension de la matière, puis transformation, instruction, évaluation, réflexion." (Durand, 1996, p. 175-176)

pré... si j'avais fait ça, peut-être que ça m'aurait aidée, donc j'essaie de... de le proposer aux élèves quoi, pour les mettre à l'aise".

L'utilisation ou non de lunettes en natation est une interrogation "d'école" pourrait-on dire, qui renvoie à des savoirs didactiques de la discipline natation. Les lunettes évitent la perte visuelle des repères terriens ordinaires, et en protégeant les yeux, elles rendent le milieu aquatique moins hostile. Ce faisant, les lunettes perturbent la construction par l'élève d'un autre repérage que le repérage visuel, basé sur des sensations sensori-motrices et vestibulaires. Cela peut aussi, à terme, aller à l'encontre de certains objectifs sécuritaires. Que fera l'élève tombant à l'eau par inadvertance et privé de repérage visuel.

M est face à un dilemme. A priori, les savoirs convoqués sont exclusifs les uns des autres.

- L'approche sécuritaire impose la construction d'un repérage sensori-moteur.
- La vision s'oppose à la construction de ce repérage.

M résout le dilemme en faisant un choix. Ce choix est basé sur l'articulation d'un réseau complexe de savoirs liés à son expérience sociale en tant que parent, à un questionnement des difficultés de l'élève en tant que pédagogue, à un vécu corporel de l'activité. Dans son intervention pédagogique, c'est presque l'histoire de M qui est projetée dans un triptyque "Cognitif, Affectif, Expérientiel"⁶⁵. La compétence repose sur l'enchaînement et la mobilisation de registres différenciés pour prendre une décision. Cette décision n'est jamais que la résultante d'une "option" personnelle.

Prenons aussi le cas de W déjà cité au chapitre précédent. Quand W utilise un photo montage pour que l'élève se construise une idée de l'objectif du cycle, il cherche à motiver et informer l'élève et parmi les techniques disponibles que sont la parole, la vidéo, le dessin, la démonstration... il utilise la photographie. Cela, nous l'avons déjà souligné. Mais W va plus loin. Les contenus motivationnels et informatifs ne sont pas anodins. Ils sont conçus pour provoquer l'investissement de tous, y compris des élèves a priori en difficulté dans les activités gymnique.

"bon, les contenus... sous quelle forme j'ai pu les présenter aux élèves... Ben je vais te dire comment j'ai fait. Euh... j'ai récupéré plein de photos, j'ai scanné plein de photos, j'ai fait des montages, des planches de photos où il y avait des résultats d'élèves placés qui peuvent être en elles-mêmes motivante... parce que c'est une situation inhabituelle... J'essaye de mettre en évidence le fait que le petit gros... il pouvait pratiquement trouver sa place dedans. Quelqu'un de léger... (c'est

⁶⁵ On retrouve cette hypothèse:

- Chez François Victor Tochon de "L'existence chez les experts d'une connaissance stratégique de synthèse, didactico-pédagogique, affectivo-cognitive, est tout à fait plausible... et que son développement ne peut être envisagé qu'en pratique" (Tochon, 1991, p. 23).
- Chez Philippe Meirieu: "Chaque opérateur pédagogique permet de mettre en œuvre et de développer des attitudes et des situations qui semblent irréductibles les uns aux autres. C'est pourquoi, il faut aller plus loin dans l'analyse et tenter de s'interroger plus précisément sur les objectifs et les méthodes qui sont possibles chaque fois que l'on fait jouer ces opérateurs pédagogiques les uns avec les autres..." (Meirieu, 1996, p 136).

MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF, 1996, 290 p.

TOCHON, François. *L'enseignement stratégique*. Toulouse: Editions universitaires du sud, 1991, 300 p.

La compétence serait le lieu où les théories s'accordent dans un espace d'action ou pour préparer un espace d'action. A propos de cet espace d'action, Tochon parle d'instant focal.

l'inverse... donc chacun peut s'attribuer un rôle et rentrer avec ses compétences à lui, qui ne sont pas forcément celles de tout le monde, dans l'activité".

Cette motivation, W n'essaye pas seulement de l'obtenir sur l'activité proposée. Il essaye aussi de l'obtenir sur l'investissement possible de chacun en rapport avec ses compétences individuelles, indépendamment de son aspect physique et, au contraire, en mettant en évidence les possibilités offertes aux uns et aux autres (les gros sont porteurs, les maigres voltigeurs). Les photos proposées cherchent à redonner du sens à l'activité gymnique pour certaines catégories d'élèves, les plus traditionnellement en difficulté.

Le raisonnement pédagogique ne tire pas non plus son sens, uniquement des soucis de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Des visées éducatives servent lui aussi de fondement.

*"Cette idée-là qu'on essaie de mettre en place... à travers la situation... (c'est) par rapport à mon objectif de l'activité combat et puis par rapport à mon objectif de euh... il faut dire un **peu social aussi**... c'est-à-dire être capable de répéter souvent, être capable de... d'avoir un comportement correct..."*

Les savoirs diversifiés mobilisés doivent donc être analysés dans leur enchaînement. Le raisonnement qui préside à la mise en place de l'innovation ne tire pas son bien fondé dans un savoir unique mais dans une articulation du type: Je fais cela parce que ... **et** parce que ... **et** parce que ... etc.

Un exemple nous est donné par U à propos de l'utilisation de musiques "branchées" en danse:

*"Ça marche, donc je garde toujours mes musiques Top 50, **et** je les accroche avec ça, ça vaut ce que ça vaut, **et** puis un petit peu à la fois je... je change les musiques, **et** puis on arrive sur le pôle expressif... **Et** j'avais du mal à trouver cette liaison entre... tu sais entre bouger... plus aérobic à la limite pour arriver à l'expression".*

L'innovation	⇒	Partir des contenus du stage de secteur et "investir davantage" le registre expressif.
Constat de U	⇒	Les musiques utilisées du type TOP 50 accrochent les élèves.

⇓

Décision

"Je garde les musiques"
Et
 "J'accroche les élèves avec"
Et
 "Petit à petit"
Et
 "Je change les musiques"
Et
 "J'arrive sur le pôle expressif"

La décision de U de garder les musiques qui accrochent et d'évoluer petit à petit mobilise une autre caractéristique de la compétence de mise en œuvre avant l'intervention en classe. Cette caractéristique, qui renvoie à la gestion du risque et de la sécurité par l'enseignant, est une composante importante de la préparation et de la prise de décision avant l'action.

2.1.2) La préparation de l'innovation: entre risque et sécurité.

L'introduction de l'innovation.

Dans l'introduction de l'innovation, l'enseignant est confronté au dilemme du risque et de la sécurité.

Il ne s'agit pas ici de risque objectif, mettant en danger les personnes physiques. Il s'agit du risque que comporte toute situation d'enseignement de ne pas mener à bien son projet éducatif.

Si l'entreprise éducative n'était pas risquée, si l'enseignant et l'élève étaient assurés de réussir, comment alors dépasser ce qu'ils sont? On ne peut être certain de réussir ce que l'on a pas encore fait. La réussite d'une entreprise quelle qu'elle soit, s'analyse a posteriori. Au départ il y a le pari optimiste du pédagogue ou du formateur qui, afin de ne pas faire rimer risque avec suicide, s'entoure de toutes les précautions pour réussir son entreprise... sans que la réussite ne soit garantie.

L'innovation met en avant ce risque et ce risque dépasse largement la seule innovation. En échouant, l'enseignant remet en cause son image, se remet en cause face aux élèves.

On comprend mieux alors, les garde-fous que l'enseignant aménage afin de conjuguer l'innovation avec la poursuite du projet éducatif et ce, d'autant plus, que l'innovation ne représente qu'une étape réduite du projet éducatif, comme nous l'avons vu dans la première partie.

On comprend mieux aussi pourquoi parfois, l'enseignant recourt à l'intervention autoritaire pour poursuivre un projet qu'il sent lui échapper. Il n'est jamais facile de reconnaître que l'on s'est trompé. C'est mettre en jeu sa compétence face aux élèves, c'est mettre en jeu "la" compétence professorale face aux élèves, c'est plus largement remettre en cause l'ensemble des savoirs dispensés aux élèves.

Pour préserver une certaine "maîtrise" de l'espace d'enseignement dans lequel l'innovation se met en place fait, l'enseignant va utiliser différentes procédures. La compétence réside dans cette capacité à jouer à la fois sur un espace d'enseignement connu, tout en amenant une ou des innovations.

Le risque va être minimisé.

D'abord, nous l'avons vu, en n'innovant pas intégralement. Ceci a été étudié au chapitre 4 sur continuité et la rupture que l'innovation provoquait dans le processus d'enseignement. Par exemple H indique:

"quand je mets quelque chose de nouveau dans mon... il y a un exercice dans la séance. Le reste, je maîtrise, je sais où je vais".

Ensuite, en introduisant l'innovation à l'aide de procédures bien spécifiques que nous avons mises à jour plus haut: l'enseignant joue sur la quantité d'innovation, sur la motivation et le consensus, sur le temps et la période de la proposition de l'innovation ou essaye dans des

conditions "favorables". Par exemple, le manque de maîtrise pédagogique et didactique est pallié par des séquences courtes qui maintiennent un haut niveau d'activité chez l'élève et un enchaînement sans temps mort des différentes parties de la séance.

La compétence ici, tient dans la recombinaison des différents paramètres du système didactique pour former un nouvel équilibre. Potentiellement déstabilisé par l'introduction de l'innovation, l'enseignant va jouer sur certains paramètres afin que le système reste équilibré. L'ensemble se restructure en un nouvel équilibre, il y a un rééquilibrage de l'espace didactique.

Les ruptures d'équilibre se retrouvent chez les enseignants débutants, ceux-ci manipulant trop de variables et perdant le contrôle de la situation, là où les enseignants expérimentés font preuve de plus de clairvoyance dans leur préparation.

Cette composante de la compétence, ce jeu subtil entre le risque indispensable pour qu'il y ait innovation et la sécurité, la stabilité nécessaire à tout enseignement peut être rapprochée de résultats de recherches réalisées dans d'autres domaines.

Dans le domaine de l'apprentissage moteur, Brunelle et Toussignant (1988), Famose (1990)⁶⁶, Famose et al (1995)⁶⁷ parlent d'un niveau de difficulté optimale, pour qu'il y ait un apprentissage moteur, entre les potentialités du sujet et les exigences de la tâche. Si la tâche est trop simple, il n'y a pas d'apprentissage, l'élève sachant déjà faire. Si la contrainte de la tâche est trop élevée, il y a un refus de l'apprentissage ou la mise en œuvre de stratégies d'évitement.

Dans le domaine pédagogique Jean Pierre Famose parle de zone de "délicieuse incertitude" (Famose, 1990, p. 16) pour qualifier la compétence du pédagogue à définir une zone de difficulté facilitant l'engagement de l'élève de façon constante avec un pourcentage élevé de réussite. Maurice Piéron⁶⁸, travaillant sur l'efficacité de l'enseignement indique aussi que "l'adéquation de la tâche au niveau d'habileté de l'élève représente une des clefs de la réussite" et une des qualités de l'enseignant "efficace".

En fait le risque pris est souvent calculé. Par exemple P était certain que la classe ne refuserait pas la forme de travail proposé.

Cette sensation de risque n'est pas simple à percevoir. C'est une question de "feeling". L'emploi de ce terme rend compte d'une réelle difficulté qu'a l'enseignant à mettre à jour et formaliser les paramètres pris en compte dans l'élaboration de la décision. C'est le cas de K:

"oui mais, oui... ça allait quoi, mais on avait vraiment de bonnes relations avec cette classe-là, tu vois ça marche au feeling, donc ça marchait très bien, je pouvais leur proposer n'importe quoi et... ils seraient partis quoi. Là j'ai pas retrouvé la même... la même chose avec une classe donc je me suis dit : « tiens, je ne vais pas me lancer, je vais me planter avec cette classe-là » avec celle-là non plus, donc euh..."

Ce feeling peut être étendu aux choix des classes dans lesquelles se feront les innovations. Les innovations ne se font pas avec n'importe quelle classe ainsi que le l'indique P:

"Je pense que je le referais. Cette année je ne me serais pas risqué à le faire..."

⁶⁶ FAMOSE, Jean Pierre. *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP, 1990, 333 p.

⁶⁷ FAMOSE Jean Pierre, SARAZIN P, CURY F. *Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en EPS. Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (coordonné par Jean BERTSCH et Christine LE SCANFF). Paris: PUF, 1995, p. 89-152.

⁶⁸ PIERON Maurice. *Analyser l'Enseignement pour mieux enseigner*. Paris: Revue EPS, 1993, 155 p.

Cela renvoie à une connaissance intime de la classe, à une connaissance expérientielle de celle-ci mais aussi à un degré d'osmose entre l'enseignant et la classe. Là encore, les critères sont difficiles à préciser.

Ce "feeling" est basé sur de multiples indices que l'on peut envisager aisément: le nombre d'élèves de la classe, la proportion de garçons et de filles, des élèves plus ou moins agités ou travailleurs, des lieux propices à la pratique de certaines APS... On peut même se demander si ce n'est pas ce "feeling" qui caractériserait le mieux la compétence, cette sorte de savoir intime et indicible qui fait la différence entre le débutant et l'expert, entre l'enseignant qui va oser et celui qui va rester routinier.

Les portes de sorties.

Le jeu du risque et de la sécurité s'exprime aussi dans la procédure d'expérimentation préalable ou dans le travail avec des effectifs réduits. Il s'exprime aussi dans les procédures de réchappe. Par exemple, C nous dit:

"si ça n'avait pas collé, bien j'aurais pu me rabattre sur l'aérobic".

Il s'exprime aussi dans les programmations en fin d'année. Pour C cela permet de minimiser la contrainte de la notation qui est vécu comme une des grosses difficultés de l'enseignement de l'EPS. Cela lui donne aussi le temps d'expérimenter:

"si mon évaluation était foireuse, au cas où, je n'avais pas forcément besoin de l'évaluer. Ça me permettait de ne pas avoir le couperet de l'évaluation en fin de cycle de voir ce que ça donnait et si je pouvais le faire plus cadré, avec un objectif précis, une manière d'évaluer précise etc..."

Pour G, en fin d'année, les contraintes sont vécues comme étant moins fortes:

"parce que le temps est réduit, donc si je me plante, si j'ai l'impression de ne pas y arriver, à la rigueur c'est la fin de l'année, tu peux changer, tu peux... je cherche un peu à me protéger moi aussi, c'est-à-dire que, par rapport à la prise de risques, ça sera limité, tu vois. Mais j'ai déjà essayé de faire danse une fois... le bilan, c'est que... comme c'était pas une activité notée..."

Nous retrouvons chez G, la procédure d'expérimentation préalable qui fait que l'enseignant cherche à "innover" dans des conditions optimum.

Dans cette façon de faire, il y a la volonté de conserver une certaine maîtrise de son enseignement ou de faire quand il s'agit d'innovations plus radicales, que celles-ci n'aient pas des conséquences trop importantes pour les élèves en termes de sanction, de notation.

Nous avons bien là, chez l'enseignant innovant, une capacité à trouver un espace de consensus, un espace d'insertion et de développement de l'innovation se fondant sur des connaissances très intimes, de soi, des classes, des paramètres didactiques.

2.1.3) Conclusion.

Dans la phase préparatoire à l'action en classe, pour préparer l'innovation, l'enseignant ne se contente pas de convoquer des savoirs, dans leur singularité. Il en organise la synthèse. C'est une synthèse préparatoire à l'action. Cette synthèse combine des savoirs a priori

contradictoires dans leur singularité mais opératoires pour atteindre l'objectif fixé. Une succession de décision est prise et articulée en coordonnant les propositions. Pendant la phase de réflexion préparatoire, le "ET" est la conjonction de coordination privilégiée.

Un des objectifs de cette synthèse est de mettre en place la "bonne" distance entre le risque nécessaire à toute innovation et la sécurité indispensable à toute entreprise éducative particulièrement quand cette entreprise est institutionnelle car il y a des comptes à rendre aux différents acteurs de l'institution.

Cette distance se met en place par le jeu des procédures d'introduction de l'innovation articulé avec des connaissances expérientielles subtiles des possibilités d'innovation avec une classe ainsi que par une connaissance de soi en situation d'innovation.

Cette distance se résout aussi par les précautions prises pour ménager des portes de sorties ou des moments d'innovation porteurs d'enjeux moins importants.

Mais l'essentiel de l'innovation et de la compétence qui nous intéresse ne s'actualise pas seulement pendant la phase préparatoire mais en situation. C'est ce que nous allons examiner maintenant.

2.2) La prise de décision dans l'action.

Un dernier moment et un dernier lieu d'actualisation de la compétence se doit d'être encore explorée. Le lieu et le moment où l'enseignant agit dans l'urgence, pendant la phase interactive.

C'est certainement d'ailleurs, pendant cette phase interactive, que s'exprime au mieux le niveau de compétence de l'enseignant. De même que c'est au pied du mur que l'on voit le maçon, c'est en classe que s'illustrent les compétences des enseignants. Comment ceux-ci font-ils face en situation d'innovation?

Dans ce paragraphe, les alternatives se posent dans l'action. Une des dimensions de la compétence de l'enseignant innovant est alors de devoir, de pouvoir choisir une alternative permettant de poursuivre l'innovation. Ici, c'est la réflexion dans l'urgence qui caractérise la compétence et préside au choix d'une procédure.

Pour parler de ces choix à effectuer, Clermont Gauthier compare l'activité de l'enseignant à celle d'un juge: "le juge doit peser le pour et le contre avant de juger, l'enseignant en fait autant avant d'intervenir... l'enseignant et le juge ont à tenir compte de la loi et de ses silences au regard des cas précis sur lesquels ils ont à débattre. Dans cette perspective, l'intérêt de notre analogie avec le droit est de leur donner un rôle créateur. L'enseignant qui peut s'appuyer sur certaines "lois" d'enseignement tout comme le juge qui se fonde sur des textes législatifs ont à peser le pour et contre et décider. Leur décision est une création dans le contexte précis dans lequel ils se trouvent, contexte qui, le plus souvent, entre imparfaitement sous la juridiction de la loi." (Gauthier, 1997, p. 224-226)⁶⁹.

Pour rendre compte de cette "sagesse de la pratique" (Durand, 1996, p. 199)⁷⁰, nous avons étudié deux points.

Le premier postule que pour effectuer un choix, les enseignants se doivent de posséder des procédures diversifiées. Cette diversité rend compte de la compétence, et la compétence

⁶⁹ Op. cit.

⁷⁰ Op. cit.

s'exprime dans le choix qui est réalisé. Sans procédures diversifiées il n'y a pas de choix possible.

Le second pose, que même chez les sujets porteurs de procédures uniques, des processus cognitifs sous-jacents et complexes président au choix de la mise en œuvre. La compétence réside ici dans les alternatives convoquées "mentalement" et dans les compromis qui sont faits dans l'urgence.

2.2.1) L'enseignant innovant rend compte de procédures diversifiées.

La compétence réside dans le choix et l'actualisation en situation de procédures diversifiées. Cette composante de la compétence est à mettre en rapport avec une activité enseignante "stratégique". L'enseignant n'utiliserait pas "une" méthode mais des procédures diversifiées au gré des aléas de la situation interactive⁷¹.

La prise de conscience et la connaissance de cette diversité de procédure serait un élément de la compétence enseignante. Gérard Vergnaud indique par exemple qu'un individu est compétent s'il "dispose d'un répertoire de procédures ou de méthodes qui lui permettent de s'adapter de manière plus fine aux différents cas de figure qui peuvent se présenter" (Vergnaud, 1996, p. 282)⁷²

Par analogie, la mise à jour chez nos enseignants de procédures différentes nous paraît être un bon indicateur de compétence.

Nous avons vu qu'il existe différentes façons d'introduire une innovation, de se repérer au cours de celle-ci pour aller de l'avant et que les procédures d'ajustement sont plurielles. Les enseignants de notre effectif nous parlent-ils de procédures diversifiées?

5 enseignants sur 18 parlent de procédures plurielles à propos de l'introduction de l'innovation, soit 27,7% des enseignants, mais ces procédures ne concernent pas spécifiquement la phase interactive.

5 enseignants sur 18 parlent de procédures différenciées dans la question du repérage de l'activité de l'élève et dans les alternatives de poursuite, d'abandon ou de guidage.

Nombreux sont ceux (72%) qui n'évoquent pas de procédures différenciées. Ceux-là fonctionnent-ils de façon stéréotypée?

Parfois, l'enseignant évoque son manque de compétence en situation d'innovation. Il ne peut alors que poursuivre sa planification et attendre la fin du cours pour réfléchir. Il n'a pas d'alternative. C'est le cas de U, qui essaye d'abord de réguler son action puis, constatant son impuissance, conclut:

⁷¹ "L'expression... d'enseignement stratégique, désigne, ici, celui qui s'organise en fonction des interactions, prévues ou observées, entre données d'ordre épistémologique caractéristique d'un objet à apprendre et réactions psychologiques du sujet mis en rapport d'apprentissage avec cet objet" (Not, 1991, XI).

NOT, Louis. Préface. *L'enseignement stratégique*. François TOCHON. Op. Cit.

Il n'a pas une méthode pédagogique mais des variables avec lesquelles l'enseignant compétent se doit de jouer. Cf. Marc Bru

Enfin Marguerite Altet différencie l'enseignement stratégique de l'enseignement tactique. L'enseignant stratégique chercherait à appliquer "la" stratégie définie "a priori", là où l'enseignant tacticien s'adapterait aux élèves dans l'interaction pédagogique. ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF, 1994.

⁷² Op. cit.

"j'essaye de changer un petit truc et puis si je vois que ça ne va vraiment pas euh... bon j'espère que ça va vite arriver la fin de la séance et puis que je vais avoir le temps de réfléchir, parce que j'arrive pas à changer euh... sur le tas... j'ai du mal à prendre du recul et puis à trouver tout de suite la ... remédiation quoi, le moyen de changer donc il me faut du temps..."

Le plus souvent, l'analyse plus avant des entretiens révèle en fait que, lorsque l'enseignant n'évoque qu'une procédure présidant à la mise en œuvre de l'innovation, c'est parce que les alternatives ont été résolues antérieurement. L'enseignant ne nous parle alors que de la résolution dans la pratique.

2.2.2) L'enseignant innovant: arbre de décision, dilemmes et choix.

En fait, même lorsque les procédures convoquées sont uniques, l'analyse des propos renvoie à des alternatives que l'enseignant innovant se pose et résout rapidement dans l'action. Le choix qui est fait n'est jamais simple. Il est le produit d'une analyse toujours complexe qui est "prise dans un tissu de contradictions ou de dilemmes, qu'on ne peut maîtriser une fois pour toutes" (Perrenoud, 1996, p. 54)⁷³.

C'est cette idée de contradiction et de dilemmes que nous voudrions maintenant avancer. Tardiff et Lessard⁷⁴ parlent de tensions et de dilemmes qui tissent la réalité de l'enseignant entre par exemple le travail avec un groupe classe alors qu'apprendre est un acte individuel ou entre la mission "éducative" et d'instruction...

La compétence ici repose en la capacité qu'à l'enseignant à résoudre ces dilemmes, sa "capacité à établir très vite quelques connexions essentielles... Il faut une suite d'opérations mentales pour faire l'application de la théorie aux "données", adopter une conclusion logique qui en découle, la transformation en décision et la mettre en œuvre. Or, ces opérations mobilisent des schèmes de pensée qui opèrent sur des savoirs, mais ne sont pas eux-mêmes des savoirs" (Perrenoud, 1996, p 175-176)

Non pas qu'il n'existe pas de dilemmes dans la phase de préparation, mais ceux-ci se posent avec moins d'acuité. L'enseignant a alors le temps de réfléchir, de prendre du recul et finalement d'articuler au mieux les choix qui sont faits.

Pendant la phase interactive, c'est dans la gestion des dilemmes que se situe la compétence.

- Prenons l'exemple de B.

*"Sur le moment j'essaye de rebondir sur la suite...on continue sur la suite soit j'essaye de le refaire faire en essayant d'être plus,... je me dis il faut les forcer à le faire donc on va réessayer mais en les forçant et puis si par ce côté discipline, ils rentrent dans l'activité et je vois que ça peut apporter quelque chose je vais le garder sinon je le laisse et je part souvent du principe, j'essaye de trouver le **meilleur compromis entre** la motivation et ce que ça peut poser comme problème et éventuellement entraîner comme changement je me dis s'il n'y a pas de motivation, même si les problèmes sont posés, ils n'essayeront pas d'aller au-dessus mais s'il y a que de la motivation mais pas de problèmes posés c'est plus de l'animation..."*

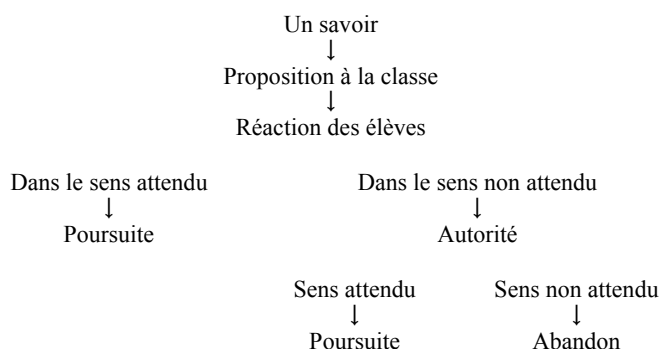
⁷³ PERRENOUD, Philippe. *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF, 1996, p. 200.

⁷⁴ TARDIF Maurice, LESSARD Claude. *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999, 575 p.

B nous présente ses alternatives: face à une difficulté des élèves par rapport au contenu proposé, il essaye d'insister. En réaction à cette insistance, soit les élèves réagissent dans le sens attendu et le cours se poursuit, soit les élèves ne réagissent pas dans le sens attendu et B abandonne le contenu.

Nous avons représenté les alternatives sous la forme d'un arbre de décision à lire verticalement. Le graphique montre les différentes décisions qui sont prises dans l'urgence et dont nous avons ordonné l'enchaînement.

L'arbre de décision de B.



Les dilemmes que B doit résoudre sont les suivants;

- Soit, il conserve le contenu, soit, il l'abandonne. Ce dilemme est résolu par l'importance qu'accorde B au contenu proposé aux élèves. Si le contenu n'est pas jugé essentiel, il sera plus facilement abandonné.
- Soit, il cherche à animer, soit il cherche à enseigner. Le critère concernant ce dilemme est un "compromis" entre deux facteurs d'apprentissage que sont la motivation et la difficulté de la tâche (cf. Supra).

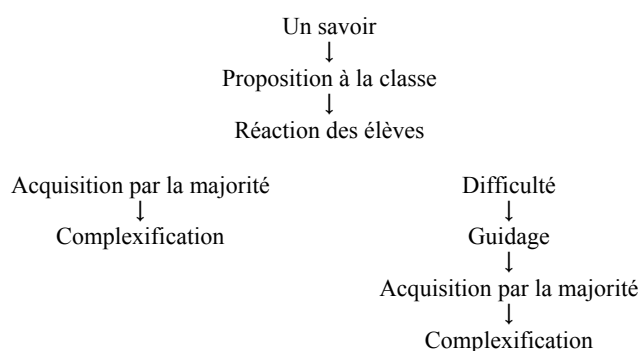
Les dilemmes seront présentés sous la forme d'un tableau. D'un côté les dilemmes qui se posent et de l'autre, les indices, les éléments pris en compte par l'enseignant pour prendre sa décision et que nous avons appelés "critère de résolution" du dilemme.

Les dilemmes	Critère de résolution du dilemme
Conserver ou Abandonner <i>"le garder sinon je le laisse"</i>	Utilité du savoir: <i>"je vois que ça peut apporter quelque chose"</i>
Animation ou Enseignement <i>"s'il y a que de la motivation mais pas de problèmes posés c'est plus de l'animation"</i>	Compromis entre le degré d'enthousiasme de l'élève et la difficulté de la tâche

- Pour C les alternatives et les dilemmes sont les suivants:

"Par exemple, si j'ai demandé des changements de directions, à un moment précis, c'était facile, des carrés de 4 pas de côté que l'on faisait dans un sens puis dans l'autre, ça faisait une sorte d'étoile. Je ne savais pas, moi au départ cela me semblait simple. Et puis je me suis aperçue qu'il y en a pour lesquelles c'était pas simple, donc j'ai repris d'une autre façon, c'est à dire en tapant dans les mains, en donnant d'autres repères, en tapant dans les mains au moment du changement ou alors en faisant, quand ça a été acquis par tout le monde en marchant, j'ai complexifié en faisant une fois vers l'avant, une fois vers l'arrière une fois en... J'attends que ça soit acquis par, pas par tout le monde parce que si tu attends que ça soit acquis par tout le monde, mais que ça soit acquis par une bonne partie".

L'arbre de décision de C.



Les décisions à prendre s'expriment pour C sous la forme du tableau suivant:

Les dilemmes	Critère de résolution du dilemme
Poursuite du cours ou acquisitions "C... <i>signale que Valérie... elle poursuit</i> "	Acquisition par la majorité

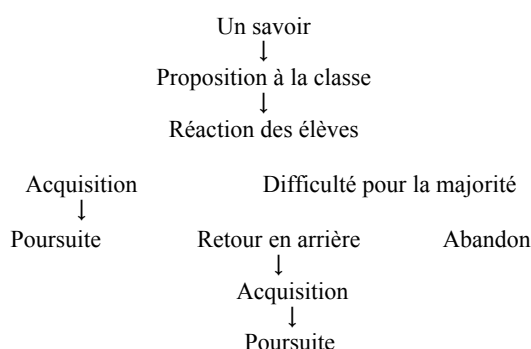
- Pour E, les alternatives ressemblent à celles de B et à celles de C. Devant les réponses des élèves à un exercice d'échauffement, E à la possibilité, soit de poursuivre son cours, soit de l'arrêter et de revenir en arrière ou d'expliquer davantage l'exercice. Deux critères semblent déterminer le choix d'une alternative ou de l'autre:

L'importance de l'exercice: "*si ça nous paraît essentiel, on leur dit, on dit non stop, arrêtez, ça ne va pas*".

Le nombre d'élèves en situation de réussite ou d'échec: "*c'est quand je vois une majorité d'élèves qui ne font pas ce que je demande. Je dis stop, arrêtez, ce n'est pas cela que je demande*".

Ce qui signifie que parfois le cours se poursuit malgré des exercices mal réalisés ou un taux d'échec "acceptable". Le dilemme, E le pose au niveau de sa professionnalité: "*si je ne passe pas de temps là dessus, je ne fais pas mon boulot ou il risque de se blesser ou alors dans la perspective...*".

L'arbre de décision de E.



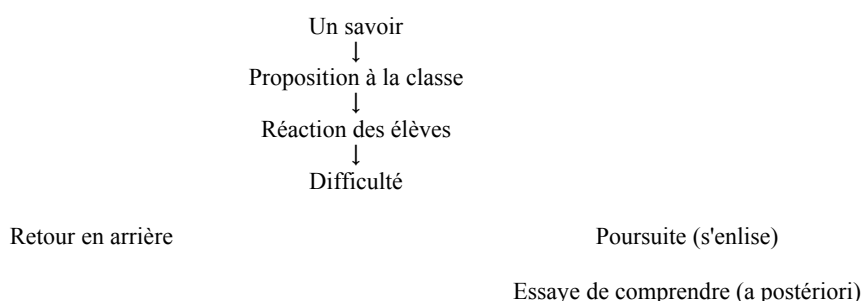
Le dilemme	Critère de résolution du dilemme
Dilemme déontologique: Si E ne reprend pas les élèves sur certains contenus, il ne fait plus son travail.	Le nombre d'élèves, la situation d'échec ou le non-respect des consignes. L'importance du contenu enseigné.

- Pour F, l'alternative se pose en termes de poursuite ou d'abandon du travail dans le sens initialement prévu.

"Dans le moment présent ça dépend des situations... il y a des situations, où je vais dire, bon ça ne marche pas stop, on fait marche arrière, on descend d'un niveau. Et puis il y a des séances où je ne vais pas être capable et je vais m'apercevoir que je m'enlise, que ça marche pas et tant pis, ma séance continuera comme ça et c'est seulement après que je reviendrais dessus et que je ferais marche arrière. Il y a deux cas de figure et ça c'est par rapport à mon aisance dont l'activité. Quand j'ai pu anticiper..."

Pour F, l'abandon ou la poursuite dépend de sa capacité à anticiper. Nous sommes au cœur des difficultés posées par une innovation. Cette capacité est à mettre en relation avec une certaine aisance dans l'activité proposée. Parfois, tout en se rendant compte qu'il ne maîtrise plus la situation, F la poursuit parce qu'il ne voit pas d'autres issues.

L'arbre de décision de F.



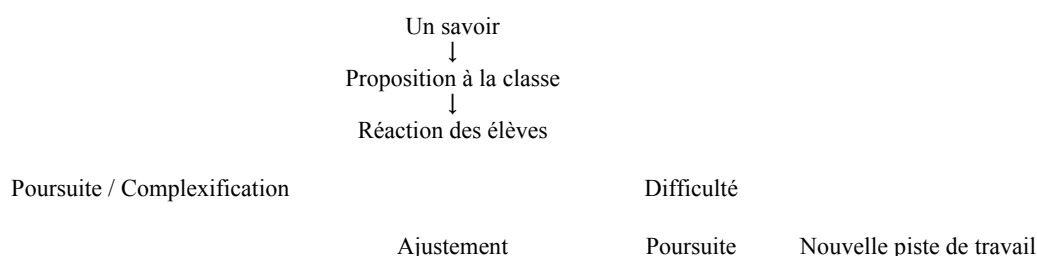
Le dilemme	Critère de résolution du dilemme
Marche arrière (simplification) ou Poursuite...	Aisance dont l'activité. Anticipation des réponses

- Le cas de H est intéressant pour pointer une certaine finesse d'appréciation qui défie l'anticipation.

"Je réajuste dans le sens éventuellement d'une complexification... Mais des fois c'est surprenant parce que... si on est en innovation, on peut arriver à des comportements qu'on n'attendait vraiment pas du tout, où vraiment une... la situation ne fonctionne pas et là dans ce cas-là... parfois ponctuellement ça m'arrive d'avoir une idée et de m'adapter sur le coup mais généralement, on passe à une autre situation".

Les comportements inattendus donnent de nouvelles idées à l'enseignant. Ils ne lui servent plus à ajuster à ce qu'il souhaitait faire mais ces comportements envoient l'enseignant sur de nouvelles pistes.

L'arbre de décision de H

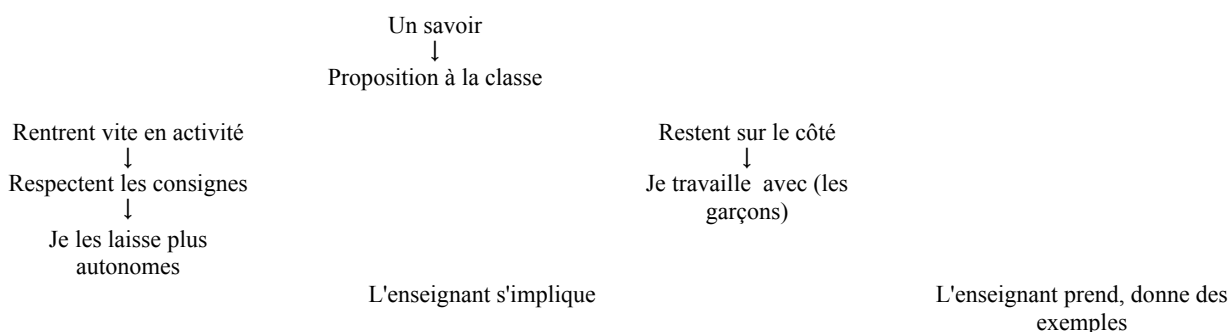


Les dilemmes	Critère de résolution du dilemme
Poursuivre ou ajuster par rapport à ce qui a été prévu Ou Etre réellement à l'écoute de l'élève.	Une inspiration de l'enseignant qui rebondit sur les réponses des élèves.

- O présente les alternatives suivantes:

"Mes repères c'était : est-ce qu'ils rentrent vite dans...en activité ou est-ce que, ben ils restent sur le côté, ils attendent, ils regardent... et puis, ils cherchent à se cacher... c'était ça en fait les repères, par rapport aux garçons. Les filles, elles se sont mises d'elles-mêmes en activité, mais c'était surtout ça... Et après... les filles, comme elles se mettaient d'elles-mêmes en activité, je voyais qu'elles respectaient consciemment les consignes, donc je les laissais plus autonomes et je travaillais davantage avec les garçons et puis, une chose que j'ai oublié peut-être de dire aussi, c'est : je faisais danse avec eux, parce que sinon ils ne le faisaient pas. Enfin j'essayais de mettre en œuvre moi-même les... les consignes et puis ben, je prenais des exemples en disant : ben, vous avez pas remarqué quelque chose, je faisais comme vous, enfin j'essayais de faire comme vous, en respectant les consignes. Donc euh..."

L'arbre de décision de O.

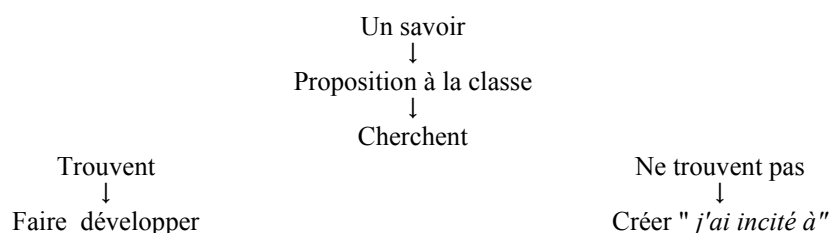


Les dilemmes	Critère de résolution du dilemme
Apprentissage autonome ou guidage strict.	L'activité des élèves dans la situation proposée

- L'alternative de P se trouve dans le "je les aide ou je les aide pas". Comme pour B, P doit trouver un compromis entre la mobilisation de la capacité de création et la difficulté qu'ont certains élèves à investir le domaine de la créativité.

"Et puis après, et bien il fallait qu'ils cherchent... sur des petites idées d'élèves, il fallait à chaque fois essayer de les développer et c'est vrai que si nous, quand on a fait notre stage, chacun trouvait son idée je pense que les animateurs ne sont jamais intervenus, là ça a été... je dis pas que j'ai créé à 90% les chorégraphies, mais j'ai incité, j'ai incité à... je ne sais pas comment on pourrait dire, dans le temps on faisait, moi je faisais, des bilans sur la manière d'interpréter, d'interpréter les paroles du professeur, est-ce que le professeur, c'est lui qui dit l'idée ou c'est ce qu'il suscite, des trucs comme cela. Là je ne savais plus parce que par moment..."

L'arbre de décision de P

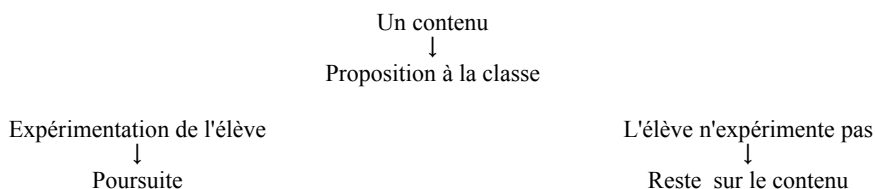


Les dilemmes	Critère de résolution du dilemme
Créer ou Reproduire Laisser le groupe improductif ou lui donner des réponses toutes faites: <i>"j'ai des groupes (qui) n'auraient rien fait"</i> .	Intervention de l'enseignant. Quantité d'apprentissage nécessaire pour maintenir un système didactique viable

- C'est toujours sur l'activité de l'élève que portent les alternatives et les dilemmes. Mais avec S la notion d'activité prend le sens "de type d'activité de l'élève en situation d'apprentissage". L'activité ce n'est plus seulement l'élève qui pratique ou ne pratique pas ce qui est proposé, mais c'est la façon dont l'élève s'organise pour apprendre face à une situation d'apprentissage.

"Ce qui m'a permis de fonctionner... enfin de... ce qui m'a permis d'avancer, c'est la... l'activité des élèves. Quand les élèves expérimentent, qu'ils changent eux-mêmes, enfin qu'ils avancent leur lancer, qu'ils reculent, qu'ils avancent, qu'ils écartent les pieds, ça, pour moi, c'était des réponses que l'élève euh... sur l'activité de l'élève, qui me permettaient de dire : « bon ben là, ils ont compris certaines choses », donc là, on peut avancer, alors que, certaines séances où l'élève ne respectait pas la consigne sur : j'essaye, sur différentes longueurs ou n°1, n°2, n°3, pour moi, cette séance-là, si l'élève ne fait pas ça ou il n'a pas compris ce que j'attends, ou il n'a pas fait ce que j'ai voulu qu'il fasse, donc je restais sur... ça ne me permettait pas d'avancer. Et puis leur façon, je pense que, en plus... le fait d'expérimenter euh... enfin... les élèves sentent des choses, ils viennent en parler plus facilement, ils comprennent, ils réussissent, ils ont... ils savent pas forcément verbaliser, mais ils ont senti des choses, donc euh... ils viennent me dire, quoi, j'ai réussi euh..., ils commencent à... je trouve qu'il y a un autre échange en fait. Donc on peut le retrouver aussi dans les tâches magiques mais..."

L'arbre de décision de S.



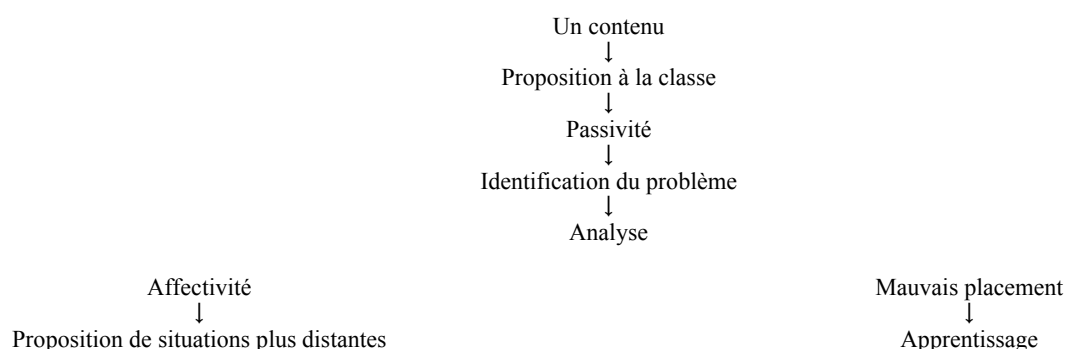
Les dilemmes	Critère de résolution du dilemme
L'élève expérimente ou l'élève reproduit.	Les élèves jouent sur les paramètres de la situation. Les élèves échangent avec l'enseignant.

- Avec W les alternatives concernent la façon dont les élèves investissent l'activité proposée.

"Si ça ne fonctionne pas? Déjà, j'essaie de regarder euh... pourquoi ça ne fonctionne pas... quelle situation ne va pas fonctionner... Situation de porté... Ça a coïncé parce qu'il y avait rapport proche. Avec les élèves de seconde, ça ne passe pas forcément... il fallait trouver les moyens pour qu'ils... parce qu'il faut être forcément en contact avec les autres... c'est sûr que chez certains ça partait, mais chez d'autres tu sentais que parfois, dans certaines situations, bon chez la moitié du groupe ça ne partait pas..."

Passivité ou mauvais placement... Mais en général, c'est passivité, je ne rentre pas dedans, j'ai pas envie, je ne veux pas euh... ça me pose problème et je ne veux pas rentrer dedans... la moitié du groupe soit traversait en marchant pour rejoindre le groupe sans faire la situation ou se positionnait mal, ou ne voulait pas traverser...et je me disais là... Dans la médiation... je garde le même problème..."

L'arbre de décision de W.



Les dilemmes	Critère de résolution du dilemme
Faire que les élèves entrent en activité tout en maintenant le problème posé. Attendre sans réagir que le problème se résolve de lui-même ou créer des situations pour que l'élève y arrive progressivement. Proposer une situation où la distance entre les élèves est un peu plus importante, mais cela soulève d'autres problèmes.	Le nombre d'élèves rentrant en activité. Le compromis acceptable du point de vue de l'enseignant entre le problème posé et sa résolution par l'élève.

Des contres exemples?

Parfois, nous pourrions dire à titre de contre exemple, l'enseignant est face à des dilemmes qu'il n'arrive pas à résoudre. Peut-être est-ce parce que l'enseignant se trouve en situation d'innovation?

U présente une activité qu'elle trouve difficile à enseigner: le combat. Vis à vis de cette activité, elle a deux angoisses.

La première, que les élèves se tapent dessus, se fassent mal:

"J'avais peur faire combat parce que j'avais peur de pas maîtriser, qu'ils se fassent mal etc. et je ne voyais pas comment euh... tu sais les règles à mettre en place pour que justement, tu n'aies pas les dérives euh... qu'ils finissent tous en se tapant dessus... Donc mon idée... c'était d'arriver à faire un combat en respectant des règles

et qu'ils ne se fassent pas mal... donc, en mettant en place les différents petits exercices..."

La seconde, l'angoisse de perdre le contrôle de la situation:

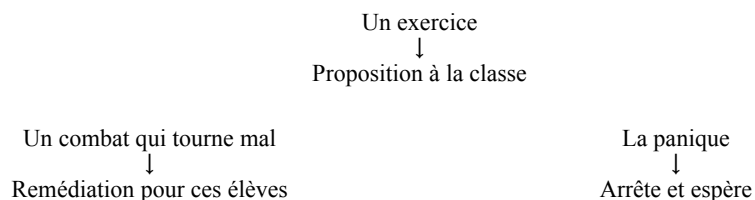
"Mais, mon appréhension du combat, c'était ça, de ne pas être capable de gérer la situation..."

Les alternatives se posent face à une situation qui dégénère et en fonction du nombre d'élèves impliqués dans cette dérive:

"S'il y a juste un combat qui tourne mal et que ça ne va pas, j'arrive à... par contre, quand je vois que c'est la panique dans tous les coins, là j'arrête tout quoi, effectivement, j'arrête et je dis on reprend des règles... j'essaye de changer un petit truc"

Par contre, rapidement, U se trouve en difficulté justement faute d'alternative au niveau de l'analyse et des contenus. Seule une période de prise de recul lui permettra d'y voir plus clair et de trouver une solution (cf. supra).

L'arbre de décision de U

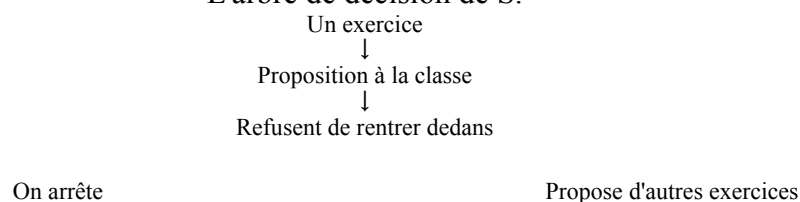


Toujours en combat, mais à l'inverse de U, S réagit dans l'instant. Cela lui est possible parce qu'elle dit d'emblée posséder *"plein de jeux, de situations de jeux, de mises en activité dans la tête"*. Sa réaction se base sur une analyse rapide de la situation qui dégénère, ainsi qu'une part d'autocritique:

"J'ai proposé un petit jeu qui fonctionne très bien avec les 6^{èmes} 5^{èmes} mais qui euh... fonctionne pas avec des gamins de 3^{ème} parce que les filles elles sont pas forcément bien dans leur corps et que... pour eux c'était trop bébé... et là je me suis dit : "tu as repris un truc, ça ne va pas du tout" donc vite j'ai changé... les élèves refusaient de faire, ceux qui se sont lancés... les autres se sont moqués... des gamins qui ont essayé de faire ce que je demandais donc j'ai dit : "non là je vais, là je me plante complètement", donc j'ai arrêté.. j'avais d'autres contenus, mais là je me suis dit que, c'est vrai que..., j'ai repris bêtement ce qui avait été proposé quoi, j'ai pensé que... je ne sais pas, j'ai pensé que ça allait marcher et, en fait, j'ai certainement pas assez réfléchi sur le niveau que j'avais quoi, le niveau de classe".

L'alternative de S est la suivante: je poursuis ou j'arrête l'exercice.

L'arbre de décision de S.



Mais il n'y a pas véritablement de dilemme.

S possède un panel d'exercice Un exercice qui ne fonctionne pas est vite remplacé par un autre plus approprié à l'âge des élèves.

De plus ce ne sont que des exercices d'échauffement. S peut remplacer avantageusement un exercice qui pose problème avec un autre plus adapté sans modifier profondément le sens de son travail.

2.3) Conclusion.

La compétence se compose de savoirs diversifiés. Mais l'existence de savoirs diversifiés ne garantit pas la compétence. Une compétence est une réponse adaptée à une situation. Elle mobilise donc "autre chose" que des simples savoirs. Ce "quelque chose" réunit les savoirs, les unifie, les rend opérationnels. Certains parlent de métaconnaissance, de schème, de schéma de pensée, de capacité de jugement, de choix.

Nous avons essayé de mettre à jour ces moments où l'enseignant convoque ses savoirs diversifiés, ces moments où même avec du recul, il doit prendre une décision pour agir, ces moments où il doit faire un choix.

Nous l'avons fait, en étudiant d'abord la prise de décision avant l'action. Il s'avère en effet que lors de la planification, les savoirs convoqués sont très variés. Une synthèse de ces savoirs est proposée pour l'action. L'enseignant justifie ses interventions en coordonnant des savoirs diversifiés. Les justificatifs s'additionnent en quelque sorte. Il prévoit qu'une séquence se déroulera de telle façon parce que... **et** parce que... **et** parce que...

Cette phase de préparation, et la synthèse effectuée, ont un but qui est de gérer un compromis entre une part de risque qu'implique l'innovation et la sécurité nécessaire à la visée éducative voire dans certains contextes à la "survie" éducative.

Cette notion de gestion est très à la mode en particulier lorsque l'on parle de compétence. Ne sachant la définir, c'est une des notions qui rend certainement le mieux compte de ce qui fonde la compétence.

La prise de décision dans l'action nécessite une réactivité plus forte de l'enseignant. Il agit dans l'urgence.

Nous pensions que le fait de rendre compte de l'utilisation de procédures diversifiées serait un élément de la compétence d'un enseignant innovant. Ce n'est pas le cas puisque rares sont ceux qui ont fait appel à cette diversité.

En fait les possibilités dont l'enseignant nous fait part sont assez restreintes. En général elles portent sur deux, rarement sur trois choix possibles. Elles se résument souvent à la poursuite de la planification, à sa remédiation ou à son abandon. Plus que les décisions qui sont prises, ce sont sans doute les dilemmes posés qui rendent le mieux compte de la complexité des choix et de leur résolution. La prise de telle ou telle décision ne se fait pas sans fondement et surtout détermine fortement une direction à l'enseignement.

3. Conclusion: avons nous affaire à une compétence?

Dans le premier paragraphe nous avons montré que les enseignants innovants de notre échantillon utilisaient des procédures généralisables pour la plupart.

Dans ce deuxième paragraphe, nous avons essayé de montrer que les procédures utilisées pour innover pouvaient être qualifiées de "compétence".

Bien que le concept de compétence ne soit pas un concept au sens de Philippe Carré⁷⁵, nous avons choisi de définir la compétence de la façon suivante:

La compétence se caractérise par des savoirs diversifiés et multiples, par une mobilisation juste en contexte et enfin, elle est apprise. Jusqu'à présent, nous avons laissé de côté la caractéristique d'apprentissage.

Nous avons repris les caractères pointés, et nous en avons fait autant de critères, que nous avons ensuite essayé de vérifier.

- Le critère des savoirs diversifiés.

Les enseignants innovants utilisent des procédures. L'analyse de ces procédures permet de montrer qu'elles reposent sur des savoirs diversifiés et issus de ce que l'on peut qualifier de "base de connaissances des enseignants". Epistologiquement, cette mise à jour pose le problème de savoir si les éléments théoriques repérés sont effectivement présents dans les procédures. Mais cette difficulté n'est pas propre à notre étude. Elle est consubstantielle de la relation entre la connaissance et le savoir et de tout exercice de formalisation.

- Le critère de la mobilisation

La compétence ne se satisfait pas de savoirs multiples et diversifiés. Elle se caractérise dans la façon dont l'enseignant fait face à la situation.

Pour en rendre compte, nous avons examiné deux phases. La première rend compte de la façon dont l'enseignant prépare son intervention. La compétence réside ici à la fois dans la synthèse réalisée des multiples savoirs, synthèse tournée vers l'action et dans la façon dont l'enseignant se donne les moyens de mener à bien son entreprise en ménageant la part du risque sans laquelle son innovation serait vouée à l'échec.

La deuxième rend compte de l'interaction. Soit l'enseignant nous fait part de procédures diversifiées, soit il nous fait part d'une procédure mais qui relève de décisions et de résolution de dilemmes qui sont "tranchés" dans l'action.

Parfois aussi, et cela révèle le caractère incertain de la compétence, l'enseignant aboutit à une impasse. La compétence n'est plus alors de mise. Mais n'est ce pas le propre de toute expérience humaine que de pouvoir échouer...

- Le critère de l'acquisition.

Nous n'avons pas traité du critère d'acquisition de la compétence. Or une des caractéristiques importantes de la compétence est d'être acquise.

Le critère de l'acquisition renvoie en bien des points à la problématique du savoir. Certains savoirs s'acquièrent dans l'action, d'autres en dehors de l'action. On considère en général qu'une compétence s'acquiert dans le milieu professionnel, même si des mises à distance sont importantes et nécessaires.

⁷⁵ Cf. Supra.

De ce point de vue, on ne peut pas apprendre une compétence à innover. D'abord parce que cette compétence est relativement indéfinie. Il est donc difficile d'apprendre ce que l'on ne connaît pas. Ensuite parce que c'est certainement en innovant que se forme et se développe cette compétence. C'est le sens de cette remarque de Richard Wittorski quand il dit que "la mise en action des savoirs... constitue... par et dans sa mise en œuvre, un processus de transformation de compétences que nous qualifierons de "logique de l'action". Ce processus consiste à accompagner la mise en œuvre des outils d'une activité d'adaptation/ajustement dans l'action de ses propres modalités d'action. Cette activité relève du "tâtonnement spontané" et produit des compétences incorporées à l'action (au sens où elles sont attachées aux conditions de leur production)"⁷⁶.

L'enseignant n'apprend pas une compétence à innover mais développe les outils d'une telle compétence en innovant. Ces outils lui permettront par la suite d'être plus armé (plus "compétent") dans les situations ultérieures d'innovation.

Nous n'avons pas non plus traité le fait que certains enseignants de notre échantillon, innovant plus que d'autres, étaient peut-être "plus" compétents. Au vu des entretiens et des matériaux recueillis, cela aurait été difficile. N'oublions pas, de plus, que notre recherche demeure largement exploratoire et s'en tient aux caractères les plus communs d'une population.

Au vu des éléments relevés il nous semble pouvoir qualifier de "compétence" l'ensemble des procédures utilisées par les enseignants qui innovent.

Mais avons-nous mis, pour autant, à jour une réelle "spécificité" des enseignants innovants? C'est sur le dernier point de la spécificité de la compétence que nous allons maintenant nous attarder.

⁷⁶ WITTORSKI, Richard. Productions d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes. *Dynamiques du changement en éducation et en formation*. Sous la dir de Françoise CROS. Paris: INRP, 1998, p. 129-143.

Chapitre 9.

Spécificité de la compétence des enseignants d'EPS innovants.

En hypothèse, nous avons parlé d'une particularité de la compétence des enseignants qui innovaient. Il s'agit maintenant de préciser cette particularité.

Pour le petit Robert (1977), est "particulier" ce qui "appartient en propre à quelqu'un, quelque chose ou une catégorie de personnes...".

Selon nous, la particularité peut s'analyser d'un double point de vue.

- D'un point de vue qualitatif, la particularité ce peut être un caractère différent, une qualité qui appartient en propre à un individu ou à un groupe et seulement à celui-ci ou à ceux-là. C'est le sens donné par la définition du petit Robert.
- D'un autre point de vue quantitatif, la particularité ce peut être aussi un peu plus ou un peu moins, des qualités de tout un chacun. On dit par exemple d'une personne, qu'elle est "plus" intelligente. L'intelligence est présente dans tous les membres du groupe, mais la particularité de la personne dont il est question est d'en être davantage pourvue, d'avoir un "plus" par rapport aux autres.

Notre étude ne se propose pas de comparer les enseignants innovants de notre échantillon et d'autres enseignants qui n'innoveraient pas. Par contre la comparaison peut se faire en s'appuyant sur les études existantes concernant les compétences des enseignants. Ces études sont nombreuses. Elles serviront d'élément de comparaison aux enseignants de notre échantillon.

Dans la mise à jour de la compétence des enseignants innovants, que nous avons effectuée aux précédents paragraphes, nous avons remarqué que de nombreux éléments de la compétence trouvée étaient pointés dans le fonctionnement d'enseignants "normaux". Le critère du taux d'activité de l'élève comme régulateur de l'activité de l'enseignant en est un exemple.

Des recherches ont déjà pointé des particularités chez les enseignants innovants.

Marie Michelle Cauterman⁷⁷ (1998), Marie Michelle Cauterman et Lise Demailly⁷⁸ (2000) pointent des propriétés individuelles⁷⁹ des enseignants qui favorisent ou freinent le changement des pratiques professionnelles à l'issue d'un stage.

Christophe Marsollier⁸⁰ parle d'ouverture ou de résistance pour qualifier les attitudes extrêmes de certains enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation.

⁷⁷ CAUTERMAN Marie Michelle. *La formation des enseignants est-elle utile?* Rapport de recherche. Mai 1998. IUFM Nord Pas de Calais.

⁷⁸ CAUTERMAN Marie Michelle, DEMAILLY Lise. *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: PUF, 2001.

⁷⁹ Rapport au savoir, trajectoire, image de soi, rapport au temps de travail

Michelle Garand, à propos des pratiques de changement des enseignants⁸¹, a mis à jour des caractéristiques particulières chez les enseignants innovants. Elles concernent les personnes, leurs attitudes, leurs rapports à, leurs relations aux autres.

D'autres types de recherches⁸² mettent en avant le rapport particulier de l'enseignant innovant à la recherche, au métier, aux élèves.

Nous avons nous même pointé un rapport particulier à la formation, que nous avons nommé "opératif" dans le cas d'une innovation.

Plus proches de notre pôle d'intérêt, Richard Wittorski⁸³ repère comment l'élaboration et la mise en œuvre de pratiques innovantes conduisent les enseignants à élaborer de nouveaux schémas d'action participant à la construction de nouvelles compétences individuelles ou collectives.

Mais ce qui nous interroge davantage, c'est moins les propriétés individuelles des enseignants innovants, que la spécificité de leur savoir-faire.

1. La spécificité: Une question de modèle⁸⁴.

La question de la spécificité de la compétence trouvée chez les enseignants innovants renvoie à la problématique de la lecture de l'activité enseignante.

Pour prendre un exemple, nous avons déjà vu que le modèle de la planification prescriptive⁸⁵ était pris en défaut quand il s'agissait de comprendre la façon dont les enseignants planifient et qu'il fallait, pour approcher la réalité de la planification, s'intéresser à ce que faisaient "réellement" les enseignants et non plus à la façon dont les formateurs ou les institutionnels souhaiteraient qu'ils agissent.

⁸⁰ MARSOLLIER, Christophe. Ouverture ou résistance des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation. Sens et fondements. *Les sciences de l'éducation* 31, 1998, 4, p. 95-121.

MARSOLLIER, Christophe. L'attitude des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation. *Revue Cahier Binet-Simon*, 1997, n°4, p. 25-37.

MARSOLLIER, Christophe. Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. *Recherche et formation*, 1999, n°31, p. 11-29.

⁸¹ GARAND Michèle. Attitudes et pratiques de changement d'enseignants et de chefs d'établissement dans un contexte de réforme. *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Sous la dir de Françoise CROS. INRP, 1998, p. 149-174.

⁸² HATCHUEL, Françoise. Enseignant/es et innovation: enjeux institutionnels et rapport au savoir. Formes et formation du rapport au savoir. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Sous la dir de Jacky BEILLEROT, Nicole MOSCONI, Claudine BLANCHARD LAVILLE. Paris; L'harmattan, 2000, p. 151-181.

⁸³ WITTORSKI, Richard. Productions d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes. *Dynamiques du changement en éducation et en formation*. Sous la dir de Françoise CROS. Paris: INRP, 1998, p. 129-143.

⁸⁴ Cette partie s'inspire du cours de DEA 1998-1999 de Véronique Leclercq, intitulé "Approches multidisciplinaires des systèmes de formation", et qui passe en revue les paradigmes de recherches utilisés pour analyser les situations d'enseignement/apprentissage.

⁸⁵ Le modèle prescriptif a montré ses limites et amené les chercheurs à changer de problématique, et à utiliser une approche plus descriptive. Les recherches essayent alors de décrire ce que fait et pourquoi. Les recherches descriptives, « adoptent le paradigme de la pensée des enseignants » (Durand, 1993, p. 81). Cette approche de la pensée enseignante s'est développée après la mise en évidence du peu d'intérêt pratique des recommandations prescriptives ainsi que le signale Crahay (1989). Si ces recommandations malgré la bonne volonté enseignante, ne passent pas dans la pratique, c'est sans doute parce qu'elles sont peu opérationnelles et trop éloignées du fonctionnement de l'enseignant. Par contre l'approche du "paradigme de la pensée des enseignants" considère celui-ci davantage comme un concepteur et plus qu'un simple applicateur de techniques élaborées par ailleurs.

De la même façon, la spécificité de la compétence de l'enseignant innovant sera envisagée différemment selon que l'on s'attache à tel ou tel modèle d'analyse de l'activité enseignante. C'est ce que nous allons développer maintenant.

1.1) Deux modèles incomplets.

1.1.1) Le modèle décisionnel.

Initié par Shavelson (1973)⁸⁶, le modèle décisionnel est issu des théories économiques de décision dans l'incertitude. La notion de décision est entendue comme un choix conscient entre des alternatives d'actions possibles.

Nous avons effectivement repéré des alternatives, mais bien souvent nous avons dû les faire émerger rendant compte de leur caractère sous-jacent et peu conscient.

Peterson et Clark (1978)⁸⁷ proposent un processus de décision cyclique : Enseignement, réponses tolérables, oui / non, continue ou choix d'alternatives.

Quelles que soient les précautions prises à propos de la définition du nombre d'alternatives nécessaires à la prise de décision, les recherches s'accordent pour dire que les enseignants décident peu (la notion de décision est prise dans le sens d'un choix délibéré), environ une décision toutes les 2 minutes, les experts prenant moins de décisions que les novices. "Ces résultats ont eu pour conséquence l'abandon des idées initiales quant au mode de pensée des enseignants. Ils mettent en évidence l'existence de routines et un fonctionnement habituel apparenté au pilotage automatique (Shavelson & Stern 1981)⁸⁸. Les enseignants déroulent des programmes connus sans faire référence à des alternatives ou sans volonté de changer leur façon de faire, les experts étant plus "conservateurs" (Charlier, 1989. Altet, 1994)⁸⁹. Les modifications apportées à la séance sont des ajustements qui ne remettent pas en cause l'économie générale du cours.

Philippe Dessus et Jean Jacques Maurice (1998)⁹⁰ font part de quelques résultats sur les décisions de l'enseignant ainsi que sur les informations traitées. Dans des tâches habituelles, les enseignants sont capables de prévoir le taux de réussite des élèves, les incertitudes quant à ce taux portant sur un petit nombre d'élèves, qui reste invariant d'un enseignant à l'autre, indiquant la pression forte du contexte dans l'établissement d'une norme de réussite acceptable pour la classe. Par contre les procédures de résolution de l'exercice, utilisées par les élèves, ne sont pas reconnues (dans l'expérience présentée, les deux procédures utilisées par les élèves pour résoudre le problème n'ont jamais été repérées par l'enseignant qui s'en tient aux résultats de ceux-ci).

Pour Yinger (1986)⁹¹, la métaphore de l'enseignant décideur est par essence inductrice d'erreur parce qu'elle est une caractéristique restrictive. 25% seulement des décisions seraient prise de manière consciente. Il y a une sorte d'impénétrabilité cognitive, malgré la technique du rappel stimulé qui incite l'enseignant à rationaliser ses comportements et ses explications. Ce modèle décisionnel a fait l'objet des critiques suivantes : en tenant l'enseignant pour quelqu'un de conscient de ses décisions, "il empêche d'étudier l'essentiel de son activité et établit une hiérarchie entre les processus, induit une analyse de l'enseignant" qui réagit à des

⁸⁶ Cité par TOCHON (1993), CHARLIER Evelyne (1989).

⁸⁷ Cité par TOCHON (1993), CHARLIER Evelyne (1989).

⁸⁸ Cité par Durand, Op. Cit. p. 94.

⁸⁹ CHARLIER, Evelyne. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck, 1989, ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF, 1994.

⁹⁰ DESSUS Philippe, MAURICE Jean Jacques. Les décisions de l'enseignant à l'aune de valeurs rationnelles. *SPIRALE – Revue de Recherches en Education* – février 1998, n° 21, Université Lille 3, p. 47-55.

⁹¹ Cité par TOCHON (1993), CHARLIER Evelyne (1989), op. cit.

incidents. Cela "conduit à l'instauration d'une hiérarchie des processus cognitifs de l'enseignant. Les processus conscients, délibérés, réfléchis sont considérés comme plus nobles au détriment de processus moins conscients... ayant un caractère d'impénétrabilité cognitive. L'idée selon laquelle l'enseignement serait en grande partie une activité « implicite » au même titre que les autres activités expertes n'est pas en soi une idée dévalorisante de la compétence enseignante" (Durand, 1996, p. 95)

1.1.2) Le modèle rationnel versus irrationnel.

Pour rendre compte de cette forme de pensée, il a fallu se tourner vers des modèles plus adaptés "les chercheurs ont cessé de critiquer les enseignants et de les accuser d'irrationalité, ils viennent à considérer cette forme de pensée comme un élément déterminant de l'efficacité professionnelle" (Riff, Durand, 1993)⁹².

Pour le modèle **rationnel**, les décisions sont prises en toute conscience, donc fortement reproductibles. Il devient alors possible de modéliser le fonctionnement de l'enseignant à la limite sous forme d'algorithmes.

A l'opposé, le comportement observé en classe par rapport au schéma d'intervention prévu peut faire penser à une totale improvisation du déroulement du cours et renvoie à des conduites irrationnelles⁹³.

Les arbres de décision dont nous avons rendu compte montrent que l'enseignant n'est pas dans la totale improvisation. Parfois c'est même carrément le contraire, comme nous le prouvent les enseignants qui poursuivent leur planification malgré des réponses d'élèves inadaptées.

Si l'arbre de décision visualise, dans un but de formalisation, le chemin des choix qui sont opérés, nous avons vu que l'essentiel n'est pas là mais tient en la capacité de jugement à résoudre les dilemmes qui se posent dans l'urgence.

Néanmoins les mises en ordre effectuées et les procédures communes relevées font apparaître que nous ne sommes pas dans l'irrationnel.

1.2) Des modèles plus adaptés.

L'enseignant **arationnel**⁹⁴ "prendrait des décisions extrêmement dépendantes du contexte, de sorte qu'elles seraient difficiles à modéliser" (Dessus, 1995, p. 36)⁹⁵. Les comportements des

⁹² RIFF Jacques, DURAND Marc. Planification et décision chez les enseignants. *Revue Française de Pédagogie*. 1993, n° 103, p. 81-107.

⁹³ Un exemple (déjà cité en note du chapitre 2, § 1.3.2, pages 66-67) d'une institutrice citée par Faingold rend bien compte de la forme particulière de la pensée enseignante. Celle-ci a été mise jour lors d'un entretien d'explicitation : « un jour, sous le coup d'une inspiration subite, l'institutrice intègre un enfant à un groupe de lecteurs plus avancés. Dans l'instant, elle s'en mord les doigts, sûre qu'il ne sera pas à la hauteur. Pourtant, la suite lui donne tort et donne raison à son intuition. L'entretien d'explicitation la pousse à reconstituer la suite d'impressions qui, au fil des jours précédents, l'ont à son insu conduite à savoir que cet enfant est capable de changer de niveau. Poussée par l'interviewer, elle retrouve des souvenirs, des indices, qui, a posteriori, rendent sa décision subite parfaitement fondée. L'habitus a joué un rôle, produisant un choix « dans l'illusion de l'improvisation » (Perrenoud, 1996, p. 202)

⁹⁴ Tochon 1993 (Op. Cit.) à la suite de Yinger parle improvisation bien planifiée sur le modèle du théâtre, de la musique et des techniques d'improvisation et cherche à mettre en valeur les aspects positifs et les utilisations

experts ne semblent pouvoir être décrits sous forme d'algorithmes décomposables et procèdent d'heuristiques complexes (Tochon, 1993, p. 242). Par exemple, telle réaction de la classe va provoquer une réorganisation du cours pour mieux répondre aux besoins exprimés. L'enseignant combine de nombreuses routines.

- La compensation (l'enseignant sélectionne les élèves susceptibles de répondre de façon à équilibrer les absences de réponse ou les réponses erronées des plus faibles);
- La clémence stratégique (l'enseignant est plus tolérant vis à vis des élèves ayant des difficultés);
- La suppression des émotions (l'enseignant laisse rarement paraître ses émotions face aux apprenants);
- Le contrôle progressif qui amène à mettre en valeur les progrès des élèves les plus faibles⁹⁶.

L'enseignant à **rationalité limitée**⁹⁷ fait des choix satisfaisants plutôt qu'optimaux. L'individu souhaiterait agir de façon rationnelle mais à cause du contexte et de la multiplicité des alternatives, il se verrait contraint de ne faire des choix que sur des alternatives simplifiées. Marc Durand et Jacques Riff (1993) y voient un modèle "pertinent pour expliquer le comportement des enseignants" ainsi que la réhabilitation de la démarche des maîtres "plus intuitive que logique". Pour ces auteurs "les théories simplificatrices, les croyances... qui sont autant de façons de penser peu consistantes, s'adaptent plutôt bien aux caractéristiques de la classe" (Durand, Riff, 1993, p. 99).

En fait, deux types de fonctionnements semblent se côtoyer: l'un automatisé, à base de routines⁹⁸, difficilement verbalisables, l'autre réfléchi, qui optimise les interventions.

Au niveau de l'image de l'enseignant, nous serions passées de la métaphore de l'enseignant médecin au professionnel réfléchi c'est à dire travaillant à un haut niveau d'abstraction.

Deux nouveaux concepts et deux nouvelles métaphores de l'enseignant semblent plus adaptés:

- Le concept **d'optimisation**. "Il s'agit de prendre la meilleure décision possible compte tenu de contraintes imposées du dehors. La modélisation mathématique suppose que l'on définisse a priori l'ensemble de toutes les décisions possibles, et qu'à chacune d'elle on attribue une note chiffrée. Cette note cote la performance au regard d'un certain critère; Optimiser, c'est choisir la décision qui a la meilleure note... Certains systèmes ont une structure temporelle et il faut prendre des décisions au jour le jour alors que le résultat ne pourra être apprécié qu'au bout d'un assez long temps...il s'agit de problèmes de contrôle optimal...le rôle de la théorie est d'arbitrer entre le long et le court terme... Il peut aussi y avoir plusieurs critères simultanés, c'est à dire plusieurs manières d'évaluer une même situation: cela conduit à la notion d'optimum de Pareto... La situation peut aussi dépendre

nombreuses de cette façon de faire. Nous nous demandons si Tochon ne réinvente pas la notion de compétence au travers ce terme d'improvisation.

⁹⁵ DESSUS, Philippe. Les recherches à propos de l'enseignant. *Recherche et formation*. 1995, n° 20, p. 33-43.

⁹⁶ Parallèlement Perrenoud (1988) (*repris dans former des enseignants professionnels 1996*) a mis en évidence des stratégies d'élèves pour ne pas apprendre : agir sans s'investir, différer le début de l'action et gagner du temps, nier ouvertement l'utilité du travail, faire semblant et échapper à la tâche, copier sur son voisin, faire preuve d'incompétence jusqu'à ce que le professeur fasse le travail tout seul.

⁹⁷ Lee et Porter 1993, Roth Herbert et Simon, cités par Tochon, 1993, p. 96.

⁹⁸ Routine : Procédure automatisée au cours de la pratique, efficace et économe. "Le terme de routine n'est pas employé ici de manière péjorative. Toute activité complexe repose sur des séries d'actions en partie automatisées: celles-ci permettent d'être fonctionnels et laissent l'esprit libre d'anticiper la suite des événements... Les routines possèdent une marge d'adaptation à chaque situation singulière; en d'autres mots, les routines cognitives de l'enseignant expérimenté sont heuristiques plutôt qu'algorithmiques" (Tochon, 1993, p.77).

non seulement de ma décision mais de celle que prendront d'autres individus partenaires ou adversaires: On rentre alors dans la théorie des jeux" (Encyclopédia Universalis, p. 966 a)

- La théorie du satisfaiting. "La micro-économie normative, en montrant que l'optimisation du monde réel est impossible, démontre que l'homme économique est en fait un "adéquateur" (satisfaire), une personne qui accepte les solutions "assez bonnes" plutôt qu'un "optimisateur". Non pas parce qu'il préfère le moins au plus, mais parce qu'il ne peut pas trouver "la meilleure" solution. Même s'il le veut, il n'a pas le choix.

1.3) Conclusion.

La particularité de la compétence que nous voulons mettre à jour, est tributaire du modèle de référence de l'analyse de l'activité de l'enseignant.

Le fonctionnement des enseignants de notre échantillon, en situation d'innovation, ne correspond pas aux fonctionnements décrits par les modèles rationnel et décisionnel.

Vis-à-vis de ces modèles "la compétence" trouvée dans notre échantillon est "très" particulière. Cette particularité concerne à peu de chose près toutes les procédures mises à jour: l'avancée au coup par coup, les alternatives proposées, l'abandon et les remédiations qui sont selon nous plus que des ajustements, le feeling et les impressions pour prendre des décisions, l'évaluation approximative.

Par contre, si nous nous référons aux modèles arationnel ou à rationalité limitée, c'est à dire aux modèles qui interrogent l'activité "réelle" de l'enseignant en situation, sans a priori, alors la spécificité est moins "évidente". Les façons de procéder des enseignants de notre échantillon semblent alors largement plus partagées, sinon être le modèle dominant d'intervention des enseignants.

Nous en tenons pour preuve ce que nous disent C *"je commence et en fonction de ce que j'obtiens, je fais la suite"*, et encore davantage L qui *"avançait à tâtons"* et qui nous font penser à une improvisation presque totale de la part de l'enseignant.

C'est aussi l'impression générale que peuvent laisser de nombreux innovateurs qui nous disent avancer au coup par coup.

Mais nous avons aussi vu que les décisions ne sont pas prises au hasard mais dans le but d'optimiser un fonctionnement possible, en mêlant une aventure, l'innovation, qu'a priori seul l'enseignant souhaite mener, avec des conditions d'une réalisation en classe.

Ce que nous avons obtenu se rapproche alors du modèle de l'improvisation bien planifiée et des raisonnements en actes. Là non plus, les caractéristiques de la compétence trouvée ne paraissent pas "particulières".

Comment alors éclairer la spécificité?

2. Spécificité de la compétence mobilisée lors de l'innovation.

Nous l'avons dit en introduction, la particularité, ce peut être quelque chose de plus mais la particularité, c'est peut-être un peu plus des mêmes choses.

Cette particularité, nous allons l'examiner dans la planification, le repérage de l'activité de l'élève et l'évaluation. Ces façons de faire nous paraissent originales et propres aux enseignants qui ont innové.

2.1) La planification: un pilotage à l'estime.

L'enseignant innovant fonctionne d'une manière particulière. Son modèle emprunte au modèle de fonctionnement du débutant et au modèle de fonctionnement de l'expert.

Le débutant planifie de façon très rigoureuse et suit sa planification.

L'expert a une idée de ce qu'il veut obtenir, des repères et des automatismes.

L'innovateur a une idée de ce qu'il veut obtenir, une mise en activité serrée et un pilotage à l'estime.

2.1.1) Le fonctionnement du débutant.

A bien des égards, l'enseignant innovant se retrouve dans la posture du débutant. Malgré ses efforts pour minimiser les incertitudes, l'innovation comporte une part d'inconnu.

Pour y faire face, l'enseignant débutant va s'appuyer fortement sur de la documentation écrite pour planifier ses leçons. Il le fait, parce qu'il a peu de vécu, parce qu'il a peu de références et peu d'expérience. On a retrouvé ce type de fonctionnement chez E, L, U, W, qui recherchent dans des documents, des mémoires externes pour mettre en place l'innovation ou pour réguler l'intervention en classe.

L : "oui, par des ouvrages à côté, par les discussions avec euh... on va dire avec des spécialistes...".

La planification du débutant est précise et son élaboration prend beaucoup de temps. Jacques Riff⁹⁹ (1994) indique qu'un enseignant d'EPS débutant consacre en moyenne 27 heures à préparer un cycle de 6 séances, sans être d'ailleurs satisfait de sa préparation.

Certains de nos innovateurs passent aussi du temps et cherchent à cadrer leurs interventions. C'est le cas de K et de W.

K: "le stage.. j'ai tout cadré... je me suis programmé mes séances, mes 11-12 séances...".

W compare d'ailleurs sa planification de l'innovation à celle d'un débutant, et il en souligne très justement les travers:

"la stratégie c'était de programmer... comme quand tu commences... à enseigner. Tu prépares plein de trucs, tu en fais la moitié, mais tu te dis...j'ai de quoi faire, j'ai de quoi tenir...".

⁹⁹ RIFF, Jacques. *La planification comme stratégie d'adaptation aux contraintes de la tâche de l'enseignant d'EPS*. Thèse: Sous la dir de Marc Durand: STAPS. Université Montpellier 1. 1994.

Mais les autres enseignants ne s'intéressent vraiment qu'aux premières séances. Nous avons trouvé 16 enseignants, sur les 19 qui se sont exprimés sur le sujet, qui nous disent avancer au coup par coup.

Dans l'interaction, les débutants reproduisent le plus fidèlement possible leur préparation de cours, indépendamment de l'évolution contextuelle, ils prennent leurs décisions sur la base de leur plan écrit plutôt que sur les besoins et intérêt des élèves. Ce faisant, ils changent fréquemment de tâches afin de réaliser tout ce qu'ils avaient prévu. Ceci se fait au détriment des apprentissages.

C'est loin d'être le cas de W qui, s'il reconnaît les travers de sa programmation, n'en subit pas les conséquences:

"J'en faisais 5 fois moins que ce que j'avais prévu parce que les problèmes apparaissaient, qu'il fallait les traiter en fonction de situations d'apprentissage et c'est ça... c'est là... c'est là où est difficile... Il faut pas que je passe à tout prix, mais repérer un... le moment où il y a un problème, repérer ce problème et le traiter..."

Pour prendre une métaphore sportive, le débutant a le nez dans le guidon, et une métaphore maritime, il navigue aux instruments, l'œil rivé à ceux-ci.

2.1.2) Le fonctionnement de l'expert.

L'enseignant innovant n'est pas un débutant. En situation d'innovation, il semble cependant difficile de le présenter comme un expert. Néanmoins l'hypothèse d'une compétence lui confère une certaine expertise. Quelle-est-elle?

Problème de définition de l'expertise.

Le domaine du sport s'intéresse de près à l'expertise¹⁰⁰, à ce qui en constitue l'essence, afin éventuellement de détecter des talents, mais aussi dans le but de développer et de maintenir cette expertise chez les entraîneurs. La définition que donne Webster¹⁰¹ de l'expert est la suivante "quelqu'un d'expérimenté, instruit par la pratique, habile, agile, ayant une facilité d'opération ou de performance par la pratique". Le mot pratique est mis en avant auquel il faut ajouter une recherche constante de qualité à l'aide d'une "supervision hautement structurée". "La règle des dix ans de pratique" de Chase et Simon (1973)¹⁰² nécessaires aux joueurs d'échecs pour espérer devenir maître a été étendue par Anders Ericsson¹⁰³ à de nombreux domaines comme la musique, les mathématiques, la chirurgie. Pour atteindre l'expertise, cette quantité de pratique est nécessaire, mais pas suffisante.

Dans le domaine de l'enseignement, François Victor Tochon avance la même idée. "Des années de pratique seraient nécessaires pour qu'un enseignant intègre une structure d'anticipation suffisamment vaste, hiérarchisée, fonctionnelle, pour pouvoir faire face efficacement au large spectre d'événements imprévus du terrain sans temps de délibération inopportun" (Tochon, 1993, p.129)¹⁰⁴. En proposant une revue de question, cet auteur retient les critères d'expertise suivants:

- Le critère de réussite des élèves. On y retrouve les biais dénoncés lors des recherches processus-produit auxquels s'ajoute cette remarque : les enseignants peuvent être bons dans la stimulation des élèves lors du passage des tests (autorité, motivation

¹⁰⁰ SALMELA, John H. Détection des talents, entretien avec Salmela. *Revue EPS*, 1997, n° 267, p. 27-29.

¹⁰¹ Idem

¹⁰² Idem

¹⁰³ Idem

¹⁰⁴ TOCHON. 1993. Op. Cit.

extrinsèque...) sans pour autant avoir un fonctionnement d'expertise différent des autres enseignants. Cette observation pointe l'écart entre la compétence de l'enseignant (expertise) et sa performance ponctuelle.

- Le critère de l'expérience pose deux difficultés essentielles. D'une part, le nombre d'années d'ancienneté n'est pas toujours un critère pertinent (passé un certain âge, des enseignants se désinvestissent), d'autre part certains ont des difficultés à apprendre par l'expérience. « L'apprentissage par l'expérience semble nécessiter des aptitudes métacognitives qui comprennent les capacités d'analyser ses propres performances, de s'autoréguler, de se mettre en recherche personnelle, de trouver des stratégies alternatives de résolution aux problèmes rencontrés, d'encoder systématiquement les éléments de feedback et d'y réagir en ajustant son activité... » (Tochon, 1993, p. 139).
- La formation initiale est nécessaire mais non suffisante.
- La formation pédagogique, en particulier si l'enseignant a ou non participé à des recherches.
- L'expérience de formateur semble être un critère intéressant à cause de la tendance qu'ont les formateurs à s'autoformer et à mettre en œuvre des pratiques innovantes. Sont-ils réellement plus performants ? « Une bonne verbalisation des problèmes implique-t-elle une meilleure capacité à les résoudre ? la recherche cognitive tendrait à répondre par l'affirmative, encore qu'il y ait une marge entre l'assimilation des connaissances sur un sujet et la capacité de les activer sur le terrain » (Tochon, 1993, p. 141).
- Le critère de la recommandation de personnes ressources ou la reconnaissance des compétences d'expertise par les pairs.
- D'autres critères enfin qui ne sont pas moins intéressants comme l'étendue des connaissances du sujet ou la compétence de planification qui serait un bon critère d'expertise.

En l'état actuel, la recherche sur l'expertise montre des difficultés à définir son objet. D'une façon pragmatique, l'impossible consensus sur la notion d'expert impose au chercheur de recourir à plusieurs critères.

Nous avons récapitulé ci-dessous les éléments qui qualifient l'expertise des enseignants de notre échantillon :

Tableau XIX. L'expertise des enseignants de notre échantillon.

Nom	L'expérience	Formation initiale	Expérience de formateur	La formation pédagogique,
A	21	PEPS		Nous n'avons aucun élément concernant les critères de : - La réussite des élèves; - La recommandation des personnes ressources; - Les connaissances du sujet.
B	5	PEPS		
C	20	CE	Oui	
D	30	CE		
E	19	CE		
F	24	CE		Concernant la formation pédagogique, nous indiquons le taux de participation moyen aux stages de formation continue (Cf. Chapitre six, §1.2.1: 49% et 66% pour les enseignants les plus anciens).
G	5	PEPS	Oui	
H	7	PEPS		
I	10	PEPS		
J	23	PEPS		
K	4	PEPS	Oui	
L	17	PEPS	Oui	
M	18	PEPS		
N	21	PEPS		
O	4	PEPS		

P	31	PEPS	Oui	
Q	26	PEPS		
R	27	PEPS		
S	5	PEPS	Oui	
T	27	PEPS		
U	9	PEPS		
V	23	CE	Oui	
W	16	PEPS	Oui	

Les principaux critères d'expertise des enseignants de notre échantillon sont: l'ancienneté, la formation initiale, la participation importante à la formation continue et parfois (dans 35% des cas néanmoins), une expérience de formateur.

Connaissances et fonctionnement de l'expert

Lors de notre première partie sur la planification, nous avons rendu compte des différences entre la planification des experts et des débutants.

D'autres études, portant sur les différences de fonctionnement des débutants et des experts, nous renseignent sur la part de compétence construite par l'enseignant. Plus les écarts entre les façons de faire des uns et des autres seront importants et plus nous serons amenés à nous interroger sur les façons dont les procédures de planification évoluent et se construisent dans la pratique.

Voici ci-dessous les résultats d'une étude (Graham.1993)¹⁰⁵. Malgré un échantillon restreint, les conclusions sont intéressantes.

Les experts s'appuient fortement sur leur expérience pour planifier leurs leçons. Ils organisent leur enseignement sur la base des connaissances caractéristiques de la classe et de l'attitude des élèves à un moment donné. Ils développent aussi davantage les tâches sur la base de l'observation des besoins des élèves. Ils ont aussi les moyens de fonctionner à l'aide de routines intériorisées.

Les procédures utilisées par les débutants et les experts sont différentes. Les enseignants débutants utilisent un modèle de planification proche du modèle prescriptif et y investissent beaucoup de temps comme nous l'avons déjà signalé plus haut. Ils suivent davantage leur planification alors que la planification des experts intègre davantage l'expérience des élèves et l'interaction. La planification de l'expert lui sert davantage de repère que de scénario à appliquer.

Le fonctionnement de l'expert ressemble à un pilotage automatique. Rappelons qu'un pilote automatique s'adapte aux conditions rencontrées pour maintenir le cap. C'est ce que fait l'expert. "Seule une profonde connaissance du programme et de la matière permet d'expliquer cette "improvisation bien planifiée"¹⁰⁶ (Tochon, 1993, p. 93). Les interventions et les remédiations se font sur la base de connaissances et de plans bien maîtrisés.

Or ce n'est pas ce qui se passe dans l'innovation:

Parfois l'enseignant poursuit, tel un débutant ce qu'il a planifié parce qu'il est incapable d'ajuster son enseignement. Nous l'avons vu c'est le cas de K:

"j'ai continué mon truc euh... Là j'ai poursuivi, j'ai pas essayé de comprendre... Je ne peux pas essayer de remédier".

¹⁰⁵ Idem

¹⁰⁶ TOCHON, François Victor. L'enseignant expert. Op. Cit. Page 93.

De I:

"parce qu'il y a des moments, c'est pareil, tu mets une situation en place, elle ne fonctionne pas, et tu ne vois pas comment, avec la même base de situation, tu pourrais faire évoluer les choses".

De U:

"j'espère que ça vite arriver la fin de la séance et puis que je vais avoir le temps de réfléchir, parce que j'arrive pas à changer euh...j'ai du mal à prendre du recul et puis à trouver tout de suite la... la remédiation quoi, le moyen de changer donc... moi il me faut du temps..."

Dans ces entretiens nous sommes très loin du fonctionnement de l'expert. Il manque à l'enseignant l'expérience, la connaissance des réactions des élèves, les contenus pour remédier et évoluer. C'est aussi pourquoi, K poursuit sa planification: *"Il fallait que je fasse pour découvrir quoi (sous-entendu du contenu avec lequel travailler)"*. Il cherche à obtenir des réponses des élèves, réponses sur lesquelles il pourra intervenir et proposer des apprentissages.

2.1.3) Le fonctionnement de l'innovateur.

A notre avis, le fonctionnement de l'innovateur ne se situe pas entre le fonctionnement du débutant et de l'expert. C'est vrai, que par bien des aspects, l'innovateur se trouve dans une position de débutant. Il s'en distingue néanmoins et nombreux sont les enseignants de notre échantillon qui répondent aux critères de l'expertise (cf. supra).

Nous avons en fait un fonctionnement partiellement original.

Nous avons indiqué au paragraphe précédant que le débutant faisait classe, le nez dans le guidon et qu'il naviguait aux instruments, en suivant "scrupuleusement" sa planification, quelles que soient les réactions des élèves.

A l'opposé, la navigation de l'expert ressemblait davantage à une navigation en pilotage automatique. Pour rester dans la métaphore maritime, nous caractériserons l'innovateur par ce que l'on appelle la navigation à "l'estime".

Comment caractériser ce type de navigation?

Avant les connaissances astronomiques, les cartes et les instruments de mesure tels que la boussole, le sextant et aujourd'hui le GPS, la navigation se faisait à l'estime. La précision de la navigation reposait alors sur l'expérience du marin qui évaluait la dérive du bateau ainsi que sa vitesse, et ce, sans instruments.

Le point étant déterminé à un instant donné, un certain temps pouvait s'écouler avant qu'une nouvelle observation vienne donner un nouveau point. Pourtant, il était nécessaire que la position du navire soit connue de façon permanente. C'était le problème de l'estime. Le déplacement du bateau était déterminé par sa route et sa vitesse. Si ces deux paramètres étaient connus sans erreur, la position exacte du navire, à la précision près du point initial, était connue à chaque instant.

En quoi la compétence de l'enseignant innovant ressemble-t-elle à la navigation à l'estime?

- L'innovation commence par un objectif précis, une attente précise de ce que les élèves doivent faire. Le but de la navigation est connu et précis.
F par exemple suit *"une ligne... Je sais déjà où je vais..."*.
M aussi sait où il va. *"Bon dans ma tête je savais ce qu'il fallait faire... De ce, de ce que moi j'ai envie qu'ils fassent"*.
74% de notre échantillon a une ligne directrice (cf. Supra chapitre sept § 2.3).
- Le point de départ du voyage est connu, préparé, le contexte (installations, élèves, matériel) est, autant que faire se peut, maîtrisé. Le voyage est bien préparé et l'innovateur ne se lance pas dans n'importe quelles conditions. Il présente cette aventure aux passagers (cf. Supra chapitre sept § 2.1.2).
- Les premières séances sont cadrées, de façon assez précises. Le navigateur contrôle le début du voyage, d'autant plus que la terre est encore proche (cf. Supra chapitre sept § 2.4).
- L'innovateur organise la prise d'information, les réactions des élèves pour poursuivre dans un sens ou un autre son innovation. Les critères ont été mis à jour dans la 1ère partie: Intérêt, activation, réussite motrice...(cf. Supra chapitre sept § 2.5). Il bénéficie pour ce faire de son expertise enseignante.
- Des points réguliers sont faits afin de vérifier si la progression vers l'objectif s'opère.
- Pour corriger la route, le navigateur doit tenir compte de ce qui s'est effectivement passé, dans des conditions et des circonstances dans lesquelles le bateau a progressé, et qui ne sont jamais aussi simples, aussi schématiques qu'il le prévoyait. En situation d'innovation, l'enseignant évalue la route qu'il fait en la faisant. Celle-ci est faite de surprises dans le cas de L, de cul de sacs dans le cas de U ou de retour en arrière dans de nombreux cas.

2.2) La prise en compte des élèves.

Une autre spécificité, liée d'ailleurs au pilotage à l'estime, tient dans la prise en compte des réactions des élèves pour progresser dans le cycle et l'apprentissage.

La prise en compte des réponses des élèves face à une proposition d'apprentissage est consubstantielle de l'enseignement. Ce n'est pas original. Mais les travaux effectués sur ce sujet montrent bien que l'enseignant (cf. Supra Chapitre 4 § 4.1) a tendance à "bousculer"¹⁰⁷ le temps d'apprentissage afin de gagner du temps. L'enseignant s'attarde moins sur la réponse effective des élèves en situation d'apprentissage dans la classe que sur le comportement effectif qu'il désire obtenir. Ce qui le conduit parfois, contre son for intérieur, à proposer la réponse avant que l'élève ne l'ait véritablement trouvée ou même parfois, faute de réponse de l'élève, à faire carrément les réponses à sa place, comme cela se fait dans les échanges verbaux et les questionnements fermés, voire lors des effets "Topaze"¹⁰⁸.

Des études ont d'ailleurs montré que l'intervention en classe sans préparation était favorable à une écoute plus importante des élèves. Deux recherches Zahorik (1970) et Bayer (1979)¹⁰⁹

¹⁰⁷ Expression tirée de "Didactique de L'EPS", page 121. AMADE ESCOT Chantal, MARSENACH Jacqueline. Didactique de L'EPS. INRP, La pensée sauvage, 1995, 178 p.

¹⁰⁸ Topaze, dicte en se promenant. "Des moutons... Des moutons... étaient en sûreté... dans un parc; dans un parc. (Il se penche sur l'épaule de l'élève et reprend.) Des moutons... moutonss... (L'élève le regarde ahuri.) Voyons, mon enfant, faites un effort. Je dis moutonssse. Étaient (il reprend avec finesse) étai-eunnt. C'est à dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne. Il y avait plusieurs moutonssse."

PAGNOL, Marcel. *Topaze*.

¹⁰⁹ Cités par Crahay dans CRAHAY, Marcel. Contraintes de situation et interactions maître - élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*. 1989, n° 88, 67-94.

indiquent que les maîtres invités à enseigner sans préparation se sont montrés moins directifs et ont davantage utilisé les apports des élèves. De ce point de vue une planification très (trop) précise serait un frein à une pédagogie réellement interactive. C'est ce que remarque Marguerite Altet en signalant que plus la préparation est univoque et structurée et plus l'enseignant a du mal à s'adapter aux événements imprévus et moins il prend en compte les réactions des élèves. Par exemple des recherches relèvent des corrélations significatives entre la proportion de phrases formulées lors de la préparation de la séance (technique de la réflexion à haute voix) et le comportement de l'enseignant en classe. Sa centration cognitive lors de l'étape préparatoire à l'enseignement se retrouve dans la pratique mais sans qu'il soit possible de déterminer laquelle de ces deux variables, initie la cause ou l'effet: "les enseignants construisent à l'avance un scénario sans savoir que celui-ci détermine déjà le type d'interactions qui se dérouleront en classe" (Altet, 1994, p.138)¹¹⁰.

Mais nous avons affaire ici à autre chose. L'enseignant a besoin de la réponse de l'élève. Nous l'avons vu de façon flagrante avec K qui se force à poursuivre sa planification, pour obtenir avec la réponse des élèves un matériau sur lequel travailler:

*"J'ai continué mon truc... j'ai pas essayé de comprendre... Je ne peux pas essayer de remédier et puis de retravailler avec eux parce que déjà je ne m'en sors pas... il fallait que je fasse **pour découvrir quoi**."*

K a besoin des réponses des élèves pour poursuivre son innovation.

Cela va plus loin. L'enseignant se prépare à, et se donne les moyens de, repérer les réponses qui vont alimenter les contenus et contribuer à le faire avancer. C'est ce que nous dit V. Le moyen, c'est la stratégie pédagogique utilisée:

"Au départ, je pense que c'est quand même l'inconnu, parce qu'on ne sait pas comment les élèves vont réagir et puis si tu veux... Il y a eu des réponses par rapport à cet inconnu... les élèves ont répondu de telle ou telle façon. Donc, encore une fois, c'est au niveau du contact avec les élèves. Bon vous n'avez pas réussi pourquoi, qu'est ce qui ne va pas et puis on donne des consignes différentes... On sait... On veut qu'il y ait échange... Je réajustais, avec des consignes différentes".

Pour J, le moyen c'est la "réflexion – bilan" en fin de séance:

"Ben oui... de toute façon, à la limite, si ça n'avait pas marché, je pense que j'aurais modifié certaines choses, justement. En faisant le bilan de la séance, j'aurais... j'aurais prévu déjà ma séance suivante... En fait, ma séance suivante, elle est faite à la fin de mon cours."

L'enseignant sait ce qu'il veut, il sait comment démarrer le cycle. Ensuite il compte "réellement" sur les élèves pour poursuivre dans une direction ou une autre. L'enseignement n'a pas un contenu passe-partout, prédéterminé, mais il a besoin de le construire en le faisant. L'enseignant lance l'innovation. Il provoque les réponses des élèves en jouant sur l'aspect motivationnel, puis il observe ou questionne les réponses et tire de ces réponses des informations sur ce qu'il doit faire.

¹¹⁰ ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF, 1994, 264 p.

ALTET, Marguerite. Préparation et planification. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Sous la dir de Jean HOUSSAYE. Paris: ESF, 1993, p. 77-88.

Il y a, de ce point de vue, une compétence originale, qui est la prise en compte de l'activité "réelle" de l'élève, sans a priori, sans préconception.

Parfois, l'enseignant s'étonne de découvrir, comme dans le cas de L, que les élèves hiérarchisent les difficultés différemment de ce qu'elle pensait:

"j'avais mis plein de situations... et j'ai été surprise par les réponses, parce qu'il y a des choses que moi je pensais plus faciles et qu'eux ont trouvé difficiles... Et puis de là, avec les élèves en fait, on a fait, enfin moi je me suis construit, je dirais, un catalogue des difficultés par rapport aux problèmes qu'eux... enfin, qu'ils ont eus au moment où on a fait les situations.... et avec ça j'ai construit, oui, oui, essayé de comprendre le système, parce que moi, je ne me maîtrisais pas... parce que moi, ça me pose problème..."

La spécificité mise à jour intègre aussi, dans le cas de L, une capacité à s'interroger et à interroger sa pratique. Cette capacité ressemble à la "compétence au diagnostic des difficultés et aux modalités de fonctionnement des élèves" identifiée par Richard Wittorski¹¹¹ et que développent les enseignants qui investissent des pratiques innovantes. Un enseignant dit par exemple: "j'arrive davantage qu'avant à diagnostiquer les problèmes des élèves car j'ai dû les écouter pendant les séances" (Wittorski, 1998, p. 130).

Cette façon de présenter la spécificité de la compétence est une présentation idéale. Certains enseignants innovants nous disent aussi poursuivre leur planification parce qu'ils n'arrivent plus à s'adapter "à chaud". Nous sommes ici dans l'urgence de l'interaction et il faut poursuivre. Mais ces enseignants nous disent aussi qu'ils vont chercher, après le cours, à remédier "*à l'aide de discussion*" afin de comprendre les difficultés rencontrées et pour intervenir plus efficacement.

Lors de l'innovation, l'enseignant investit un autre pôle de lecture de l'activité de l'élève. Il remet en question la dualité réussite - échec de l'élève et interroge tout autant les difficultés que rencontrent les élèves que sa propre difficulté à proposer des contenus pertinents.

Deux types d'indicateurs sont alors pris en compte. Le premier est le taux d'adhésion des élèves aux innovations proposées. Il est un taux en deçà duquel, l'enseignant se propose d'intervenir dans le déroulement du processus, selon diverses procédures.

Mais la participation seule en général ne suffit pas. Elle est indissociable des aspects didactiques. C'est ce que dit H.

"Oui... la participation et puis les réponses motrices aussi... s'ils participent comme ça, si la situation elle tourne... c'est de l'animation, mais si je me suis dit : « bon, normalement ils devraient quand même... » donc j'attends tel comportement, si je vois que l'activité tourne et que les comportements plus ou moins attendus se révèlent présents, je me dis : « c'est que ça marche »"

La plupart des démarches de mise en œuvre mettent en avant les réponses des élèves. Mais dans la plupart des cours, au pire, les enseignants donnent la réponse sans que les élèves cherchent, et au mieux, font tout pour que la bonne réponse émerge.

Dans le cas d'une innovation, les enseignants ne connaissant pas à l'avance les réponses auxquelles ils peuvent aboutir, mettent en situation et réajustent en fonction des réponses des élèves, sans a priori, mais en régulant à partir de l'idée de ce qu'ils doivent obtenir. Ils ne proposent pas, tout de suite, des réponses aux élèves, mais se placent résolument du côté de la demande de réponses.

¹¹¹ Production d'innovations. Op. Cit.

L'enseignant se fait modeste, il revient à l'écoute des élèves. L'enseignant admet de remettre en cause son savoir. Il construit avec l'élève véritablement... il se construit avec ...
Avons-nous affaire à un trait de personnalité?

2.3) La non écriture préalable.

Pour les raisons passées en revue au paragraphe précédent, le respect des procédures de planification est inexistant.

Cela peut étonner dans la mesure où l'enseignant s'attaque quand même à des contenus inconnus et des réactions des élèves peu prévisibles.

Cela peut étonner aussi quand on sait que l'écriture peut être un moyen de dédramatiser la situation future, de la projeter et de se la représenter (Durand, 1996). Ce que nous confirme W qui est avec E, K, Q, un des seuls à planifier "rigoureusement".

"C'était assez cadré... parce que si c'est flou, dans une activité que je ne connais pas, j'ai... p'fouhh... je ne me sentais pas bien quoi..."

Enfin cela peut étonner aussi, quand les formations les plus à la "mode" proposent, et ce dans un but éprouvé de faire progresser les enseignants, d'alterner des phases d'action et de réflexion organisées autour de prises de notes: carnet de bord, écriture de la pratique...

Nous sommes loin de ce cas de figure (cf. Supra chapitre sept § 2.2).

Sans écriture, l'enseignant se prive de mémoire et donc de possibilité de reproduire l'innovation ou du moins de garder une trace des difficultés et des erreurs.

Sans écriture l'enseignant se prive aussi d'une mise à distance de sa pratique. Or la progression de la pratique de l'enseignant semble indissociable d'une certaine prise de recul.

Nous avons déjà souligné (chapitre six § 4.2) le rapport particulier et difficile des enseignants d'EPS à l'écrit. Nous avons alors pointé que le savoir se rencontrait peu dans les lectures, davantage dans les échanges avec les collègues et les propositions de la formation. Trouvons-nous ici, avec cette "non-écriture", face à une extension du rapport particulier à l'écrit? Sinon, comment comprendre cette particularité?

On peut la comprendre par l'utilisation d'une démarche de planification plus ascendante que descendante.

Le modèle de la planification "orthodoxe" correspond à une démarche de planification descendante. Celle-ci se caractérise par un mouvement du haut vers le bas et consiste à mettre en œuvre des plans élaborés auparavant. Dans le cas de l'enseignant, ces plans sont élaborés pendant la phase "d'enseignement sans élèves". Dans ce type de démarche, l'enseignant part des objectifs et élabore les mises en œuvre appropriées.

Au contraire, dans une démarche ascendante, le mouvement se fait en sens inverse. Selon Jean Michel Hoc¹¹², la démarche ascendante dans la planification s'appuie sur trois mécanismes qui, à partir de détails, vont conduire aux plans.

- Les mécanismes d'évocation des plans à partir d'indices ou l'analogie.

¹¹² HOC, Jean Marie. *Psychologie cognitive de la planification*. 2eme Edition. Grenoble: PUG, 1992.

- L'abstraction des plans, permettant de construire de nouveaux plans, en partant des détails de la situation.
- La remise en question des plans, qui conduit à des parcours ascendants dans la hiérarchie des plans pour modifier un plan après avoir constaté son inadéquation, en obtenant des informations plus détaillées que celles disponibles dans l'espace où est défini le plan.

Sans que les mécanismes cognitifs de l'enseignant en situation d'innovation soient totalement superposables aux mécanismes cités par Jean Michel Hoc, des correspondances existent en particulier dans le mécanisme d'évocation de plans par analogie. L'enseignant innovant part dans l'inconnu et, n'ayant que peu le droit à l'erreur, a besoin de raccrocher son enseignement à un espace maîtrisé. Cette accroche se fait nous l'avons vu sur le pôle pédagogique quand l'innovation se situe sur le pôle didactique et sur le pôle didactique quand l'innovation est plus pédagogique.

La modification des plans à partir du recueil d'informations plus détaillées fait penser aux procédures de recueil d'informations sur les réponses des élèves que l'enseignant innovant organise et aux procédures de régulation qui lui permettent de poursuivre son innovation.

Cette planification ascendante permet de "construire le plan en même temps qu'on le met en œuvre dans la situation: le plan est construit par corrections successives à partir des informations obtenues à partir de sa mise en œuvre"¹¹³. Nous avons vu que les enseignants de notre échantillon fonctionnaient comme cela, préférant organiser les premières séances et attendre les réponses des élèves afin de réajuster et de progresser dans l'innovation. L'écriture se fait alors davantage a posteriori lors d'une phase de bilan de la séance qui va préparer la séance suivante. J, illustre bien un exemple de planification ascendante:

"Mais toujours à la fin de séance, je fais un bilan de ce qu'elles ont fait, ce qui a été, ce qui n'a pas été et ce que je peux prévoir à la séance d'après, justement, dans mon fil directeur. Je fonctionne comme ça. Je ne sais pas préparer euh..."

On peut comprendre cette difficulté d'écriture par une préparation du travail et des interventions qui s'organisent surtout autour de l'interaction enseignante.

Jean Jacques Maurice¹¹⁴ met à jour une planification davantage en liaison avec la phase interactive, où les décisions sont prises à partir de catégorisations d'élèves élaborées tout au long de l'année et basées sur des distinctions subtiles qui font que le maître sait, en quelque sorte, ce qu'il peut demander à tel ou tel groupe d'élèves avec une chance de succès. Les réponses de ceux-ci influent sur la stratégie de planification future et rétroagissent sur la connaissance qu'a l'enseignant de la tâche. "Ces hypothèses aident à comprendre que les planifications s'appuient davantage sur des activités que sur des objectifs" (Maurice, 1996, p. 95).

Il ne nous est pas dit que l'écriture ne se fait pas. Elle ne se fait pas de façon préalable. Elle peut se faire a posteriori, un peu comme si l'enseignant préférerait mettre sur le papier, non ce qu'il voudrait faire mais ne ferait pas, mais ce qu'il a réellement réalisé.

¹¹³ Cité par RAYNAL. Op. cit. Tiré de: AMALBERTI R, BASTIEN C, GHIGLIONE R, POLITZER G, RICHARD JF. Raisonnement, résolution de problèmes et contrôle de l'activité. *Cours de psychologie n° 6* / Dir. GHIGLIONE R, RICHARD JF. Paris: Dunod, 1995, p. 426 et 420-432.

¹¹⁴ MAURICE, Jean Jacques. Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue française de Pédagogie*, janvier – février – mars 1996, n° 114, p. 85-96.

3. Conclusion.

Rappelons, qu'après avoir montré que les façons de faire des enseignants innovants pouvaient être identifiées comme une compétence, il convenait de pointer la particularité de celle-ci.

Nous avons défini la particularité soit comme une compétence originale qui diffère fondamentalement des fonctionnements par ailleurs trouvés chez "tous" les enseignants, soit par un "plus" ou un "moins" dans une même compétence.

D'un certain point de vue, la compétence trouvée est originale. Mais cette originalité est à moduler en fonction des grilles de lecture de l'activité de l'enseignant. Cette originalité est d'abord une question de modèle.

Face au modèle de la planification prescriptive, il semble en effet que l'enseignant innovant ait une compétence très particulière.

Mais si nous y substituons le modèle du "teacher thinking", les particularités s'estompent.

Il n'en demeure pas moins qu'il reste chez les enseignants étudiés, des procédures originales.

- Dans la façon de planifier d'abord. La navigation se fait ni aux instruments, ni en pilotage automatique mais "à l'estime" c'est à dire en articulant en permanence, un point de départ, une idée directrice, les aléas du voyage que sont les réponses peu "prédictibles" des élèves et tout ceci sans que le but ne soit jamais certain.
- Dans la façon d'organiser le repérage, à partir de l'observation réelle des élèves en situation, pour maintenir le cap.
- Dans une façon très particulière de gérer le déroulement du cycle en laissant peu de traces écrites et en s'organisant à la fois à partir d'une mémoire de l'action et d'une réflexion qui s'exerce davantage a posteriori.

Conclusion de la troisième partie.

L'innovateur se lance dans une aventure. Tout changement de pratique est une aventure. Il nous semble néanmoins, que les enseignants qui sont habitués à ces aventures, ne sont pas aussi démunis que ceux qui s'y lancent pour la première fois. Ces enseignants possèdent les moyens de faire face, de réduire l'incertitude de l'aventure, d'avoir prise sur celle-ci. C'est pourquoi nous avons formulé l'hypothèse d'une compétence que ces enseignants posséderaient. Pour ceux-là, l'innovation et le changement font partie de la fonction enseignante.

Pourquoi la notion de compétence s'impose-t-elle?

Issue des recherches dans le monde du travail, la notion de compétence a émergé comme un moyen de reconnaissance et de revalorisation des savoir-faire et des tours de mains considérés auparavant avec condescendance. Elle a permis aussi de penser et d'articuler les savoirs de la pratique avec des capacités de régulation, de prise de décisions et d'initiatives qui étaient jusqu'alors présentées comme l'apanage des fonctions d'encadrement ou de direction. Bref... cette notion a permis la reconnaissance du travail des opérateurs et mis en avant sa complexité.

C'est ce que nous avons voulu mettre à jour chez les enseignants innovants. Non que les enseignants soient assimilables à de simples opérateurs. Au contraire. On ne peut nier cependant, que dans une partie de leur activité au moins, ils ont à mettre en œuvre, à opérer, ce qu'ils ont par ailleurs imaginé. S'ils ne sont pas de simples opérateurs, une partie de leur activité a une visée opérative. Même si, ici, les tours de mains sont plutôt des techniques mentales. C'est cette partie que nous nous proposons d'interroger à l'aune de notre hypothèse.

Mais est-il nécessaire pour cela de faire appel à un concept aussi complexe que celui de compétence?

De l'extérieur, cela peut paraître facile d'innover ou du moins, l'activité d'innovation peut apparaître peu différente de l'activité usuelle de l'enseignant. De l'extérieur, les qualités humaines semblent suffisantes pour innover: "le gros bon sens suffit".

En postulant pour une compétence particulière, nous avons voulu aller à l'encontre de ces idées et montrer que les procédures utilisées sous-entendent des calculs cognitifs complexes et relativement spécifiques.

Nous avons d'abord considéré que la compétence se donnait à voir. C'est pour cela que nous avons cherché à mettre à jour les procédures utilisées par les enseignants. Pour ce faire, la méthodologie utilisée fut l'entretien. Nous avons, en introduction, interrogé la pertinence de cette méthode au regard des résultats à obtenir.

Pour mettre à jour les procédures, nous avons fonctionné en deux temps.

Comme nous souhaitions mettre à jour des procédures spécifiques, il nous a paru intéressant de partir des enseignants pour les faire émerger. Autant l'activité de l'enseignant en général est analysée de façon importante, autant le domaine de recherche que nous investissons en est à ses balbutiements. Il nous paraissait difficile de partir de recherches existantes.

Nous sommes partis de l'analyse d'un cas. Cette analyse nous a servi de grille de lecture pour notre échantillon.

Les enseignants qui innovent utilisent dans l'ensemble les mêmes procédures.

- Pour introduire l'innovation, on retrouve à 91% chez les enseignants les 4 procédures suivantes:

Jeu sur la quantité;

Jeu sur la motivation et le consensus;

Jeu sur le temps ou la période de proposition;

L'essai dans des conditions favorables.

- La planification de l'innovation se fait:

A 74%, sur une idée précise de ce que l'enseignant veut obtenir: une visée directrice pilote l'innovation.

A 70%, les enseignants nous disent ne pas pouvoir planifier leur innovation dans le temps: ils avancent au coup par coup.

Pour progresser dans l'innovation, ils se basent à 95% sur les réponses des élèves, tant du point de vue de l'investissement que des réponses motrices.

Ces ajustements se font à 65% à l'aide de trois procédures qui sont l'abandon, le passage en force et le guidage.

- Enfin l'évaluation de l'innovation elle-même en tant qu'objet, reste le plus souvent à faire. Les enseignants restent sur des appréciations très subjectives et ne recherchent pas réellement à évaluer les apports de l'innovation aux élèves.

Seule la procédure de préparation écrite systématique et plus importante des séances n'est le fait que de cinq enseignants. Nous l'avons exclue des procédures communes.

65% de l'effectif est présent dans quatre ou cinq des catégories de procédures mises à jour. Cela exprime une certaine "homogénéité" des procédures utilisées. Le fait d'être innovant présage à 65% l'utilisation de 4 à 5 procédures.

Si les façons de faire sont identiques, avons-nous pour autant affaire à une compétence?

Pour mettre à jour un objet, il est nécessaire que cet objet soit identifié de façon solide.

Des diverses définitions existantes de la compétence, des caractéristiques communes émergent. La compétence est un construit. C'est un ensemble qui se compose d'éléments que sont les savoirs sous toutes ses formes: des savoirs savants aux savoirs pratiques et aux savoir-faire. Ce potentiel de connaissances s'actualise dans l'instant pour faire face à la situation de façon adaptée.

De ces caractéristiques, nous avons fait des critères auxquels nous avons soumis les procédures trouvées.

- Le critère des savoirs diversifiés.

Les savoirs sont difficiles à formaliser. Ils ne se donnent pas, mais doivent faire l'objet de procédures d'extraction des discours des uns et des autres. Ils ne se donnent pas parce qu'ils

n'étaient pas l'objet des entretiens. Ils ne se donnent pas non plus parce qu'une compétence est par définition le lieu où les savoirs, en tant qu'entité formelle autonome, disparaissent au profit de l'action.

Néanmoins une compétence se doit de reposer sur des savoirs diversifiés. Ceux mobilisés par les enseignants dans la mise en œuvre de leur innovation sont issus de ce que l'on peut qualifier de "base de connaissance des enseignants". A partir des discours, nous les avons extraits et catégorisés selon la classification proposée par Clermont Gauthier. Ces savoirs concernent les sciences de l'éducation, comme la philosophie de l'éducation ou les théories de la motivation, le savoir d'action pédagogique, comme le jeu subtil entre le didactique et le pédagogique, les savoirs curriculaires et disciplinaires concernant la matière et le savoir d'expérience que sont les routines de fonctionnement par exemple.

Epistologiquement, l'extraction du savoir ne garantit pas ipso facto que le savoir identifié préside effectivement à la mise en œuvre mais cette difficulté traverse toute la problématique des savoirs. Au point d'ailleurs que certains, comme Bruno Latour, posent que "en théorie, les théories existent, en pratique elles n'existent pas" (Latour, 1996, p. 131)¹¹⁵.

- Le critère de la mobilisation.

La compétence ne se satisfait pas que de savoirs multiples et diversifiés. Elle se caractérise dans la façon dont l'enseignant les articule, les convoque pour faire face à la situation. Il y a là l'idée d'une synthèse et l'idée d'une pertinence, même si parfois l'enseignant se montre incompetent.

Deux périodes sont en général distinguées dans le travail de l'enseignant, une période sans élèves et une période en présence des élèves.

La première période rend compte de la façon dont l'enseignant prépare son intervention. Nous avons trouvé que l'enseignant, au cours de cette période, ne se contente pas de convoquer des savoirs, dans leur singularité. Il en fait la synthèse. Une synthèse préparatoire à l'action qui combine des savoirs a priori contradictoires dans leur singularité mais opératoires pour atteindre l'objectif fixé. La succession de décisions prises coordonne les propositions. Pendant la phase préparatoire, l'enseignant choisit une procédure parce que... ET parce que... ET parce que.... Le "ET" est la conjonction de coordination privilégiée.

Cette synthèse s'organise autour de la "bonne" distance entre le risque nécessaire à toute innovation et la sécurité indispensable à toute entreprise éducative.

Cette distance se met en place par le jeu des procédures d'introduction de l'innovation, articulé avec des connaissances expérientielles subtiles des possibilités d'innovation en contexte.

Cette distance se résout aussi par les précautions prises pour ménager des portes de sortie à la situation ou des moments d'innovation porteurs d'enjeux éducatifs moindres.

La deuxième période rend compte de l'interaction avec la classe. Pendant cette période, l'enseignant agit dans l'urgence. Nous avons considéré que la connaissance par l'enseignant de procédures diversifiées était un critère de compétence. Selon cette idée, la pratique des innovations crée un répertoire de pratiques de mise en œuvre dont l'enseignant peut s'inspirer en cas de besoin. Sans procédures diversifiées il n'y a pas de choix possible.

En fait, rares sont les enseignants qui nous parlent de cette diversité. Les alternatives dont l'enseignant nous fait part sont assez restreintes. En général elles portent sur deux, rarement trois, alternatives. Elles se résument souvent à la poursuite de la planification, à sa remédiation ou à son abandon. Plus que les alternatives, ce sont sans doutes les dilemmes qui

¹¹⁵ LATOUR, Bruno. Op. Cit.

rendent le mieux compte de la pertinence et de la complexité des choix et de leur résolution. Le choix de telle ou telle alternative ne se fait pas sans fondement et surtout détermine fortement une direction à l'enseignement.

- Le critère de l'acquisition.

Une des caractéristiques importantes de la compétence est qu'elle est acquise. Ce dernier point n'a pas été abordé et semble difficile à aborder dans les entretiens. De ce point de vue nous ne pouvons que solliciter des conjectures.

Etant donné qu'il n'existe pas de "méthode" pour innover, étant donné aussi que ce domaine de recherche est récent, la compétence à innover est difficilement transmissible. Elle se doit d'être construite "sur le tas", par la personne qui innove. Il y a une sorte de circularité dans le processus qui fait qu'innover permet le développement d'une compétence qui elle-même permet d'innover et de multiplier les innovations, multiplication des expériences qui renforcent la compétence etc¹¹⁶....

Les procédures mobilisées par les enseignants lors de la mise en œuvre des innovations répondent bien aux caractéristiques d'une compétence. Ils font appel à des savoirs très diversifiés qu'ils mobilisent avant l'action et dans l'action.

Avant l'action en effectuant des choix qui rendent l'innovation "réalisable" et permet de passer du désir et de la conviction à la réalisation en effectuant "une anticipation partielle du déroulement et de ce qui va advenir: ce n'est pas le brouillard complet, il y a une part de découvertes à venir. Les innovateurs mesurent les risques. Ensuite ils décident d'engager (ou pas) l'action nouvelle"¹¹⁷ (Cros, 1993, p. 144).

Dans l'action, par un travail cognitif "à chaud", qui convoque des alternatives et résout des dilemmes.

Mais cette compétence est-elle spécifique? La compétence mise à jour n'est-elle pas simplement assimilable à la compétence "enseignante" dans sa généralité?

Nous avons cherché à mettre à jour des spécificités. Cela demande de définir préalablement ce qu'est une spécificité. Nous avons choisi de poser que la spécificité peut-être double. Ce peut être une caractéristique totalement particulière au groupe que nous avons étudié. De ce point de vue cette caractéristique ne se retrouvera pas chez des enseignants n'innovant pas. Ce peut être aussi une présence plus importante (ou moins importante), d'un trait de la compétence "ordinaire" des enseignants.

La spécificité demande aussi que soit posée la question du modèle d'analyse. La spécificité peut émerger en regard du modèle choisi. Ainsi, si l'on se réfère au modèle "prescrit" de l'activité enseignante, la compétence identifiée est très particulière. Elle s'oppose en effet au modèle "prescrit" sur bien des points. Par contre analysé à l'aide du modèle du "teacher's thinking", les particularités sont plus difficiles à mettre à jour.

- Néanmoins, nous avons relevé des particularités dans la façon de planifier. Pour caractériser cette planification, nous avons fait appel à des métaphores maritimes. A la navigation aux instruments du débutant et au pilotage automatique de l'enseignant expert,

¹¹⁶ Mais n'est ce pas le propre de tout apprentissage. Olivier Reboul, citant Aristote, parle du paradoxe de l'apprentissage: "Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons" (Reboul, 1980, p. 42). Op. Cit.

¹¹⁷ CROS, Françoise. *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Paris: PUF, 1993.

nous avons proposé le pilotage "à l'estime" de l'enseignant innovant, articulant en permanence, un point de départ, une idée directrice, et les aléas du voyage que sont les réponses peu "prédictibles" des élèves, sans que le cap ne soit jamais certain. Il y a d'ailleurs parfois des interruptions de la navigation, des changements de cap ou des poursuites du voyage vers de nouvelles destinations. Nous n'avons pas une démarche de résolution de problèmes à proprement parler, solidement amarrée à un déroulement programmatique mais une restructuration en continu d'une situation toujours nouvelle, appréciant et s'appuyant sur les effets involontaires.

- Nous avons relevé aussi des particularités dans la façon d'organiser le repérage, à partir de l'observation réelle des élèves en situation. Cela rompt avec la démarche fréquente de l'enseignant, cherchant davantage à prescrire les bonnes réponses qu'à les faire découvrir. Ici, l'enseignant adopte une posture d'écoute. Avançant dans l'inconnu, il organise même son intervention pour provoquer les réponses des élèves. La réponse de l'élève n'est plus seulement variable d'ajustement de l'enseignement mais un besoin pour poursuivre et avancer dans l'innovation. Richard Wittorski caractérise bien cette façon de faire: "c'est nouveau mais il a fallu s'y mettre, il ne s'agit pas de distribuer un savoir mais... d'écouter, (d'observer), partir de leurs souhaits et questions."¹¹⁸. Une compétence particulière qui replace l'élève au centre du triangle pédagogique. L'enseignant est moins centré sur la transmission des savoirs que sur une construction partagée avec l'élève. Le savoir n'est pas dévolu, mais partagé. De ce point de vue, l'innovation peut apparaître comme le retour aux sources de l'éducation.
- Dans une façon très particulière de gérer le déroulement du cycle en laissant peu de traces écrites et en s'organisant à la fois à partir d'une mémoire de l'action et d'une réflexion qui s'exerce a posteriori. Cette façon de procéder s'inspire davantage d'une planification ascendante que d'une planification descendante, plus traditionnelle. Le mécanisme "d'évocation des plans par analogie", par exemple, permet de comprendre comment l'enseignant raccroche son enseignement à un espace maîtrisé en n'innovant que sur l'un des pôles du triangle pédagogique, les autres restant inchangés. Cette planification ascendante permet de construire le plan en même temps qu'il est mis en œuvre dans la situation. Celui-ci est construit par corrections successives à partir des informations obtenues lors de la mise en œuvre. On peut alors mieux comprendre cette difficulté d'écriture "a priori". Cela ressemble davantage à un exercice de style qu'à une véritable préparation du travail et des interventions qui s'organisent surtout autour de l'interaction enseignante.

En définitive, la compétence trouvée présente des particularités. Mais surtout, elle accentue les traits communs du travail enseignant "quotidien". En cela elle peut se révéler nécessaire et utile.

¹¹⁸ Production d'innovations Op. Cit.

Conclusion

**Former pour innover et
innover pour former.**

Ce travail est né de trois irritations.

Le premier motif d'irritation a lieu quand nous entendons dire que le système scolaire n'évolue pas, qu'il est rétrograde, passéiste. Cette pensée commune, mais largement partagée, frisant parfois la mauvaise foi quand il s'agit de faire valoir certaines orientations politiques, ne manque pas d'agacer ceux qui essayent au quotidien de faire fonctionner le système, ceux qui se rendent bien compte des imperfections, des lourdeurs et des lassitudes des uns et des autres, mais qui, néanmoins, ne souhaitent pas abandonner l'ambition généreuse du service public d'éducation, ceux qui ont l'impression d'essayer, dans le cadre qui lui est alloué, de bouger et de changer.

En introduction, nous avons parlé de paradoxes.

Paradoxe entre l'immobilisme affirmé des enseignants et l'évolution observée sur le terrain des pratiques, dans l'effort quotidien et renouvelé pour faire face à des publics qui se sont à la fois élargis et diversifiés.

A s'en tenir à une vision trop externe de la réalité de l'enseignement, de ce qui se passe dans les classes, à ne pas aller examiner plus près les pratiques dans ce qu'elles ont de plus "intimes", à ne pas s'intéresser à la diversité des relations pédagogiques qui s'établissent entre un enseignant et des individus différenciés, bref à ne pas entrer en relation avec les acteurs du terrain, on risque de passer à côté de toutes ces initiatives, de toutes les innovations.

A cette vision pessimiste et bureaucrate de l'enseignement et de ses acteurs, nous avons voulu apporter la preuve d'un système qui **"bouge, évolue, se transforme"** en grande partie par la **"pratique innovante"** de ses acteurs.

Mais pas des enseignants porteurs de projets militants, qui à force de travail et de persuasion arrivent à faire avancer même les plus réfractaires. Au contraire, les enseignants dont nous parlons sont des enseignants **"ordinaires"**, qui parfois subissent mais ne font pas que subir, qui parfois innovent mais ne font pas qu'innover.

Le deuxième motif d'agacement vient de ce que la formation continue est souvent décriée.

Par les participants eux-mêmes. Les discours de salle des professeurs, sont à ce propos, révélateurs des difficultés de la formation continue à se faire reconnaître: "ça sert à rien - les formateurs planent à dix mille - j'aimerais les voir sur le terrain". Ces enseignants ont un rapport d'extériorité à la formation. Nombre de ceux-ci vont en formation quand ils sont en détresse, ils veulent des solutions adaptées à leur contexte et n'obtiennent que des éléments de réflexion, d'où le décalage entre les attentes et les réponses offertes dans les stages.

De façon plus subtile par les autorités elles-mêmes, y compris les plus hautes en la personne du Ministre de l'Education Nationale. Tout en proclamant par ailleurs le bien fondé et l'importance de la formation continue, nombre d'enseignants se retrouvent en porte à faux entre la volonté de participer à la formation et la pression de la hiérarchie pour maintenir la présence devant les élèves. De cette situation naît un malaise qui n'est pas sans effet sur la motivation à participer et fournit un alibi à l'absence en formation.

L'organisation de la formation continue n'est pas non plus exempte de reproches. Ce que nous appelons les grandes messes collectives de la formation - stages informatiques dans les années 80, stage de tout l'établissement aujourd'hui -, formations subies ou sans projet, dans

lesquelles l'enseignant se donne bonne conscience en participant et apprend à se défier de la formation.

D'où l'intérêt de montrer que la **formation est utile** et d'apporter la preuve de ses effets. **Cette utilité se construit**, elle ne naît pas que d'une rencontre fortuite. Elle naît de liens qui se sont tissés dans le temps. Elle naît aussi d'un **dialogue** qui s'est construit entre "un" enseignant et "une" formation. **Certains dialogues ont une issue** et génèrent une innovation sur le terrain, d'autres pas.

Enfin, le dernier motif d'agacement vient de la difficulté qu'il y a à préciser le contenu de la compétence d'un enseignant.

Prenons un exemple. Confronté à la pratique défaillante d'un débutant, l'expert appelé en renfort se trouve coincé entre la pédagogie du modèle brièvement résumée par "fait comme ci ou comme ça" et dont on sait quelle est fortement personnalisée et difficilement transférable, et la pédagogie de l'analyse de la pratique qui ne résout rien dans l'urgence et privilégie la cohérence de l'argumentation à l'efficacité in situ.

L'articulation nécessaire des deux approches impose que soient identifiés et légitimés les savoirs et les outils qui composent ces tours de mains, ces réflexions en actes, et qui sont classées trop souvent en référence au feeling de l'enseignant. Faute de ce repérage, l'enseignant n'a comme solution, pour aider son collègue, que de dire ce qu'il fait et comment il le fait sans la distance nécessaire qui donnerait une autre dimension à son intervention.

Il en est de même des innovations. Il est d'ailleurs symptomatique de constater, lors des entretiens, que les enseignants qui innovent, ne considèrent pas fonctionner différemment et considèrent que leur innovation fait partie du métier d'enseignant. Il est donc difficile de parler de procédures "d'innovation" dont les intéressés eux-mêmes considèrent qu'elles ne sont pas spécifiques. Sollicité par un collègue pour lui expliquer comment il a fait pour mettre en œuvre son innovation l'enseignant aura toutes les peines du monde à spécifier ses procédures, ce que, lui, considère comme banal.

C'est pourquoi nous avons soutenu, à la fois qu'il y avait là, dans la mise en œuvre d'une innovation, **une véritable compétence** mais aussi que cette **compétence différait** de la compétence classiquement reconnue à l'enseignant. Il y a une compétence et elle est spécifique.

Mais le fait d'être irrité doit nous entraîner à la prudence. Les passions altèrent le jugement, impliquent les personnes et finalement conduisent à opposer des impressions à d'autres impressions sans que la preuve soit manifeste.

C'est pourquoi nous avons essayé d'objectiver ces idées en avançant l'hypothèse suivante.

Suite à un stage de formation continue, les enseignants d'EPS innovent. Les innovations entraînent des micro ruptures dans le système didactique.

Les enseignants innovent après un stage de formation continue quand le rapport à cette formation est "opératif".

Les enseignants innovent en mobilisant une compétence particulière.

Premier point: un bilan.

Dans la première partie, nous avons commencé par définir la notion d'innovation. Ce fut la première étape. Avant de rechercher quelque chose il faut d'abord le qualifier.

La définition de cette notion n'est pas facile. Selon les époques elle a épousé des sémantiques différentes. Il faut aussi distinguer la notion d'innovation de concepts proches, souvent employés comme synonymes comme le concept de novation, de rénovation.

Nous avons donné à l'innovation une définition qui reprend ses critères les plus caractéristiques.

La notion d'innovation nomme précisément l'action qui consiste à, pour un individu, seul ou en groupe, utiliser des résultats existants, dans une démarche volontaire d'amélioration de l'existant, sans qu'il soit possible de préjuger de l'issue de l'innovation.

Cette définition est-elle pertinente?

Comme toute définition, sa pertinence est limitée. A propos de chaque caractéristique, nous avons parlé de tensions. Ces tensions sont des zones de débats.

- Le changement intentionnel par exemple. Derrière une innovation, il y a un projet. Ce projet va au-delà de la simple adaptation de l'enseignement au contexte scolaire. L'innovation est plus ambitieuse et elle n'est pas contrainte. Mais une adaptation contrainte peut toujours rebondir, être reprise en main. Subie dans un premier temps, la contrainte devient, parce que le sujet est aussi acteur de son environnement, un moyen de déclencher une dynamique d'innovation. Cette capacité à innover face à une nouvelle pression du milieu constitue d'ailleurs une des caractéristiques d'un "bon" professionnel.
- L'écart à la novation. A partir de quel écart peut-on réellement parler d'innovation? Dans des débats auxquels nous avons par ailleurs participé, de nombreuses personnes expriment qu'une innovation, c'est une rupture radicale. Dans les représentations de ces personnes, innover c'est en fait mettre en œuvre des stratégies didactiques et pédagogiques issues pour l'essentiel des "méthodes nouvelles". Paradoxalement, se représenter cela, c'est admettre que l'innovation n'est pas essentiellement "novatrice", les méthodes nouvelles n'étant plus "nouvelles" depuis belle lurette, mais qu'elle est davantage à mettre en rapport avec une pratique individuelle.
- Pris dans le sens d'un changement par rapport à une pratique antérieure, l'innovation peut caractériser des régressions. C'est pourquoi l'innovation se doit d'avoir une visée. L'étude de l'innovation se doit de repérer ce que nous pourrions appeler une "plus value" apportée à la pratique de l'enseignant.
- Enfin si le résultat d'une innovation est un changement, l'innovation renvoie à un processus qui dépasse son issue. L'enseignant innove et ce faisant, il se transforme en cheminant, sans être jamais sûr de son efficacité. L'innovation est quelque part, une illusion. En général, c'est une illusion ambitieuse.

Une fois la définition établie, il restait à établir la preuve de ce que nous avançons.

A des fins de compréhension, nous avons en premier lieu précisé le cadre d'étude.

Il s'agit d'un stage ayant eu lieu 4 jours non consécutifs, du 17 janvier 2000 au 21 janvier 2000, dans le département du Nord, sur le secteur du Cambrésis, dans l'Académie de Lille. Dans le cadre du réseau EPS de la formation continue, ce stage est appelé un stage de secteur.

Nous nous sommes entretenus avec l'ensemble des 23 participants à ce stage. A des fins de recherche, l'effectif peut paraître faible. Mais l'opportunité, qui nous a été donnée, de rencontrer **"tous"** les stagiaires de la formation nous a paru suffisamment originale pour que l'aventure soit tentée. C'est l'exhaustivité de l'échantillon qui nous a intéressé.

Les stagiaires sont des enseignants pour la plupart confirmés. Aucun participant n'est en phase d'entrée dans la carrière, un seul est en phase de désengagement que nous supposons serein du fait des nombreuses participations de cet enseignant aux stages proposés. L'essentiel de notre population se situe dans la phase de stabilisation (26%) ou d'expérimentation (48%) de la carrière, c'est à dire dans des phases propices à l'innovation.

Suite aux entretiens, nous avons relevé que 23 enseignants sur 20 ont innové, soit 87% de l'effectif.

Nous avons ensuite détaillé puis classé les innovations.

Les innovations peuvent être classées en deux grandes catégories: les représentations innovantes et les innovations en situation d'enseignement – apprentissage.

Le fait que les "représentations" soient classées dans des innovations qui renvoient à des changements de pratiques peut surprendre.

Nous avons procédé ainsi pour deux raisons. D'une part, la notion de pratique recouvre une réalité à deux faces, la face visible et la face cachée des intentions qui la déterminent. D'autre part, l'activité de l'enseignant comporte une part importante de préparation et de bilan sans élèves qui influe sur l'intervention en classe.

Les représentations innovantes concernent 6 innovations et ont été différenciées en un enseignant ayant évolué sur la représentation des difficultés des élèves, deux enseignants ayant évolué dans la représentation de l'APS et trois dans la représentation de l'apprentissage. Les innovations en situation d'enseignement – apprentissage ont concerné 18 innovations: trois intéressent l'enseignement d'une APS nouvelle et quinze l'utilisation des contenus de formation abordés pendant le stage. Cette dernière catégorie est majoritairement représentée. Certains enseignants ont innové dans plusieurs catégories.

Les représentations innovantes.			Les innovations en situation d'enseignement apprentissage.	
La représentation des difficultés des élèves	La représentation de l'apprentissage	La représentation de l'APS	L'enseignement d'une APS nouvelle	L'utilisation des contenus de formation abordés pendant le stage
1	2	3	3	15
6 soit 25% des innovations			18 soit 75% des innovations	

Après avoir identifié des innovations, nous avons cherché à en examiner la portée.

Et tout d'abord, nous nous sommes inquiétés de comparer les innovations trouvées aux propositions de la formation. On peut en effet considérer que plus la formation proposera "d'objets innovants" et plus il sera "facile" à l'enseignant de rencontrer un objet qui l'intéresse et lui permettra d'innover.

Nous avons réduit "l'objet innovant" à une APS et nous nous sommes intéressés aux "non innovations". L'examen quantitatif fait apparaître un nombre important de "non-innovation". 62 % des APS n'auraient pas été retenues comme espaces d'innovation.

Ce pourcentage important ne rend pas compte de la réalité. On ne peut, par exemple, pas demander à un enseignant d'innover dans une APS qu'il ne peut, pour des raisons matérielles, faire pratiquer. C'est souvent le cas, avec l'APS natation, des enseignants n'ayant pas accès à une piscine.

Nous avons donc revu la définition de la "non-innovation" comme étant, pour un enseignant donné, le nombre d'APS dans lesquelles il n'innove pas, par rapport au nombre d'APS dans lesquelles il aurait pu innover.

Les enseignants ont innové à 69% dans les APS proposées quand le contexte le permettait.

La quantité d'innovation ne rend pas compte de l'ampleur de celle-ci. L'utilisation d'un petit exercice d'échauffement est-il à mettre au même niveau que l'enseignement d'une APS totalement nouvelle?

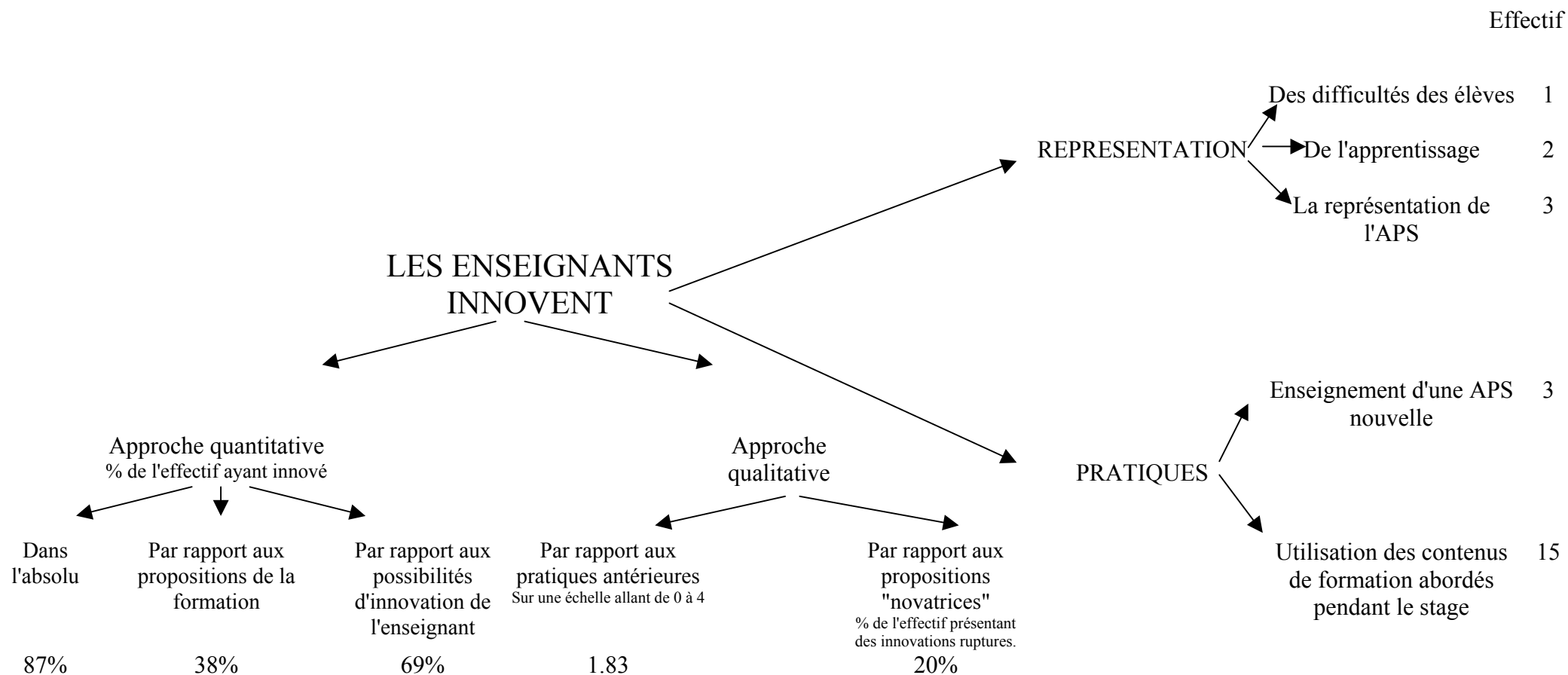
Cela nous a conduit à situer chaque innovation, sur une échelle "d'évolution – rupture" allant de zéro à quatre en fonction de l'écart à la pratique initiale.

En moyenne, le taux "d'évolution – rupture" est de 1.83, ce qui place les innovations davantage du côté de l'évolution que de la rupture.

Les enseignants impliqués dans ces innovations, perçoivent d'ailleurs celles-ci, davantage comme des petits changements que comme des bouleversements. Cela vient entre autre du fait, que si l'on réinsère l'innovation dans l'ensemble de la pratique de l'enseignant, elle n'en concerne qu'une infime partie.

Néanmoins, et même si les innovations sont perçues par la plupart des enseignants concernés comme "naturelles", c'est à dire faisant partie de la professionnalité de l'enseignant, certaines, qui renvoient aux représentations didactiques et / ou pédagogiques, nous paraissent porteuses de ruptures plus profondes avec le fonctionnement antérieur, en particulier quand elles sont observées dans le long terme.

Comparées aux pratiques les plus "novatrices", les innovations dont il est question se répartissent majoritairement dans la tendance dominante et pour quelques-unes dans la tendance novatrice.



Le fait que les innovations se situent, pour la plupart, assez loin des propositions innovantes peut paraître décevant à ceux qui espèrent davantage de la formation continue. Ce résultat pointe en tout cas l'état des pratiques des enseignants, la difficulté que la plupart ont à investir les perspectives les plus novatrices, mais aussi la mise en mouvement des pratiques vers la tendance novatrice.

Le bilan des innovations est donc à nuancer, à l'aune de la qualité de celles-ci. De plus certaines questions se posent, qui n'ont pas été abordées dans notre travail, mais que nous ne pouvons passer sous silence.

Les enseignants poursuivront-ils dans la voie de l'innovation? Les enseignants ne vont-ils pas retomber dans la routine?

K nous indique, au moment des entretiens, soit 1 an après la mise en place de son innovation, qu'il ne l'a pas encore reproduite. A-t-on affaire à un "effet soufflé" caractérisé par une forte détermination à utiliser les contenus du stage dans une période euphorique qui suit le stage mais s'épuise rapidement?

Si le stage permet un taux d'innovation important, les ruptures que ces innovations produisent dans le système didactique sont faibles. Certaines stratégies de formation ne seraient-elles pas "plus efficaces" dans leurs effets sur le système didactique. Comment provoquer des ruptures plus radicales? Comment ensuite les accompagner?

La réponse tient en partie dans la relation qui s'instaure entre l'enseignant, la formation et l'innovation et que nous allons aborder maintenant.

Le fait de parler de rapport à la formation, puis de compétence, indique clairement qu'une innovation ne se décrète pas, ni ne se programme de l'extérieur, mais se construit avec des enseignants qui se pensent et agissent en innovant, qui se forment et mettent en œuvre les connaissances acquises, qui sont aptes à transformer le savoir prescrit en connaissance innovante.

Sur la qualité de la relation qui s'instaure, se joue la poursuite de l'innovation. Sur les caractéristiques de cette relation se joue le potentiel de rupture, même si des formes d'accompagnement permettraient sans doute d'ancrer davantage les innovations.

Deuxième point: enseignant, innovation, formation, le lieu d'un débat.

Les résultats obtenus suite au stage de formation étudié nous indiquent que la formation continue est utile.

Nous avons essayé dans ce deuxième chapitre de comprendre pourquoi.

Au centre de cette interrogation, nous avons placé la question du sens et utilisé pour cela la notion de **rapport à la formation**.

Au départ, nous sommes partis d'une idée assez simple que nous résumons dans l'exemple suivant.

On conçoit facilement qu'un enseignant, qui a un rapport que l'on dirait "positif" à la formation continue (le mot rapport est ici pris dans un sens très général), ait envie d'y participer. A l'inverse, quelqu'un qui aurait un rapport "négatif" à la formation ne s'y inscrirait pas, voire même la décrirait.

On peut aussi penser que l'enseignant qui a un rapport "positif" à la formation et participe à une formation innove suite à cette formation. Ce même enseignant peut aussi très bien ne pas innover.

Si cet enseignant a un projet précis, la formation va "peut-être" lui apporter les éléments permettant d'initier ou de développer ce projet. Le "peut-être" indique que la rencontre **enseignant – formation – projet** n'est pas écrite à l'avance et peut ne pas avoir lieu.

Si l'enseignant n'a pas de "projet précis", on peut alors s'interroger sur ses motifs de participation à la formation?

Cet enseignant sans "projet précis" peut très bien innover, suite à la formation. Comment alors qualifier la rencontre qui se noue entre **l'enseignant, la formation et l'innovation**?

Dans l'exemple ci-dessus, le lien qui s'établit entre un rapport "positif" à la formation et une innovation n'est pas un lien causal. Il s'y ajoute d'autres variables.

Plutôt que d'étudier des variables, nous avons préféré considérer qu'il s'agissait d'un rapport particulier rapprochant un enseignant, une innovation et une formation.

La deuxième partie essaye de caractériser et de comprendre les raisons de ce lien qui unit le sujet à la formation et conduit à l'innovation, en posant que:

Les enseignants innoveront quand le rapport à la formation est "opératif".

Il nous a d'abord fallu définir la notion¹ de rapport à la formation et pointer en quoi son utilisation nous paraissait productive.

Cette notion a été utilisée par analogie au concept de rapport au savoir et à l'école, suite aux travaux de Bernard Charlot et de son équipe à partir des années quatre-vingt.

Pour ces auteurs, l'échec ou la réussite scolaire ne sont pas seulement des questions de position sociale, la preuve en est que des enfants de milieux modestes réussissent. Ce ne sont pas non plus de simples questions de représentations, ni d'attitudes, mais du sens qu'un élève, pris dans sa singularité, investit dans l'école et dans les savoirs que délivre celle-ci.

¹ Nous parlons de notion plutôt que de concept car nous suivons Philippe Carré pour qui le concept doit répondre aux critères d'une définition univoque, opératoire et validé par un milieu social donné.

Il nous a paru intéressant de reproduire cette approche dans le cadre de la formation continue en posant que ce n'était pas seulement la qualité de la formation elle-même qui était à étudier, ni la façon dont la formation se proposait de mobiliser l'enseignant, ni l'enseignant lui-même en tant que porteur de potentialité, mais davantage le sens, le lien, le débat qui s'instaurait entre l'enseignant et la formation.

Mais il n'est pas facile de caractériser un débat, sinon par les éléments qui le constituent: la qualité des personnes (représentations, motivation de leur présence en formation), la fréquence de la participation à des débats (taux de présence en formation), les contenus du débat qui intéressent ces personnes et en définitive ce qui est retenu et sera assimilé et utilisé.

C'est pourquoi, nous avons caractérisé le rapport à la formation par différentes dimensions, chacune étant à la fois le reflet et la cause du lien particulier. Il est évident que chaque dimension est une hypothèse que nous étudions à l'aide d'une double démarche.

Une démarche exploratoire qui caractérise cette dimension au regard de notre échantillon dans ce qu'elle a de commun et de différencié.

Une démarche qui articule les caractéristiques extraites et les innovations.

La première composante s'intéresse à la participation des enseignants à la formation. Cette composante est étudiée en premier car elle nous paraît être au centre du rapport à la formation. C'est parce qu'un enseignant est présent en formation, que peut naître et se développer un certain type de relation à la formation en général, au stage étudié en particulier, et aux contenus de formation.

C'est parce qu'un enseignant est souvent en formation qu'il exprime un rapport particulier à celle-ci. Ce rapport, que nous avons appelé rapport "impliqué", se développe à la rencontre de l'offre et de la demande de formation.

Offre de formation ⇔ **Rapport impliqué** ⇔ Demande de formation
(Participation importante volontaire militante)

Ce rapport impliqué se caractérise par une participation volontaire à la formation. Cette participation est d'autant plus volontaire qu'elle ne donne pas lieu à des gratifications, ni à des qualifications professionnelles ou universitaires. Elle nécessite de plus un co-investissement des stagiaires en formation et l'enseignant a parfois l'impression que la formation se fait au détriment des élèves, en opposition aux collègues et contre la pression de la hiérarchie.

Cette participation aux formations est importante, un taux de 66% de participation, soit deux participations tous les trois ans, est relevé chez les enseignants les plus anciens.

La participation est même militante, historiquement, mais aussi dans la mesure où les enseignants s'inscrivent pour que les formations puissent avoir lieu.

Cette dimension du rapport à la formation, si elle explique un certain dynamisme de la personne enseignante et une relation positive vis à vis de la formation, ne nous explique pas pourquoi certains n'innovent pas, pourquoi chez un même enseignant certains contenus de formation donnent lieu à des innovations et pas d'autres.

Nous nous sommes intéressés ensuite à la perception qu'avait l'enseignant de son métier. Un métier perçu comme routinier et stable, une ambition éducative faible, la foi en des méthodes d'apprentissage traditionnelles, ne nous ont pas paru être des éléments favorables à un rapport à la formation productif en innovations.

A l'opposé, l'insatisfaction dans les pratiques d'enseignement, la mise en perspective de ce qu'il faudrait faire apprendre et des stratégies à mettre en œuvre pour y arriver, les articulations complexes à réaliser et la lucidité sur ce que l'on fait nous paraissent des moteurs importants de l'investissement en formation.

Les enseignants étudiés conçoivent leur métier comme un métier qui ne peut-être figé. Leur conception du métier est à placer sur un continuum allant de l'adaptation professionnelle à l'expérimentation.

Il semble que l'on puisse établir un premier lien entre les perceptions les plus mouvantes du métier et le taux d'innovation.

Par contre pour ce qui concerne les objectifs de l'enseignement et les représentations de l'apprentissage des élèves, les résultats, à la fois n'indiquent pas réellement de lien avec le taux d'innovation mais font apparaître quelques paradoxes.

Ainsi, ce qui semble être la spécificité de l'éducation physique et sportive, la motricité, est souvent évacuée au profit d'objectifs éducatifs très (trop) ambitieux. Est-ce liée à l'histoire de la discipline, à la précarité supposée de son statut, à un oubli de la part des enseignants tellement cela semble évident ou à des ambitions résolument "éthiques"?

Nous préférons voir dans ces constats, la présence de débats et de préoccupations actuels dans la profession.

- Depuis longtemps (depuis toujours?) l'articulation du moteur et de l'éducatif est "le centre" du débat de la "discipline EPS", sans qu'aucune solution réellement idéale et satisfaisante ne soit trouvée. Les enseignants interrogés réfléchissent, comme un miroir, ces difficultés.
- La représentation de l'apprentissage, si elle s'exprime au travers de mises en situation, ne renvoie pas, la plupart de temps, à une stratégie de construction du savoir par l'élève. La mise en perspective de cette construction, au moins dans les paroles, permet de mesurer l'écart qu'il existe encore entre les représentations de ce qu'il faudrait faire et de ce qui se fait réellement sur le terrain, et ce, pour de nombreuses raisons.

Les enseignants qui doutent et qui cherchent sont demandeurs de formation (ceci est confirmé dans d'autres milieux, comme les établissements sensibles). Ce serait la caractéristique de notre échantillon.

La troisième composante s'intéresse aux motivations et motifs de participations.

La différence entre ces deux concepts nous a permis de préciser le sens que prend la formation pour les enseignants. A la motivation correspond un sens prescrit, un sens qui entre en résonance avec les significations que donne l'institution à la formation continue.

Ces significations, l'approche historique nous a permis de les cerner. Elles sont au nombre de trois: la promotion statutaire des personnels, une formation au service de l'individu compris comme une augmentation de l'épanouissement personnel et la participation à la professionnalisation.

"Participer à la professionnalisation" est une motivation qui se retrouve chez la totalité des enseignants de notre échantillon. Pour certains, neuf sur vingt trois, s'ajoutent des dimensions de convivialité que nous avons classées dans la dimension "épanouissement personnel".

Mais l'étude des significations ne rend pas compte de la multiplicité du sens que les acteurs, en tant qu'individualité, peuvent investir dans la formation.

L'étude des motifs met à jour des motifs intrinsèques de participation, essentiellement des motifs "socio affectifs". Parmi les motifs extrinsèques, les motifs "opératoires professionnels", en liaison directe avec le métier, sont prépondérants.

Cet "équilibre" entre les motifs internes et externes, entre le professionnel et le socio affectif, n'est pas à sous estimer. On peut même estimer qu'ils servent à s'équilibrer et à se compenser l'un l'autre. Ce que l'enseignant ne trouve pas sur le pôle professionnel, il peut l'investir sur le pôle affectif et réciproquement.

Ce point n'est pas à sous estimer lors de la conception de la formation. Celle-ci doit articuler subtilement, les attraits professionnels à d'autres attraits qui motivent la participation des enseignants ordinaires, et ce d'autant que le concept de "formation continuée" ne peut prétendre à la satisfaction de tous les stagiaires et que de nombreuses participations se satisfont des échanges entre les collègues.

Les aspects analysés plus haut rendent compte du rapport à la formation, celle-ci étant prise comme une entité globale. Ils n'expliquent pas le fait que les enseignants innovent à partir de certains contenus de formation et pas à partir d'autres. Cela nous a amenés à nous intéresser aux contenus de formation proposés, aux savoirs proposés par la formation et à la façon de les proposer.

Pour innover, il faut aller à la recherche d'idées nouvelles, de dispositifs nouveaux. Les enseignants très majoritairement ne rencontrent pas ces nouvelles idées dans les lectures, ni dans la recherche sur internet. Il semble bien, à l'écoute des enseignants de notre échantillon, que la formation continue constitue **le moyen privilégié d'accès** à l'évolution disciplinaire. Est-ce parce que, dans l'Académie de Lille, les propositions de stage sont importantes et exonèrent en quelque sorte d'une autoformation plus personnelle?

La "pratique" est plébiscitée, que ce soit la pratique physique, la pratique avec des enseignants-élèves, avec des élèves "cobayes" ou le caractère "pratique" des contenus.

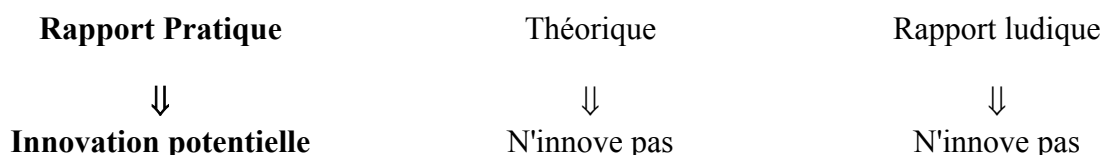
Les enseignants d'éducation physique et sportive ont, vis à vis des propositions de formation, **un rapport** que l'on pourrait appeler de "**pratique**" et qui se déclinerait de la façon suivante:

- Les contenus de formation sont rencontrés lors de pratiques.
- Les pratiques sont rarement envisagées comme se suffisant à elles-mêmes, mais doivent être articulées à un aspect réflexif.
- Les propositions de contenu de formation sont en phase avec le contexte d'activité de l'enseignant, c'est à dire la classe.
- Le contenu de formation doit avoir une signification pratique (instrumentale) pour être porteur d'innovation.

A l'opposé le rapport est "**théorique**" quand la proposition de formation est vécue par l'enseignant comme étant trop distante de ce qui semble réalisable ou trop abscons.

Il est apparu aussi un rapport aux contenus de formation que nous avons appelé "**ludique**" mais qui est plus anecdotique

Le rapport pratique est à mettre en rapport avec une innovation potentielle.



Mais si certains savoirs et certaines pratiques de formation font sens, et paraissent "utiles" à l'enseignant, cela ne suffit pas encore pour en faire une innovation.

Nous avons nommé la dernière dimension "opérative". Ce terme a été employé en référence à l'opérativité des opérateurs en situation de travail, en référence aussi aux savoirs opératifs, c'est à dire en référence à tout ce qui, en contexte, permet à l'acteur d'agir avec efficacité.

Les dimensions précédentes sont nécessaires. Elles rendent compte et assurent la présence de l'enseignant en formation et son intérêt pour ce qui est proposé.

Pour certains enseignants, dont la présence en formation est tirée par un projet fort, le sens "opératif" va être construit. Cette construction renvoie en partie à la compétence dont nous parlerons plus loin.

Pour les autres, c'est d'une **rencontre** qu'il s'agit et qui "fait sens". Comment s'organise cette rencontre et la construction de ce sens?

L'innovation se produit quand le contenu de formation prend un sens dans le contexte de l'enseignant.

Les innovations se font essentiellement lors d'apports à des activités se pratiquant déjà. Le rapport "opératif" est un lien entre un contenu de formation et une pratique existante ou un lien entre un contenu de formation et une extrapolation de la pratique enseignante existante.

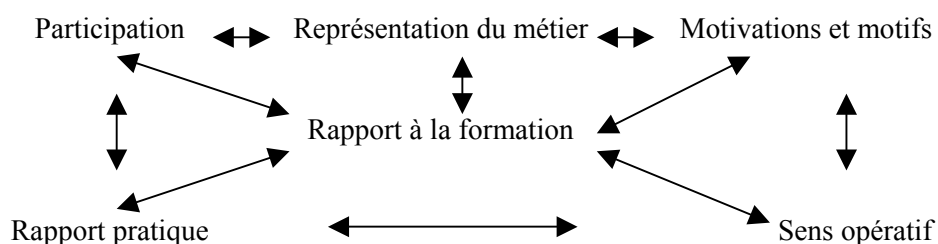
Par contre le rapport n'est pas "opératif" si ce qui est proposé en formation est trop éloigné du fonctionnement habituel et / ou de la représentation de la phase interactive de l'enseignement. Certains écarts sont tolérables pour une personnalité et peuvent être franchis. D'autres, qui renvoient à des dimensions plus profondes de la personnalité ne peuvent être surmontés. L'exemple des contenus de la danse est de ce point de vue symptomatique.

Pour certains il y a une allergie totale.

Pour d'autres, les rapports aux propositions de formation renvoient à des motivations (dans la mesure où l'enseignant a conscience d'un manque dans son enseignement) et à des motifs professionnels et socio affectifs. Le rapport est aussi pratique, au sens où nous l'avons défini. C'est dire l'intérêt pour la formation danse et les contenus proposés. Néanmoins, cet intérêt achoppe dans la mise en pratique, non pour des raisons externes liées à l'environnement de la pratique, mais pour des raisons intimes de rapport à l'activité ou plutôt de rapport à sa personnalité enseignante confrontée à une activité artistique.

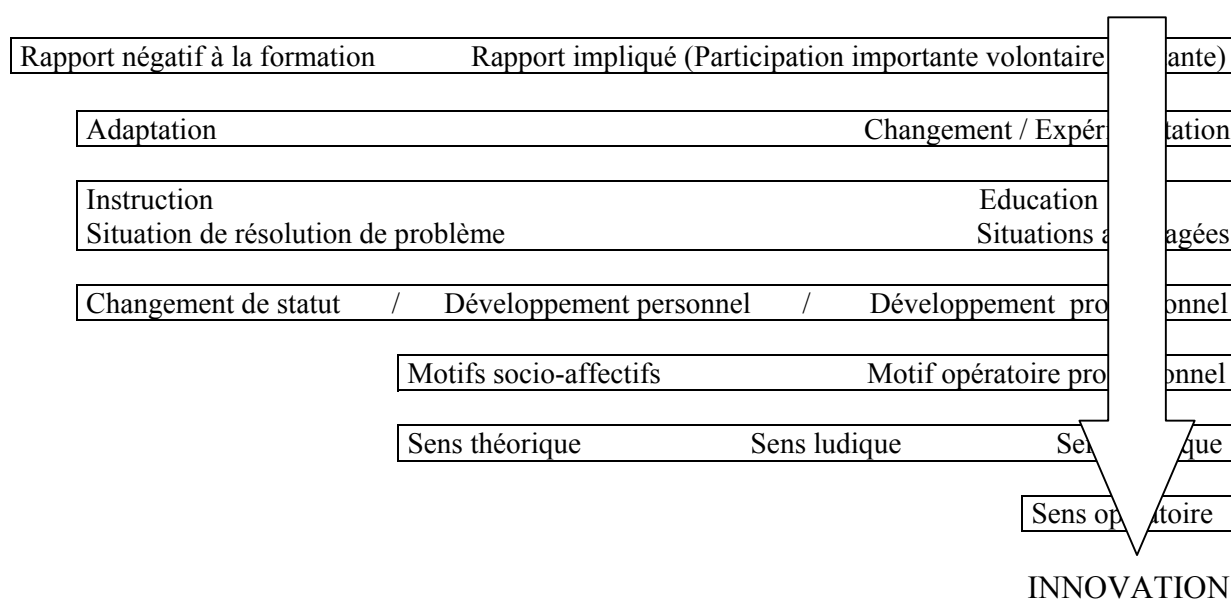
L'ensemble de ces composantes du rapport à la formation peut faire l'objet d'une double lecture.

Une première lecture, qui articulerait les différentes composantes sans hiérarchie entre elles.



Effectivement, si la participation peut sembler un préalable à la construction d'un rapport pratique à la formation, on peut tout autant poser que la satisfaction des motifs professionnels et du rapport au savoir sont aussi les facteurs d'une participation importante. L'enseignant ne viendrait pas en formation s'il ne retrouvait pas dans celle-ci des éléments qui débattent avec ses représentations et ses intérêts. L'intérêt de cette lecture, c'est de faire jouer des mécanismes de compensation. La motivation professionnelle et le motif opératoire professionnel suffisent alors à créer un rapport à la formation articulé à une innovation. L'inconvénient de cette lecture, c'est de mettre sur le même plan toutes les dimensions du rapport. Le sens opératoire n'aurait pas de lien plus privilégié à l'innovation que la participation à la formation.

Une deuxième lecture met en avant une sorte de filiation entre les composantes du rapport dans la perspective d'une innovation. La droite du tableau représentant la voie royale conduisant à l'innovation.



Cette façon de penser la relation entre enseignant, formation et innovation, ainsi que la méthode utilisée, peuvent susciter des remarques et des interrogations.

La construction du rapport "opératif" nécessite, d'un point de vue institutionnel une offre importante et attractive. C'est à ce prix que la formation peut déboucher sur des innovations.

Ce faisant, la participation à la formation se produit, du point de vue de l'enseignant, avec des projets plus dilués, puisque non motivés par un besoin particulier.

Les partisans d'un utilitarisme strict de la formation continue peuvent voir là un effet négatif, nuisant à l'efficacité.

Les adeptes d'une analyse du **processus de transformation**, dont nous sommes, y voient un passage obligé.

Peut-on caractériser un rapport à la formation à partir d'une population somme toute assez homogène? N'aurait-il pas fallu, à des fins de comparaison, explorer les dimensions du rapport à la formation qu'ont des enseignants ne participant pas à la formation?

Sans doute. N'oublions pas que nous nous situons dans une approche nouvelle du lien entre un enseignant et une formation et qu'à ce titre cette approche est en grande partie exploratoire. N'oublions pas non plus que ce qui nous intéresse c'est le sens qui conduit à l'innovation et la

confrontation à des contenus de formation qui génère une innovation. Cela n'exclut pas qu'un enseignant puisse innover sans aller en formation. Ce n'est, pour l'instant, pas notre sujet. Pour traiter du sens "opératif" nous avons à notre disposition une population qui n'était pas homogène ni dans le taux d'innovation, ni dans l'utilisation des contenus de formation. Et c'est cette articulation formation – innovation qui nous intéressait.

Troisième point: mise en œuvre de l'innovation et compétence de l'enseignant.

Pour innover, un rapport "opératif" aux contenus de formation ne suffit pas. Ce n'est pas le "rapport" en lui-même qui met en œuvre l'innovation. Nous avons pris pour hypothèse que cette mise en œuvre nécessitait une compétence particulière.

Les enseignants innover en mobilisant une compétence particulière

Dans cette troisième et dernière partie, nous nous sommes interrogés sur la pertinence de la méthode d'investigation utilisée au regard de l'identification d'une compétence. La méthodologie se justifie dans la mesure où, si la compétence se révèle par ce qui est montré, ce qui est montré n'est par définition que l'aspect visible de la compétence qui, elle, est sous-jacente. Mettre à jour une compétence, c'est interroger la façon dont les acteurs fonctionnent et s'organisent pour agir.

La légitimité de la méthode établie, nous avons mis à jour les procédures utilisées par les enseignants au cours du processus d'innovation. Pour ce faire, nous sommes partis de l'étude d'un enseignant. Puis nous nous sommes servis des caractéristiques trouvées comme de critères auxquels nous avons soumis l'ensemble de notre échantillon.

Les enseignants qui innover utilisent dans l'ensemble des procédures identiques.

Pour introduire l'innovation, ils jouent sur la quantité d'innovation, sur la motivation des élèves et / ou cherchent à obtenir le consensus sur le travail à venir. Ils jouent aussi sur le temps ou la période de proposition et se lancent dans l'innovation dans des conditions favorables. Bref, ils s'organisent pour que, au moins dans la phase initiale, la réussite de l'innovation soit au rendez-vous.

Pour mettre en œuvre l'innovation, l'enseignant a une visée directrice. Ce point est à mettre en rapport avec les caractéristiques des innovations qui sont, pour la plupart, pilotées par une ambition forte, sinon un objectif précis.

L'introduction de l'innovation est préparée, nous venons de le voir. Elle est aussi cadrée, du moins au début.

Par contre, une fois débutée, la planification de l'innovation se fait au coup par coup.

Cela s'explique par le manque de repères des enseignants en situation d'innovation. Ils se guident alors essentiellement sur les réponses motrices des élèves ainsi que sur l'adhésion à ce qui est proposé.

Pendant l'interaction, en cas de difficulté, les procédures d'ajustement consistent soit à abandonner ce qui était proposé, à l'imposer ou à introduire un guidage plus serré.

L'évaluation de l'innovation reste le plus souvent sur des appréciations très subjectives.

Seule la procédure de préparation écrite systématique et plus importante des séances n'est le fait que de cinq enseignants. Nous l'avons exclue des procédures communes.

65% de l'effectif est présent dans quatre ou cinq des catégories de procédures mises à jour. Cela exprime une certaine "homogénéité" des procédures utilisées.

Si les façons de faire sont identiques, avons-nous pour autant affaire à une compétence?

Pour vérifier cela, nous avons mis en rapport les procédures trouvées avec les critères définissant traditionnellement le concept de compétence, à savoir le critère des savoirs diversifiés, le critère de la mobilisation et le critère de l'acquisition.

Les savoirs convoqués lors de la mise en œuvre d'une innovation renvoient à de multiples savoirs, déclaratifs, procéduraux, expérientiels. Nous les avons identifiés en nous servant de la notion de base de connaissance de l'enseignant telle qu'elle est définie par Clermont Gauthier.

Mais la compétence ne se satisfait pas que de savoirs multiples et diversifiés. Elle se caractérise aussi, sinon essentiellement, dans la façon dont l'enseignant convoque ces différents savoirs et les articule pour faire face à la situation. Il y a là une double idée de synthèse et de pertinence, même si parfois l'enseignant, face à une situation, peut aussi se montrer incompetent.

Cette actualisation a donné lieu à l'étude de deux périodes dans le travail de l'enseignant, une période sans les élèves et une période en présence des élèves.

- Au cours de la période sans les élèves, nous avons trouvé que l'enseignant ne se contente pas de convoquer des savoirs dans leur singularité. Il en fait une synthèse, préparatoire à l'action, en combinant des savoirs a priori contradictoires dans leur singularité, mais opératoires pour atteindre l'objectif fixé. L'analyse de la cascade décisionnelle met à jour le travail effectué par l'enseignant pour trouver la "bonne" distance entre le risque nécessaire à toute innovation et la sécurité indispensable à toute entreprise éducative.

Cette distance se met en place par le jeu des procédures d'introduction de l'innovation, et se résout aussi par les précautions prises pour ménager des portes de sortie à la situation.

- La deuxième période rend compte de l'interaction avec la classe. Pendant celle-ci, l'enseignant agit dans l'urgence. La connaissance par l'enseignant de procédures diversifiées nous semblait être un critère de compétence.

En fait, rares sont les enseignants qui nous parlent de cette diversité. Les alternatives dont l'enseignant nous fait part sont assez restreintes. En général elles portent sur deux, rarement trois, alternatives. Elles se résument souvent à la poursuite de la planification, à sa remédiation ou à son abandon.

Par contre le travail cognitif sous-jacent met en évidence les dilemmes et la complexité des choix qui président à leur résolution. Le choix de telle ou telle alternative ne se fait pas sans fondement et surtout détermine fortement une direction à l'enseignement.

Enfin, la compétence doit être acquise. Compte tenu du manque de connaissances sur ce qui serait une compétence d'enseignant innovant, celle-ci est difficilement transmissible. Son acquisition ne peut se faire qu'au cours des diverses innovations que l'enseignant a pu initier et mener à bien. Cette caractéristique n'a pas été explorée.

Si les procédures utilisées par les enseignants innovants correspondent bien aux caractéristiques d'une compétence, il fallait encore en démontrer la spécificité.

La spécificité est à moduler en fonction du cadre d'analyse. Une analyse très prescriptive du fonctionnement de l'enseignant permet de mettre à jour une compétence tout à fait originale. Une analyse plus "actuelle", se référant au paradigme de la "pensée des enseignants" donne à cette compétence un caractère beaucoup plus ordinaire.

Il nous semble néanmoins que l'on peut pointer quelques spécificités, en comparant notamment le fonctionnement des enseignants de notre échantillon aux fonctionnements des enseignants débutants et des enseignants experts.

Alors que l'enseignant expert semble faire la classe en "pilotage automatique", en adaptant sur le terrain et au gré des réactions des élèves la planification prévue, grâce à des schémas d'intervention stockés en mémoire, l'enseignant débutant a du mal à s'exonérer de sa préparation écrite.

Entre les deux, se situe l'intervention de l'enseignant innovant, expert de l'enseignement de par son expérience, mais débutant dans les nouveaux contenus ou méthodes qu'il met en place.

Pour rendre compte de ce fonctionnement particulier, nous avons proposé la métaphore du "pilotage à l'estime". L'enseignant innovant articule en permanence, un point de départ, une idée directrice et les aléas du voyage "innovant" que sont les réponses peu "prédictibles" des élèves, tout ceci, sans que le cap ne soit jamais certain.

Il y a d'ailleurs parfois des interruptions de la navigation, des changements de cap ou des poursuites du voyage vers de nouvelles destinations. Nous n'avons pas une démarche de résolution de problèmes à proprement parler, solidement amarrée à un déroulement programmatique mais une restructuration en continu d'une situation toujours nouvelle, appréciant et s'appuyant sur les effets involontaires.

Nous avons relevé aussi des particularités dans la façon d'organiser le repérage, à partir de l'observation réelle des élèves en situation. Cela rompt avec la démarche fréquente de l'enseignant, cherchant davantage à prescrire les bonnes réponses qu'à les faire découvrir. Ici, l'enseignant adopte une posture d'écoute. Avançant dans l'inconnu, il organise même son intervention pour provoquer les réponses des élèves. La réponse de l'élève n'est plus seulement une variable d'ajustement de l'enseignement, mais un besoin pour poursuivre et avancer dans l'innovation. Richard Wittorski caractérise bien cette façon de faire: "c'est nouveau mais il a fallu s'y mettre, il ne s'agit pas de distribuer un savoir mais... d'écouter, (d'observer), (de) partir de leurs souhaits et questions"². Nous avons une compétence particulière qui replace l'élève au centre du triangle pédagogique. L'enseignant est moins centré sur la transmission des savoirs que sur une construction partagée avec l'élève. Le savoir n'est pas dévolu, mais partagé. De ce point de vue, l'innovation peut apparaître comme le retour aux sources de l'éducation.

Enfin, une dernière particularité se révèle dans une façon très particulière de gérer le déroulement du cycle en laissant peu de traces écrites et en s'organisant à la fois à partir d'une mémoire de l'action et d'une réflexion qui s'exerce a posteriori. Cette façon de procéder s'inspire davantage d'une planification ascendante que d'une planification descendante, plus traditionnelle. Le mécanisme "d'évocation des plans par analogie", par exemple, permet de comprendre comment l'enseignant raccroche son enseignement à un espace maîtrisé en n'innovant que sur l'un des pôles du triangle pédagogique, les autres restant inchangés. On peut alors mieux comprendre cette difficulté d'écriture "a priori". Cela ressemble davantage à

² Production d'innovations Op. Cit.

un exercice de style qu'à une véritable préparation du travail et des interventions qui s'organisent surtout autour de l'interaction enseignante.

Conclusion de la conclusion.

Pour terminer, nous souhaiterions poser la question ultime à notre travail. Que doit-on en définitive retenir? Quels en sont les grands enseignements?

Un des principaux enseignements, nous semble-t-il, est de montrer que la formation continue sert à l'évolution des pratiques, à l'innovation dans les pratiques... du moins les pratiques des enseignants d'EPS.

Les enseignants de cette discipline sont souvent présentés comme étant "pédagogiquement" à la pointe. Philippe Meirieu ne dit-il pas que "les professeurs d'EPS (lui) sont apparus comme les novateurs privilégiés de l'institution scolaire" (Meirieu, 1989, p. 12)³

Peut-être est-il plus facile alors de mettre à jour des innovations dans cette population que dans une autre?

Certainement. C'est aussi pourquoi l'étude d'une telle population nous a paru opportune pour mieux comprendre pourquoi et comment s'articulaient la formation, l'enseignant et l'innovation.

Nous avons mis en avant des éléments de réponse: le rapport à la formation, la formation continue comme moyen d'échange et d'accès privilégié à l'évolution disciplinaire, la compétence à innover.

L'intérêt de l'étude d'une population traditionnellement présentée comme innovante⁴ est de cerner les limites de ce que l'on peut espérer d'innovation suite à un stage de formation continue. En observant les innovations produites par une population a priori "innovante", on met aisément en perspective le "taux d'innovation envisageable" dans les autres disciplines.

Un autre enseignement porte sur la relation ternaire qui unit un acteur, une formation, des innovations. Qu'un pôle vienne à faire défaut et c'est l'économie du système entier qui est remis en question, comme est remise en question la capacité à innover, dès le moment où celle-ci n'est plus alimentée par des contenus... de formation. De ce point de vue, la formation doit être pensée dans une visée "pratique", voire "opérative" garantes de l'entretien et du développement d'un rapport positif à la formation continue et de la compétence à innover. De ce point de vue, les formations trop "réflexives" ou trop distantes des attentes des stagiaires, ne produisent peut-être ni les résultats, ni les effets souhaités.

Un dernier enseignement, enfin, est de pointer que les innovations restent "qualitativement" assez faibles. Si les enseignants, suite à un stage de formation continue, innover, ils n'innover pas autant que les décideurs ou les formateurs souhaiteraient qu'ils innover.

C'est vrai que les évolutions peuvent paraître parfois trop lentes au regard des impératifs sociaux et des exigences des parents et des élèves.

³ MEIRIEU, Philippe. Les différents niveaux de la représentation en EPS. *Différencier la pédagogie*. Sous la dir de Bernard Xavier RENE. Paris: Revue EPS, 1989, p. 151-157.

⁴ "Dans les collèges, ce sont les équipes de Français et d'EPS qui sont le plus généralement motrices de l'entrée en rénovation. Cela se comprend à partir du contenu de leur discipline et de la position de celle-ci dans la hiérarchie des disciplines. Français et EPS sont dominés, en ce sens qu'elles ne sont pas le critère de sélection principal" (Demailly, 1991, p. 224). Op. Cit.

C'est vrai aussi que les formateurs espèrent que les stagiaires mettront en application et utiliseront massivement les contenus de formation, en oubliant par-là même, à la fois la spécificité de leur statut de formateur qui les pousse à explorer aux marges de l'enseignement là où les enseignants restent au milieu du gué, en oubliant aussi que leur investissement en formation tient à une représentation du métier qui n'est pas partagée par la majorité des enseignants.

La méthodologie de l'entretien semi-directif ajoute peut-être à l'illusion de l'innovation. Il est toujours possible de croire que l'enseignant innove "en pratique" alors que nos constats ne portent que sur des discours.

Il n'empêche que, petit à petit, très lentement, malgré tout, l'innovation pénètre en profondeur, presque insidieusement. L'enseignant se transforme et s'achemine vers une attitude plus expérimentale. Plus que l'innovation objet, c'est la dynamique et le processus continu de rénovation en œuvre qui est le plus porteur.

Cela, nous l'avons montré.

Par contre, la transformation plus profonde de la pratique de l'enseignant, parce qu'elle touche au rapport au corps, aux valeurs, à l'intimité de la personne, ne se satisfait pas des dispositifs de formation proposés.

Autant, il semble illusoire de vouloir transformer des pratiques à l'aide d'un stage de formation ponctuel, faute d'un rapport à la formation qui se construit dans la durée, autant il est illusoire d'espérer obtenir de la formation continue, sans aménagements spéciaux, plus que nous en avons observé.

Des transformations plus importantes ne peuvent être dévolues à l'enseignant. Ce type de transformation doit être accompagné dans la durée, ce qui nécessite d'autres dispositifs de formation... d'autres moyens aussi.

Concernant les résultats trouvés, deux points à notre avis restent en suspens:

- La question de la pérennité de l'innovation. Un an après certains ne l'ont pas reconduite. La question du suivi des innovations ainsi que des éventuelles mesures de consolidation qui permettraient aux enseignants d'assurer l'institutionnalisation du changement dans la durée reste posée. La programmation plusieurs années de suite de thèmes de formation identiques, si elle constitue une réponse intéressante, ne suffit néanmoins pas à elle seule.
- La question de l'évaluation de l'innovation autrement que comme le lieu d'une expérience corporelle partagée, mais en analysant réellement la plus value apportée en termes d'apprentissage pour l'élève. Cela passe par une précision des objectifs. Cela passe aussi par une évaluation rigoureuse.

Mais, n'est ce pas en définitive le rôle d'un tel travail que d'ouvrir la porte à de nouvelles investigations?

Bibliographie

- ADAMCZEWSKI Georges. La notion d'innovation: figure majeures et métaphores oubliées. *L'innovation en éducation et en formation*. Sous la dir de Françoise CROS, Georges ADAMCZEWSKI. Bruxelles: De Boeck, 1996, p. 15-29.
- ALTER Norbert. *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF, 2000, 278 p.
- ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF, 1994, 264 p.
- ALTET, Marguerite. Préparation et planification. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Sous la dir de Jean HOUSSAYE. Paris: ESF, 1993, p. 77-88.
- AMADE ESCOT Chantal, MARSENACH Jacqueline. *Didactique de L'EPS*. INRP, La pensée sauvage, 1995, 178 p.
- AMADE ESCOT Chantal, MARSENACH Jacqueline. Orientation de la recherche en didactique de l'EPS. *Revue Française de pédagogie*, 1993, n°103. p. 33-41.
- AMADE ESCOT, Chantal. Différentiation des contenus en EPS: tentative d'analyse des pratiques en présence. *Différencier la pédagogie en EPS*. Sous la dir de Bernard Xavier RENE. Paris: Editions Revue EPS, 1989, p. 219-227.
- AMIEL Michèle. J'ai envie d'avancer le plus loin possible là où je suis. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 17-25.
- ANDRIEU G. *L'éducation physique au XXème siècle: Une histoire des pratiques*. Joinville le Pont: Editions Librairie du Sport. 1990. 126 p.
- ARGYRIS, Chris. *Savoir pour agir: surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. 1ère édition 1993. Paris: Dunod, 2000, 330 p.
- ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald A. *Apprentissage organisationnel: théorie, méthode, pratique*. Paris; Bruxelles: De Boeck Université, 2002, 380 p.
- ARNAUD Pierre, BROYER G. Les conduites aquatiques du débutant. Analyse et interprétation de la régression des conduites aquatiques chez les élèves du premier cycle du second degré. *Revue EPS*. Juillet-Décembre 1979, n° 158 p. 49-59, n° 159 p. 70-73, n° 160 p. 73-75.
- ARNAUD, Pierre. La mise en forme scolaire de l'EP. *Revue Française de pédagogie*. Octobre, Novembre, Décembre 1989, n°89.
- ARNAUD, Pierre. *Le corps en mouvement*. Toulouse: Editions Privat, 1981, 320 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel. *La didactique des sciences*. Paris: PUF, 1989, 128 p.
- AUBRET Jacques, GILBERT Patrick., PIGEYRE Frédérique. *Savoir et pouvoir: Les compétences en questions*. Paris: PUF Gestion, 1993, 222 p.
- AUSTIN, J.L. *Quand dire c'est faire*. Paris: Le Seuil, 1970.
- BADREAU, Jacques. Classes difficiles, maîtrise des contenus et formation des enseignants. *Les cahiers du CEDRE*. 1999, n° 1, p. 19-24.
- BARBIER, Jean Marie. *L'évaluation en formation*. Paris: PUF, 1985, 3ème édition 1994, 310 p.
- BARBIER, Jean-Marie. Rapport établi, sens construit, signification donnée. *Signification, sens, formation*. Dir Jean Marie BARBIER et Olga GALATANU. Paris: PUF, 2000, p. 61-86.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. 9ème Edition. Paris: PUF, 1998, 290 p.

- BARNETT H. G. *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement*. Paris: OCDE, 1973, Tome 4. p. 46-47.
- BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Sous la dir de Jacky BEILLEROT. Paris: L'Harmattan, 1996, 357 p.
- BEILLEROT, Jacky. L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? *Cahiers pédagogiques*, septembre 1996, n° 346, p. 12-13.
- BEILLEROT, Jacky. Note sur le modus opérandi du rapport au savoir. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Sous la dir de Jacky BEILLEROT. Paris: L'Harmattan, 1996, p. 145-158.
- BERGER Guy. Mais qu'est ce qui nous prend à évaluer? *Revue Pour*, Mai Juin 1977, 55, p. 8.
- BERTRAND, René. Les matières enseignées en EPS. *Revue EPS*, Novembre - Décembre 1986, n° 202, p. 36-38.
- BERTSCH Jean, LE SCANFF Christine. *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*. Paris: PUF, 1995, 285 p.
- BESSE, Jean Marie. Diagnostiquer les compétences en lecture-écriture chez des adultes. *Migrants-Formation*, Mars 1995, n°100.
- BONNEFOY, Georges. Obstacles à l'évolution des pratiques des enseignants. L'analyse du CEDRE. *Les cahiers du CEDRE*. 1999, n°1, p. 12-18.
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève; Paris: Droz, 1972, 269 p.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980, 480 p.
- BOURDONCLE, Raymond. Savoir professionnel et formation des enseignants. *SPIRALE. Revue de recherche en éducation*, 1994, n°13, p. 77-94.
- BOURGEOIS, Etienne. Le sens de l'engagement en formation. *Signification, sens, formation*. Dir Jean Marie BARBIER et Olga GALATANU. Paris: PUF, 2000, p. 87-106.
- BOUTHIER, Daniel. Contribution à la transformation des représentations fonctionnelles des élèves en EPS. *L'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne*. 1988, Colloque SNEP. Paris. p. 303-308.
- BROUSSEAU, Guy. Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège. Doc IREM Bordeaux. 1989.
- BRU, Marc. L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. HOUSSAYE Jean et coll. Paris: ESF, 1993, p. 103-117.
- CARRE, Philippe. Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Revue éducation permanente*. 1998, n° 136, p. 119-131.
- CAUTERMAN, Marie Michelle, DEMAILLY Lise. *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: PUF, 2001, 224 p.
- CAUTERMAN, Marie Michelle. *La formation des enseignants est-elle utile?* Rapport de recherche. Mai 1998. IUFM Nord Pas de Calais.
- CHARLIER, Bernadette. *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université, 1998.
- CHARLIER, Evelyne. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck Université, 1989, 158 p.

CHARLIER. Evelyne, CHARLIER Bernadette. *La formation au cœur de la pratique*. Bruxelles: De Boeck, 1998. 138 p.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.

CHARLOT, Bernard. *Le rapport au Savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos, 1999, 390 p.

CHARLOT, Bernard. Je serai comme papa alors à quoi ça va me servir d'apprendre? Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. In GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école*. Paris, Casterman, 1982.

CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1999, 114 p.

CHARPIER, Francis. Les représentations sociales d'enseignants d'EPS... en quête de reconnaissance. *A quoi sert l'EPS*. Sous la dir de Bernard Xavier RENE. Paris: Editions Revue EPS, 1997, p. 218-221.

CHAUVEAU, Gérard. *Comment réussir en ZEP: vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris: Retz, 2000, 206 p.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. 2eme édition. Grenoble: La pensée sauvage éditions, 1991, 240 p.

CLENET, Jean. *Représentations, formations et alternance*. Paris: L'Harmattan, 1998, 250 p.

COGERINO, Geneviève. Les enseignants d'EPS face aux activités physiques d'expression, quelle formation? *Revue EPS*, Septembre - Octobre 1988, n° 213, p. 28.

COHN-BENDIT, Gaby. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 72-82.

CRAHAY, Marcel. Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 1989, n° 88, p. 67-94.

CROS, Françoise. *L'innovation à l'école: Forces et illusions*. Paris: PUF, 1993, 233 p.

CROS, Françoise. "Est-il possible d'innover?" Entretiens avec Françoise Cros. *L'école en mutation*. Décembre 2000.

CROS, Françoise. L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, Janvier, Février, Mars 1997, N°118. p. 127-156.

CROS, Françoise. L'innovation en formation, considérations épistémologiques et historiques. *Actualité de la formation permanente*, Mai Juin 2000, n° 166, p. 45-49.

DAVID, Bernard. Statut didactique des représentations dans l'enseignement du rugby. *Impulsions 1996*. Paris: INRP, p. 11-39.

DE CORTE, Erik. *Les fondements de l'action didactique*. 3eme édition. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1996, 400 p.

DE KETELE Jean Marie, ROEGIERs Xavier. *Méthodologie du recueil d'informations*. 3eme édition. Bruxelles: De Boeck, 1996, 230 p.

DE KETELE, Jean Marie. L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue Française de pédagogie*. 1993, n° 103, p. 59-80.

DE MONTMOLLIN, Maurice. Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (coordonné par) J. M. BARBIER. 2eme Edition. Paris: PUF, 1996, p.189-200.

- DEVELAY, Michel. *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF Editeur, 1996, 130 p.
- DE WITTE, Serge. La notion de compétence, problèmes d'approche. *La compétence, mythe, construction de la réalité*. Sous la dir de MINET Francis, PARLIER Michel, DE WITTE Serge. Paris: L'Harmattan, 1994, p. 23-38.
- DELORS, Jacques. Loi de 1971. Genèse d'une loi et stratégie du changement. *Formation Emploi*, Avril – Juin 1991, n° 34, p. 31-38.
- DEMAILLY, Lise. *Le collège Crise, Mythes et métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991, 373 p.
- DEMAILLY Lise, PONTECORVO Clotilde. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 93-111.
- DEMAILLY, Lise. Compétence et transformation des groupes professionnels. *La compétence, mythe, construction de la réalité*. Sous la dir de MINET Francis, PARLIER Michel, DE WITTE Serge. Paris: L'Harmattan, 1994, p. 71-89.
- DEMAILLY, Lise. *Recherche et formation*, 1997, n°26, p. 182-183.
- DESSUS Philippe, MAURICE Jean Jacques. Les décisions de l'enseignant à l'aune de valeurs rationnelles. *SPIRALE – Revue de Recherches en Education* – février 1998, n° 21, Université Lille 3, p. 47-55.
- DHELLEMES, Raymond. *EPS au collège et athlétisme*. Paris: INRP, 1995, 240 p.
- DHELLEMMES, Raymond. Document ronéoté support de l'intervention en conférence sur "L'apport des recherches didactiques en EPS à la détermination de contenus pour le collège: Pour une discipline centrée sur les rapports élèves - pratiques corporelles".
- DUBAR Claude, ENGRAND Sylvie. Formation continue et dynamique des identités professionnelles. *Formation Emploi*, Avril – Juin 1991, n° 34, p. 87-100.
- DUBET François, MARTUCCELLI Danilo. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996, 361 p.
- DUMAZEDIER, Joffre. L'éducation permanente. *Encyclopédia Universalis*, 1990, vol. 7, p. 944-950.
- DURAND, Marc. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF, 1996, 232 p.
- FAMOSE Jean Pierre, SARAZIN P, CURY F. Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en EPS. *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (coordonné par Jean BERTSCH et Christine LE SCANFF). Paris: PUF, 1995, p. 89-152.
- FAMOSE, Jean Pierre. *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP, 1990, 333 p.
- FOULQUIE, Paul. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF, 1971, 500 p.
- GABRIELLI, J.P. Peut on évaluer la formation continue des enseignants? *Cahiers du CREN*, CRDP Nantes, 1989.
- GARAND, Michèle. Attitudes et pratiques de changement d'enseignants et de chefs d'établissement dans un contexte de réforme. *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Sous la dir de Françoise CROS. INRP, 1998, p. 149-174.
- GARASSINO, René. La technique maudite. *Revue EPS*, juillet août 1980, n° 164, p. 49-53.
- GATHA THURLER, Monica. *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy les Moulineaux: ESF Editeur, 2000, 240 p.
- GAUTHIER, Clermont. *Pour une théorie de la pédagogie*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1997, 352 p.

GIORDAN André, DE VECCHI Gérard. *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1987, 212 p.

GLIKMAN, Viviane. Quand les formations d'adultes "surfont" sur les nouvelles technologies. *Recherche et formation*. 1997, n° 26, p. 99-112.

GRANGER, Gilles Gaston. Epistémologie. *Encyclopédia Universalis*, 1990, vol. 8, p. 565-572.

HAMELINE, Daniel. Pédagogie: Les problèmes contemporains. *Encyclopédia Universalis*, 1990, vol. 17, p. 736-739.

HASSENFORDER, Jean. *L'innovation dans l'enseignement*. Paris, Tournai: Casterman poche, 1972, 144 p.

HATCHUEL, Françoise. Enseignant/es et innovation: enjeux institutionnels et rapport au savoir. Formes et formation du rapport au savoir. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Sous la dir de Jacky BEILLEROT, Nicole MOSCONI, Claudine BLANCHARD LAVILLE. Paris: L'harmattan, 2000, p. 151-181.

HAVELOCK R G, HUBERMAN A M. *Innovation et problèmes de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en développement*. Paris: UNESCO, 1980, 410 p.

HOC, Jean Michel. *Psychologie cognitive de la planification*. 2eme Edition. Grenoble: PUG, 1992, 197 p.

HOUSSAYE, Jean. Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Sous la dir de Jean HOUSSAYE. Paris: ESF, 1993, p. 13-24.

HUBERMAN, Michaël. Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. UNESCO. 1973.

HUBERMAN, Michaël. Préface. *L'innovation à l'école: forces et illusions*. CROS Françoise. Paris: PUF, 1993.

HUBERMAN, Michaël. *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989, 340 p.

ILLICH, Ivan D. *Une société sans école*. Paris: Editions du seuil, 1971, 187 p.

LAGARRIGUE, Jacques. L'école, le retour des valeurs?: Des enseignants témoignent. Bruxelles: De Boeck Université, 2001, 204 p.

LANG, Victor. Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et formation*. 1996, n°23, p. 9-27.

LANGOUET, Gabriel. *Suffit-il d'innover?* Paris: PUF, 1985, 280p.

LATOUR, Bruno. Sur la pratique des théoriciens. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Coordonné par Jean Marie BARBIER. 2eme Edition. Paris: PUF, 1996, p. 131-146.

LAURENT Michel, THERME Pierre. *L'enfant par son corps*. Joinville Le Pont: Editions Actio, 1987, 274 p.

LE BOTERF, Guy. *Compétence et navigation professionnelle*. 2eme édition 1999. Paris: Editions d'organisation, 1997, 294 p.

LECLERCQ, Gilles. *Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Sous la direction d'André Tarby. USTL, 2001.

LECLERCQ, Véronique. *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. Paris: ESF Editeur, 1999, 200 p.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2eme édition. Paris: Eska, 1993, 1500 p.

LEGRAND, André. *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 26-34.

LEGRAND, Louis. Innovation et politiques éducatives. *L'innovation en éducation et en formation*. Dsous la dir de Françoise CROS, Georges ADAMCZEWSKI. Bruxelles: De Boeck, 1996, p. 89-94.

LEON, Antoine. Pédagogie: Les courants modernes. *Encyclopédia Universalis*, 1990, vol. 17, p. 733-736.

LERAY, Claudine. La revue EPS s'adresse à ses lecteurs. *Revue EPS*, Janvier-Février 2002, n° 293, p. 76-77.

LESSARD Claude, TARDIF Maurice. L'école change, la classe reste. *Sciences humaines*, Décembre 2000, n°111, p. 22-27.

LEZIART, Yvon. Recherche et formation: Quelques remarques. *Contribution à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS*. Actes du Colloque SNEP. 30-31 Mars 1996. Créteil. Supplément au bulletin syndical n° 525, p. 224-228.

LIU, Michel. Vers une épistémologie de la recherche-action. *Revue Internationale de systémique*. 1992, vol. 6, n°4, p. 435-454.

MALGLAIVE, Gérard. *Enseigner à des adultes*. 3eme édition. Paris: PUF, 1990, 290 p.

MALGLAIVE Gérard, WEBER Anita. Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue Française de pédagogie*. oct-nov-déc 1982, n° 61, p. 17-27.

MARSENACH, Jacqueline. *EPS quel enseignement*. Tours: INRP, 1991, 190 p.

MARSENACH, Jacqueline. *Les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS. Tradition / Innovation*. Thèse de 3eme cycle. Sciences de l'éducation. Paris V: 1980.

MARSENACH, Jacqueline. Tradition ou innovation en E.P? 1956-1980. Les pratiques d'Education Physique dans les établissements scolaires ont-elles changées? *Revue EPS*, mai juin 1982, n° 175 et suivants, p. 28-34.

MARSOLLIER, Christophe. Ouverture ou résistance des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation. Sens et fondements. *Les sciences de l'éducation*. 1998, 31, 4, p. 95-121.

MARSOLLIER, Christophe. En guise de leçon... ou de conclusion . *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 141-157.

MARSOLLIER, Christophe. Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de "rapport à l'innovation". *Recherche et formation*, 1999, n° 31, p. 11-29.

MARSOLLIER, Christophe. L'attitude des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation. *Revue Cahier Binet-Simon*, 1997, n°4, p. 25-37.

MARTINAND, Jean Louis. *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang, 1986, 315 p.

MAURICE, Jean-Jacques. Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue française de pédagogie*.1996, n° 114, p. 85-96.

MEIRIEU, Philippe. "Le danger pour l'innovateur, c'est le délire". *L'innovation Ecole. De la maternelle au lycée*. BOUCHARD Pascal. Paris: Editions Autrement, 2001, p. 119-132.

MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF, 1987, 192 p.

MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF, 1996, 290 p.

MEIRIEU, Philippe. Les différents niveaux de la représentation en EPS. *Différencier la pédagogie*. Sous la dir de Bernard Xavier RENE. Paris: Revue EPS, 1989, p. 151-157.

- MIALARET, Gaston. Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Coordonné par Jean Marie BARBIER. Paris: PUF, 1996, p. 161-187.
- MIALARET, Gaston. Etude scientifique des situations d'éducation. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. PUF, 1998, p. 7-30.
- MIALARET, Gaston. *Vocabulaire de l'éducation*. Sous la dir de Gaston MIALARET. Paris: PUF, 1979, 470 p.
- MOLES, Abraham A. *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Seuil, 1990, 302 p.
- NEILL, Alexander Sutherland. *Libres Enfants de Summerhill*. Paris: La Découverte, 1970, 337 p.
- PAGES, Gérard. La FPC des enseignants d'EPS. Changements et perspectives. 7 questions à G Pagès. *Revue EPS*, Septembre-Octobre 1984, n° 189, p. 42 44.
- PAGNOL, Marcel. *Topaze*. 1931.
- PERRENOUD, Philippe. *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF, 1996, 200 p.
- PIASENTA, Jacques. *Apprendre à observer. Plaidoyer pour une formation à l'observation du comportement humain*. Paris: INSEP, 1994, 146 p.
- PIERON, Maurice. *Analyser l'Enseignement pour mieux enseigner*. Paris: Revue EPS, 1993, 155 p.
- PIOT, Thierry. L'adaptativité: Une compétence clef pour définir l'enseignant professionnel. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. PUF, 1998, p. 153-161.
- POSTIC Marcel, DE KETELE Jean Marie. *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF, 1988, 311 p.
- POUCHAIN AVRIL, Claire. Des enseignants du second degré et de leurs "dynamiques identitaires". *Education permanente*, 1996, n° 128, p. 153-162.
- PROST, Antoine. *Education, société et politiques*. Paris: Seuil, 1992, 240 p.
- PROST, Antoine. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981, tome 4, 730 p.
- PUJADE RENAUD, Claude. L'expression corporelle impossible. *Revue Esprit*, Mai 1975, n°5, p. 755-768.
- PUJADE RENAUD Claude, ZIMMERMANN Daniel. *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris: Les éditions ESF, 1976, 120 p.
- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain. *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF Editeur, 1997, 405 p.
- REBOUL, Olivier. *Qu'est ce qu'apprendre?* Paris: PUF, 1980, 210 p.
- REUTER, Yves. Didactiques et savoirs professionnels. *SPIRALE. Revue de recherche en éducation*. 1994, n°13, 97-112.
- RIFF Jacques, DURAND Marc. Planification et décision chez les enseignants. *Revue Française de pédagogie*, 1993, n°103. p. 81-107.
- RIFF, Jacques. *La planification comme stratégie d'adaptation aux contraintes de la tâche de l'enseignant d'EPS*. Thèse: Sous la dir de Marc Durand: STAPS. Université Montpellier 1. 1994.
- ROBERT André D, TERRAL Hervé. *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris: PUF, 2000, 168 p.

ROBERT, André. Professeurs, quelle homogénéité? *Eduquer et former*. dir par J.C RUANO-ORBALAN. Auxerre: Editons sciences humaines, 1998, p. 431-438.

ROCHEX, Jean Yves. EPS interroge. *Revue EPS*. 1996, n° 262, p. 9-12.

ROGERS, Carl R. *Le développement de la personne*. 1968. Paris: Dunod, 1988, 290 p.

ROUX-PEREZ, Thérèse. *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive: entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. 600 p. Sous la dir. de Marguerite Altet. Thèse: Sciences de l'éducation: Nantes: Novembre 2001; n° d'identification: 001NANT3027

SAINT-ARNAUD, Yves. *Connaître par l'action*. Montréal, Presses Universitaires de Montréal, 1992, 111 p.

SALMELA, John H. Détection des talents, entretien avec Salmela. *Revue EPS*, 1997, n° 267, p. 27-29.

SCHÖN, Donald A. *Le praticien réflexif. "A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel"*. Montréal: Editions logiques, 1994, 418 p.

SEBILLOTTE, Suzanne. Schémas d'actions acquis par l'expérience dans les représentations mentales des opérateurs: leurs utilisations et la construction de nouveaux schémas. *Représentations pour l'action*. Sous la dir de Annie WEILL-FASSINA et al. Toulouse, Octaves, p. 57-95.

SIEDENTOP, Daryl. *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Europe: Gaëtan Morin Editeur, 1991, 469 p.

SIMONET, Pierre. *Apprentissages moteurs*. Paris: Vigot, 1985. 220 p.

SOËTARD, Michel. Le savoir de l'éducation dans son rapport à l'action. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. PUF, 1998, p. 31-47.

TARDIF Maurice, LESSARD Claude, LAHAYE D. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol XXXIII, n°1, p. 55-69.

TARDIF Maurice, LESSARD Claude. *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999, 575 p.

TARDY, Michel. La transposition didactique. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Sous la dir de Jean HOUSSAYE. Paris: ESF Editeur, 1996, p 51-60.

TOCHON, François Victor. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, 1993, 260 p.

TOCHON, François. *L'enseignement stratégique*. Toulouse: Editions universitaires du sud, 1991, 300 p.

VANDENBERGHE, Roland. Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 1986, n° 69, p. 21-33.

VANISCOTTE, Françoise. Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe. In *Recherche et formation*. Avril 1995. n°18. pp. 57-71.

VARELA, Francisco. *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil, 1989, 247 p.

VERGNAUD, Gérard. Au fond de l'action, la conceptualisation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (coordonné par) J. M. BARBIER. 2eme Edition. Paris: PUF, 1996, p. 275-292.

VERSPIEREN, Marie Renée. *Recherche action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 1990, 396 p.

VILLERS, Dominique. Des savoirs, des outils, des pratiques. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Sous la dir de Jacky BEILLEROT. Paris: L'Harmattan, 1996, p. 283-300.

VITTORIA CESARI, Lusso. L'entretien d'explicitation comme outil pour l'étude des savoir-faire professionnels. *Expliciter*, Décembre 1999, n° 32, p. 44-51.

WATZALAWICK, Paul et al. *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris: Editions du Seuil, 1975, collection "points" n° 130.

WEILL-FASSINA Annie, RABARDEL Pierre, DUBOIS Danièle. *Représentations pour l'action*. Toulouse, Octares, 1993, 352 p.

WITTORSKI, Richard. Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes. *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Sous la dir de Françoise CROS. INRP, 1998, p. 119-143.

WITTORSKI, Richard. La professionnalisation en questions. *Questions de recherche en éducation*. Paris: INRP, 2001, n°2, p. 33-49.

Annexe n°1. Grille d'entretien.

Numéro de l'entretien.
Date et heure de l'entretien.

Partie renseignements

Sexe.
Age.
Origine géographique.
Origine sociale (profession des parents).
Grade.
Niveau d'études.
Ancienneté dans l'éducation nationale.
Carrière.
Etablissement d'enseignement.
Préparation de concours internes.
Situation familiale.
Engagements à l'extérieur.
Stages suivis de 1997-2000.
Stage suivis en dehors de l'éducation nationale.

Rapport à la formation. Pourquoi?

- a) Quelles sont les raisons qui vous poussent à aller en formation? Pourquoi allez-vous en formation?
- b) Y a-t-il eu des moments, des activités dans la formation qui vous ont davantage marqué? Pourquoi? Pouvez vous vous les rappeler et les décrire? (Ces moments ont accroché l'enseignant ce qui ne veut pas dire qu'ils vont le faire innover)

Utilisation de la formation?

- c) Utilisez-vous ce que vous avez appris en formation? Rarement, Souvent, systématiquement? Pourquoi?
Citez un exemple d'un contenu de formation que vous avez mis en pratique (Pour vérifier ce qui est dit. La validité du dire est en rapport avec la précision du rappel).
Pourquoi l'avez-vous mis en pratique? Pourquoi celui-ci et pas un autre? Sinon explicitez les difficultés rencontrées qui vous ont conduit à ne pas l'utiliser.
- d) Quelle transposition? Qu'avez-vous retenu du contenu proposé? Comment l'avez-vous rendu effectif dans votre pratique?

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

- e) Transformez-vous souvent vos cours ou préférez-vous vous en tenir à ce que vous avez élaboré précédemment?
Pouvez-vous citer une transformation récente?
Pouvez-vous expliquer ce qui vous amène à transformer les cours ou à ne pas les changer?
- f) Quand vous innovez où trouvez-vous vos idées (collègues, revues, lesquelles...)?

La mise en œuvre.

- g) Pourriez-vous décrire le plus précisément possible comment vous l'avez mise en œuvre (démarche, programmation)? Partir du moment où vous avez choisi de faire cette innovation. Comment avez-vous procédé pour y arriver? Qu'est-ce qui alors était le plus important?
Pourquoi n'avez-vous pas mis en œuvre ces contenus de formation?

Quelles difficultés auriez-vous rencontrées, ou avez-vous déjà rencontrées lors de situations analogues?

h) Tout était-il programmé d'avance ou avanciez vous au coup par coup?

i) Quand ce que vous aviez prévu ne fonctionnait pas, comment réagissiez-vous? Quels sont les repères qui vous permettaient de réajuster votre pratique?

j) En définitive que pensez-vous de votre innovation? Si c'était à refaire? Allez vous poursuivre ce que vous avez initié?

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

k) Avez-vous l'impression d'avoir fait évoluer votre pratique? Dans quelle mesure (bouleversement ou petit changement)?

l) A la fin, comment avez-vous évalué cette innovation?

Comment, quels indicateurs avez-vous retenus (vous avez mis en place une innovation, qu'est ce qui vous fait dire que c'était mieux qu'avant)?

m) Qu'avez-vous réellement changé (les contenus, la méthode) dans votre pratique?

n) Qu'est-ce que cela a changé chez les élèves?

Annexe n°2. Un exemple de programmation au collège Jules Ferry de Cambrai pour l'année 2000-2001.

PROGRAMME DES ACTIVITES POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS

	Activités aquatiques	Activités athlétiques	Activités physiques artistiques	Activités d'opposition duelle: sports de raquettes	Activités de coopération et d'opposition: sports collectifs	Activités gymniques	Activités physiques de pleine nature	Activités physiques de combat
6 EME Cycle d'adaptation	Natation	Course longue Vitesse-Relais Lancers	Expression corporelle	Tennis de table	Volley Basket Rugby	Sol Agrès Acro gym	Orientation	Lutte
5 EME 4 EME	Natation	Course longue Vitesse Haies Sauts	Cirque Ou Expression corporelle	Tennis de table Possibilité Badminton à la place ou en plus	Volley Basket Rugby	Sol Agrès Acro gym	Orientation	Lutte
Cycle central	Natation	Course longue Vitesse Haies Lancers	Cirque Ou danse	Tennis de table Possibilité Badminton à la place ou en plus	Volley Rugby Football	Sol Agrès Acro gym		Lutte ou boxe ou escrime
3 EME cycle d'orientation		Course longue Vitesse Relais Sauts	Cirque ou danse	Tennis de table Possibilité Badminton à la place ou en plus	Volley Football	Sol Agrès Acro gym		Lutte ou boxe ou escrime

Pour réaliser le programme des activités, l'année scolaire est divisée en quatre périodes

1ere Période	2eme Période	3eme Période	4eme Période
De la rentrée jusqu'au 20 Novembre	Du 20 novembre au 30 janvier	Du 30 janvier aux vacances de Pâques	Des vacances de pâques à la fin de l'année

Détail de la deuxième période

Programmation des activités en fonction de horaires des classes et des installations disponibles

Jour	Lundi			Mardi				
Enseignant	A	B	C	B	C	D	E	F
Matin		Gymnastique			Tennis de table		Gymnastique	
	Haies		Lutte		Lancer	Volley		Tennis de table
	Natation	Natation	Natation	Football	Natation	Natation	Natation	Basket
	Tennis de table	Badminton	Lutte		Volley	Lutte	Tennis de table	
Après midi	Tennis de table		Badminton	Badminton		Tennis de table	Football	Badminton
	Relais							
			Tennis de table	Escrime		Tennis de table	Athlétisme	

Jour	Jeudi					Vendredi					Samedi
Enseignant	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	
Matin			Course d'orientation				Tennis de table				
	Badminton				Gymnastique	Boxe	Football	Tennis de table	Volley		Cirque Haies
		Natation	Natation	Natation	Gymnastique	Natation	Natation	Volley	Natation		
	Gymnastique	Badminton				Tennis de table	Badminton	Football	Volley		
Après midi	Hauteur	Basket	Relais	Volley	Danse	Danse			Volley	Volley	
	Volley	Basket	Hauteur	Relais		Relais					
			Gymnastique	Badminton					Athlétisme	Tennis de table	

Annexe n°3. Les tableaux.

1ere Partie.

Tableau I.	Perception de l'innovation.
Tableau II.	L'innovation est au centre de tensions.
Tableau III.	Les trois activités du stagiaire.
Tableau IV.	Les deux activités de l'enseignant.
Tableau V.	Programme du stage de secteur.
Tableau VI.	Contenu de l'activité combat de préhension.
Tableau VII.	Contenu de l'activité natation.
Tableau VIII.	Contenu de l'activité danse.
Tableau IX.	Les participants du stage de secteur.
Tableau X.	Présence de notre échantillon dans les différentes étapes de la carrière.
Tableau XI.	Les innovations.
Tableau XII.	Récapitulatif des innovations recensées:
Tableau XIII.	Détail des innovations.
Tableau XIV.	Typologie des innovations et innovations des enseignants.
Tableau XV.	Les non innovations: approche quantitative.
Tableau XVI.	Les non innovations: approche qualitative.
Tableau XVII.	Pourcentage d'innovation dans les APS proposées par rapport à l'utilisation théorique possible qui tient compte du contexte de l'enseignant.
Tableau XVIII.	Taux d'évolution et de rupture de chaque enseignant.
Tableau XIX.	Effectif des enseignants selon les taux.
Tableau XX.	Récapitulatif de la perception des changements.
Tableau XXI.	Taux d'innovation rapporté aux contenus de formation proposés.
Tableau XXII.	Transpositions didactiques et ruptures à opérer.
Tableau XXIII.	Stratégie de l'enseignant et ruptures à opérer.
Tableau XXIV.	Récapitulatif.
Tableau XXV.	Innovations et pratiques obsolètes, dominantes et novatrices
Tableau XXVI.	Analyse du stage de secteur qui a servi de support à notre étude.
Tableau XXVII.	Analyse du processus de formation dans lequel s'insère le stage de secteur qui a servi de support à notre étude.

2eme Partie.

Tableau I.	Récapitulatif des définitions.
Tableau II.	Les participations aux différents stages.
Tableau III.	Les participations aux différents stages. des enseignants présents depuis 10 ans ou plus.
Tableau IV.	Récapitulatif
Tableau V.	Taux de participation des enseignants du secteur et de notre échantillon.
Tableau VI.	Comparatif du taux de participation de notre échantillon, des enseignants d'EPS du Cambrésis et des enseignants d'autres disciplines.
Tableau VII.	Comparatif des participations: tout type de stage / stage de secteur.
Tableau VIII.	Exemple de pourcentage de présence dans les formations se déroulant sur le secteur (autres que le stage de secteur) par rapport aux formation se déroulant hors secteur.

Tableau IX.	Mise en rapport du taux d'innovation et du nombre de participation aux stages de formation continue.
Tableau X.	Profil type du participant à la formation sur le bassin du Cambrésis.
Tableau XI.	Répartition des enseignants sur le continuum adaptation changement.
Tableau XII.	Taux d'innovation et représentation du métier sur le pôle adaptation /
Tableau XIII.	Récapitulatif.
Tableau XIV.	Rapport au métier sur un axe stabilité changement et innovation avec mise en correspondance du taux d'innovation.
Tableau XV.	Récapitulatif
Tableau XVI.	Les objectifs de l'enseignement.
Tableau XVII.	Synthèse des différentes conceptions de l'apprentissage et taux d'innovation.
Tableau XVIII.	Synthèse des différentes conceptions de l'apprentissage.
Tableau XIX.	Types de situations, représentation de l'apprentissage et activité de l'élève.
Tableau XX.	Tableau récapitulatif
Tableau XXI.	Dimension du métier du rapport à la formation
Tableau XXII.	Motivations exprimées des enseignants et concernant leur présence en formation.
Tableau XXIII.	Les motifs de participation au stage de secteur.
Tableau XXIV.	La rencontre avec les nouvelles connaissances.
Tableau XXV.	Rapport aux savoirs et innovation.
Tableau XXVI.	Innovation et enseignement antérieur.

3eme Partie

Tableau I.	Récapitulatif de la mise en œuvre de S.
Tableau II.	Les enseignants introduisant l'innovation en jouant sur la quantité.
Tableau III.	Le jeu sur la motivation et le consensus
Tableau IV.	Jeu sur le temps de proposition et/ou sur la période de la proposition d'innovation
Tableau V.	Essai dans des conditions "favorables".
Tableau VI.	Introduction de l'innovation
Tableau VII.	Ecriture des séances.
Tableau VIII.	Une ligne directrice.
Tableau IX.	Avancement au coup par coup.
Tableau X.	Les repères pour avancer dans l'innovation.
Tableau XI.	Les procédures d'ajustement.
Tableau XII.	Récapitulatif final.
Tableau XIII.	Présence dans les catégories représentées.
Tableau XIV.	Distribution de l'effectif en fonction de sa présence dans une ou plusieurs catégories.
Tableau XV.	Spécificité des connaissances et des savoirs.
Tableau XVI.	Mise en correspondance des propositions de deux chercheurs.
Tableau XVII.	Les savoirs professionnels nécessaires selon Yves Reuter.
Tableau XVIII.	Les savoirs de l'enseignement selon Clermont Gauthier.

Annexe n° 4. Détail des stages de secteur 1984-2000

(Ceux-ci sont référencés par un chiffre)

N° du stage	Année	Titre du stage
1	1984-1985	Evaluation Il n'y a pas eu de stage de secteur cette année-là
2	1986-1987	Sports collectifs
3	1987-1988	Danse
4	1988-1989	Jeux de raquettes en milieu scolaire
5	1989-1990	Football
6	1990-1991	Jeu de raquettes
7	1991-1992	Natation, Gymnastique, Volley
8	1992-1993	Savoirs aux examens / Rugby
9	1993-1994	Des APS à l'EPS, Sport collectifs
10	1994-1995	Liaison collège lycée
11	1995-1996	Pratique des APPN et projet EPS
12	1996-1997	Ce qui se fait en EPS
13	1997-1998	Pas de stage de secteur. 29 inscrits pour 20 places
14	1998-1999	Combat, Athlétisme, Basket
15	1999-2000	Danse, Natation, Combat

Annexe n° 5. Détail des autres stages sur la période 1984-2000

Autres stages ayant des participants du secteur sur la période 1984-2000
 Ceux ci sont référencés par une lettre suivie d'un chiffre quand plusieurs stages sont proposés dans l'année.

N° du stage	Année	Titre du stage
A1	1983-1984	Gymnastique GRS
A2		Développement foncier
B	1984-1985	Evaluation en EPS
C1	1985-1986	Projet pédagogique
D1	1986-1987	Danse
D2		Rugby
D3		Informatique
E1	1987-1988	Danse
E2		Combat
E3		Informatique
E4		Condition physique
E5		Sports collectifs
F1	1988-1989	Programme 3eme
F2		Athlétisme
F3		Natation
F4		Vidéo
F5		Projet pédagogique EPS
G1	1989-1990	Danse
G2		Vidéo
G3		Athlétisme
H1	1990-1991	Athlétisme / Gymnastique en classes difficiles
H2		Escalade
H3		Améliorer la relation pédagogique
I	1991-1992	Groupe académique combat
J	1992-1993	Vidéo légère
K	1993-1994	
L1	1994-1995	GFE
L2		Journées programme
M1	1995-1996	CEP
M2		Formation Académique PRL
N1	1996-1997	CEP
N2		Formation Académique PRL
O	1997-1998	GFI Escalade
P	1998-1999	CEP
Q1	1999-2000	CEP
Q2		Stage PRL

Annexe n°6. Récapitulatif des sigles utilisés.

ABFE	Animateur de Bassin en Formation Continue.
AE	Adjoint d'Enseignement.
APEX	Activité Physique Expressive
APS	Activité Physique et Sportive
ASSU	Association Sportive Scolaire et Universitaire.
ATR	Appui Tendu Renversé.
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle.
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle.
CAPEPS	Certificat d'Aptitude au Professorat d'EPS.
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.
CE	Chargé d'Enseignement
CEMEA	Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives.
CEP	Correspondant Etablissement Programme.
CPFE	Conseiller en Plan de Formation en Etablissement
CRDP	Centre Régionaux de Documentation Pédagogique.
CREPS	Centre Régional d'EPS
DEUG	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales.
EN	Education Nationale
ENSEP	Ecole Normale Supérieure d'Education Physique.
EPS	Education Physique et Sportive
FNSU	Fédération Nationale du Sport Universitaire
FPC	Formation Professionnelle Continue
FSGT	Fédération Sportive et Gymnique du Travail.
GFE	Groupe de Formation en Etablissement
GFEN	Groupe de Formation de L'Education Nationale.
IREM	Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques.
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
MAFPEN	Mission Académique de Formation en
NTIC	Nouvelles Technologies en Informatique et Communication.
PAF	Plan Académique de Formation.
PEGC	Professeur d'Enseignement Général de Collège.
PEPS	Professeur d'Education Physique et Sportive.
PRL	Personne Ressource Locale.
REP	Réseau d'Education Prioritaire.
SNEP	Syndicat National des Enseignants d'Education Physique.
STAPS	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.
TZR	Titulaire sur Zone de Remplacement.
UEREPS	Unité d'Enseignement et de Recherche en EPS.
UFRSTAPS	Unité de Formation et de Recherche en STAPS.
UNSS	Union Nationale du Sport Scolaire
ZEP	Zone d'Education Prioritaire.

Annexe n°7. Tableau du taux d'innovation

Taux d'innovation

0	1	1.2	2	2.75	3	4
D,N, R	B, M, T, W	C	E, F, H, I, J, O, P, Q, S, V	A		G, L, K, U
Pas d'innovation				Innovation rupture		

ANNEXE N°8

ENTRETIENS

Nous tenons à publier les entretiens pour faire connaître et conserver la parole de ceux qui se sont exprimés.

Ces entretiens témoignent de "tranches de vie professionnelles ordinaires" et méritent de laisser une trace dans la mémoire collective.

Table des matières

	Page
Entretien n° 1 A	448
Entretien n° 2 B	458
Entretien n° 3 C	466
Entretien n° 4 D	476
Entretien n° 5 E	484
Entretien n° 6 F	496
Entretien n° 7 G	505
Entretien n° 8 H	519
Entretien n° 9 I	530
Entretien n° 10 J	543
Entretien n° 11 K	557
Entretien n° 12 L	567
Entretien n° 13 M	581
Entretien n° 14 N	592
Entretien n° 15 O	601
Entretien n° 16 P	610
Entretien n° 17 Q	617
Entretien n° 18 R	633
Entretien n° 19 S	642
Entretien n° 20 T	653
Entretien n° 21 U	664
Entretien n° 22 V	674
Entretien n° 23 W	683

Entretien n° 1 A
Mardi 06 02 2001 14 h30 15h 30

Partie renseignements

- 5
Sexe: Masculin
Age: 47
Origine géographique: Nord
Origine sociale (profession des parents): Employés textile
10 Grade: Professeur adjoint puis CAPEPS
Niveau d'études: Baccalauréat plus 2
Ancienneté: 21ans
Carrière: Dans un seul collège.
Avez vous préparé des concours internes? Oui CAPEPS en 1994
15 Situation familiale: Séparé
Engagements à l'extérieur: Entraîneur au club d'athlétisme
Stages suivis de 1997-2000. 1 par an tous les ans les stages de secteur. En dehors des stages de secteur: Informatique et EPS
J'ai fais beaucoup de stages nationaux mais c'était des stages de club.

20

Rapport à la formation

- Moi:** Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation? Pourquoi vas-tu en formation? C'est le premier thème que j'essaye d'aborder.

25

- A:** Pourquoi on va en stage... Ben déjà pour Heu... le premier truc, les activités nouvelles, les activités que moi je ne pratique pas, et que... pour avoir des informations sur les activités que je ne pratique pas, comme il y a... heu... il y a deux ans c'était...hum...trois ans... badminton, il y avait badminton, je ne pratiquais pas de badminton, je faisais jamais, je
30 faisais tennis de table, je faisais pas de badminton et depuis qu'on a fait le stage de badminton, c'est F... qui nous a fait... donc heu... il y a déjà ça... des activités que tu ne pratiques pas parce que ... tu connais pas trop, tu sais pas trop quoi faire, bon ben quand tu as fait une journée de stage dessus t'as des informations, t'as des données, tu peux aller dans un cycle. Au niveau badminton c'est surtout ça.... Disons que...Voilà Dans les activités non connues
35 ou on se sent pas à l'aise, ça peut débloquer... ça peut faire....Bon par contre la danse c'était pareil quoi, une activité ou je connaissais rien et... bon... j'ai appris des trucs mais... donc c'est ça, l'activité surtout... les activités nouvelles, pour avoir des informations sinon... heu... des situations, pour avoir des nouvelles situations, des choses que des collègues font...

- 40 **Moi:** Donc à la fois une utilisation d'APS que tu n'utilisais pas que tu ne sentais pas?

A: Surtout ça. Ou alors des situations que tu vois qui...

- Moi:** Tu as dit des collègues, c'est des collègues...

45

- A:** Le collègue qui fait la journée, comme F... non seulement il a amené des idées mais en plus il te faisait faire des choses, frapper fort, aller vite il te donne des objectifs. Ca peut permettre de cerner un cycle. Et puis il comme moi au badminton passer le volant le volant vaut dix points passer 9 6 7 6 je trouve cela vachement intéressant Les gamins ils aiment
50 bien pour un objectif jouer pour marquer ça te fait une situation intéressante qui correspond

des choses comme cela et puis des trucs genre au niveau des objectifs déséquilibrer un adversaire jouer varié les situations qu'il avait fait avec ses tapis au milieu, jouer à l'extérieur, revenir, toujours revenir au milieu, moi au badminton... moi a part renvoyer court, renvoyer long, renvoyer à gauche à droite, haut bas à partir de là le reste... avec ça, ça a donné des choses...

Moi: Tu vas en formation parce que tu as un manque?

A: Un manque dans certaines activités ... sinon à part ça bon dans des bouquins...La c'est ciblé comme nos stages sont faits c'est de la pratique tu fais...

Moi: Y a t il des moments dans les activités, qui te marquent davantage? En quoi ça te marque davantage?

A: Bon la danse, je pars, je sais rien, donc là c'est sur on apprend des trucs et puis on pratique et c'est sûr que le stage de danse que l'on a pratiqué avec S... ça a marqué parce qu'on a fait des réalisations. Ça m'a marqué au niveau de la pratique moi c'est vrai que depuis que j'ai fait le stage je n'ai pas fait de cycle de danse donc ça n'a pas influencé m'a pratique dans la mesure où j'ai pas encore tapé dedans mais c'est vrai que ça m'a intéressé j'ai aimé le faire et puis là ça m'a apporté des trucs...

Moi: Alors pourquoi dis-tu que tu as aimé le faire? Peux-tu revenir un peu là dessus? Pourquoi as tu aimé cela?

A: Parce que la heu...Là ce qui était bien c'est que S... était là. Elle disait ce qu'il faut faire et tu le fais. C'est relativement simple. Elle te dit de faire, tu fais tous ces exercices. additionnée on faisait un pas autre chose encore autre chose encore autre chose c'est ça le fait quelqu'un qui te dise qu'il Maintenant me lancer dans un cycle, je saurais reproduire à la limite ce qu'elle nous a fait faire. En initiation. Maintenant dès qu'il faudra en sortir... je suis pas encore assez, je ne me pense pas assez balaise pour éventuellement corriger, apporter d'autres choses par exemple...

Moi: Pourquoi tu te sens pas à l'aise?

A: Ben parce que j'ai un peu de contenus avec le stage, j'ai certains exercices, certains mouvements mais si il faut en sortir, parce que heu... ça ne durera pas très longtemps tout ça... et puis les élèves demandent autre chose. Je ne sais pas si je pourrais l'amener.

Moi: Tout à l'heure tu as dit que tu avais fait badminton alors que tu ne l'avais jamais fait. En danse c'est pareil, tu ne l'a jamais fait en cours?

A: Badminton, tennis de table, quand même qui est à coté donc je me sens si je ne trouve pas au badminton qu'est ce que je trouverai au tennis de table là je dis bon j'arrive toujours c'est un peu grâce au tennis de table je me sens plus fort en badminton En danse pour l'instant je suis je me sens à coté, vraiment à coté. Si je faisais un cycle ce serait du recopiage, ce ne serait pas de l'innovation quelque chose que moi j'aurais je me dis tiens j'ai une idée je vais faire cela donc si c'est toi qui fait tu fais tu forme si c'est toi qui fait si on s'en sort, tu saura trouver Par contre si c'est du recopiage tu auras du mal d'en sortir, tu sauras recopier mais si tu te lance pas c'est vrai que

Il faut aussi attendre les réponses des autres au fur et à mesure t'apprends.

Moi: L'année dernière en dehors de la danse y a t il des moments qui t'ont davantage marqués?

105

A: Ouais en natation quand j'ai fait quand L nous a demandé de faire on avait une série de battements donc on avait un battement sur le dos, un longueur, on devait enchaîner heu ... un battement sur le ventre heu enfin on avait une deux trois longueurs à faire et moi j'ai eu énormément de mal à faire ma première longueur parce que en battements j'avance pas donc
 110 là je me suis rendu compte que quand tu étais en natation avec un gamin qui peinaient avant je lui disais ben heu dépêche toi et quand il était arrivé et bien il fallait repartir et là je me suis rendu compte que quand j'ai fait mon aller ben j'étais mort c'est tout je me suis arrêté et je n'ai pas fait les deux autres exercices. Donc maintenant en natation quand il y en a un qui s'accroche entre deux et tout ça je suis plus tolérant maintenant bon heu c'est vrai que l'on a
 115 fait c'était des exercices niveau c'était dans l'idée quoi, l'idée du battement c'était, par contre on a j'ai pas appris j'ai pas été corrigé sur comment il faut faire ya pas de raisons moi j'ai de l'envergure, j'ai des grands pieds, je devrai y arriver j'arrive pas et j'ai jamais réussi, j'ai jamais réussi bon son but c'était pas apprendre à faire des battements sur le dos bon hen des choses comme cela le stage c'est le fait de j'ai pratiqué j'ai vu je me suis rendu compte que quand
 120 les gamins ils sont vingt minutes une demi heure il on de quoi être pompés ça c'est un moment et puis des exercices comme bon moi la natation je faisais nager et je corrigeais la nage en gros mon truc c'était introduire la respiration et donc ils nageaient et je corrigeait et tout ce qui était aisance dans l'eau pas avoir peur à se mettre sous l'eau tout ce qui était en dessous ou même le fait récupération les exercices nager vite être arrivé le premier sur 12,5
 125 mètres et continuer après. Moi je faisais, ils nageaient vite ils s'arrêtaient après et ils récupéraient et hop ils faisaient autre chose il n'y avait pas cette notion qu'il faisait beaucoup lui (le formateur) un exercice sur une moitié de bassin et être capable de continuer dans de bonnes conditions après encore une autre idée
 Donc en fait moi c'est ça les stages je retiens des idées générales des... et puis bon c'est ça qui
 130 rentre dans ma pratique après je ne change rien fondamentalement mais il y a des trucs qui marquent des petits changements

Utilisation de la formation

135 **Moi:** Rarement souvent systématiquement?

A: C'est pas systématique c'est pas pffuuu rarement ouais si c'est quand même plutôt rarement sur tout le stage, à la limite j'ai pas utilisé grand chose peut être au badminton je dirai ça. Sur les activités que je connaissais pas bien, pas bien du tout, parce que j'avais pas
 140 grand chose mais sur les activités il y a quelques petits trucs qui ont changés mais pas fondamentalement.

Moi: A la limite c'est plus facile de partir de rien que de changer des habitudes déjà...

145 **A:** Facile ouais c'est ça changer les habitudes pour moi ça c'est difficile. Un stage de quelque chose que je pratique déjà ça aura du mal à me changer complètement sauf si je me rend si je sais pas si il y a un stage je me dis je suis complètement à côté de la plaque je fais n'importe quoi et c'est vrai que c'est plutôt ça qu'il faut faire bon là je changerai mais...

150 **Moi** Si je prend l'exemple de la natation il y a t-il un point que tu as mis en pratique ou pas tu as commencé des cycles est qu'il y a quelque chose...

A: Ce que j'ai bien ouais, avant tout ce qui était aisance enfin j'ai jamais eu non plus de groupes non nageurs tout ce qui était aisance dans l'eau je... pour moi moyen nageurs, ils savaient faire 25 m donc pour moi je parlais du principe qu'ils avaient plus trop de problèmes pour aller voir en dessous, ils étaient à l'aise relativement, ils ne paniquaient pas, alors qu'en fait... bon là... j'avais le groupe fort aussi et là cette année j'ai le groupe moyen et je vois que, j'ai une journée ou j'ai un groupe moyen plutôt faible et bien tout cela ils ne maîtrisent pas donc ça fait plus l'aisance dans l'eau, le sauvetage, ça prend beaucoup plus de place qu'avant

160 **Moi:** Le stage t'as permis d'avoir une autre représentation du nageur

A: Parce qu'avant je faisais l'appel, ils partaient, l'échauffement c'était des longueurs une longueur sur le ventre une longueur sur le dos, un aller retour, un petit exercice spécifique, et puis après ils prenaient une planche et puis la tête dans l'eau, et puis bras, et puis l'autre bras, et puis battements, dos maintenant plus, ils font des plongeurs, ils vont chercher des objets je les mets au bord et je les fais souffler dans l'eau, lâcher, tu vois des choses que je ne faisais pas du tout avant, mais c'est sur un point précis,

170 **Moi:** Sur les autres contenus de formation pourquoi ne les utilises tu pas?

A: Tu parlais des faits marquants, à la limite c'est... un truc, là on a fait une demi journée, bing, c'est ça qui m'a et j'utilise ça parce que ça m'a marqué, et puis tout le reste c'est passé à coté, c'est pas parce que c'était pas intéressant ou ça ...ça m'a pas accroché bon comme c'est vrai que quand tu rentres les feuilles de stage, les poly tout ça, ça part sur le coté et puis j'y reviens pas pour pouvoir utiliser le reste qui t'a pas marqué, faut retourner dans tes poly parce qu'on a tout eu, tout est dedans et puis c'est sur que ça reviendra le problème c'est que natation notre créneau c'est court on peut pas faire grand choses, on peut pas tout faire je fais ce qui m'a marqué et à la fin de l'heure bien c'est tout

180 **Moi:** Ce que tu utilises comment l'as tu modifié, quel écart y a t il par rapport à ce que l'on t'as proposé?

A: Il y a un écart dans la mesure ou j'utilise l'exercice dans mon contexte j'utilise pas dans son contexte lui il a une ligne et il met ses exercices dedans et moi je prends ses exercices quand je vois que ça peut être utile dans mon contexte mais je c'est la ligne directrice à la limite que je prends sauf quand même que bon je me suis dit qu'il faut qu'ils soient à l'aise dans l'eau qu'ils paniquent pas grande idée l'autre idée c'est après un effort il faut être capable de continuer à nager hein, sauvegarde, sécurité tout ça, et bon moi je les applique comme cela, ponctuellement et pas retenu des idées c'est cible mais pas...

Moi: Tu aurais plus retenu la démarche?

A: Ça sert mais ça a pas changé fondamentalement ma façon de fonctionner

195 **Moi:** Tu as repris un peu ta pratique?

A: Je fais ce que je faisais, dans la mesure ou la forme ne change pas moi j'ai toujours, j'ai mes deux ou trois couloirs, j'ai mes numéros, donc j'ai déjà la forme, ma forme reste, donc il y

- 200 a un fond qu'on ne peut pas vraiment changer, c'est ça qui fait aussi... bon par exemple avant l'exercice était sur 25 m bon maintenant ça serait plus sur une moitié et trois quart et puis le reste ils terminent...ils ont autre chose à faire...c'est vrai que l'on a fait avec lui une journée et demi sur une journée et demi à la limite il y a deux ou trois exercices qui m'ont interpellée et puis je les utilise c'est vrai qu'il y a eu plein d'autres choses en gros aisance dans l'eau et
205 après un exercice on doit être capable de rejoindre le bord donc en gros du stage de natation c'est ça ...

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

- 210 **Moi:** Quand tu prépares tes cours ou quand tu fais cours est ce que tu les transformes souvent ou est ce que tu préfère t'en tenir à ce que tu avais fait précédemment. Es-tu quelqu'un qui fait toujours un peu la même chose ou alors quelqu'un qui change tout le temps?

- A:** Ouais moi ça change beaucoup, pas forcément, si je mets un atelier et qu'ils n'y arrivent pas j'en mets un autre. Ou alors ce que j'aime bien, tu installe un atelier, et les gamins quand ils sont dessus il transforment toujours, même pour jouer, et ces trucs là des fois c'est fort intéressants et je peux transformer l'atelier en j'ai le thème et à la limite je sais pas trop, bon ça fait 21ans que je travaille quand même quand je fais un parcours de gym ça revient toujours au même, j'arrive toujours à mettre bon rotation avant rotation arrière, alignement
215 bras tronc plein de thèmes comme cela et derrière je mets mes ateliers mais en arrivant j'ai pas mon parcours, j'ai le matériel et puis je l'installe et à la limite même si j'ai pas tous les tapis que je veux j'utilise les tapis que j'ai un thème et je fais un petit peu improvisation et pendant un cours un atelier peut changer, si je vois que c'est trop dur bon je rajoute comme la lune s'ils n'arrivent pas à passer direct je mets le plan incliné ils s'appuient sur le tapis et
220 tombent après ça peut changer.

Moi: Ce qui t'amènes à changer ton cours, c'est d'une part le matériel que tu as...

- A:** Le matériel, les réactions d'élèves et je fais rarement le, bon quand j'arrive je sais ce que je vais mettre mais quand les ateliers sont montés je suis certain c'est pas tout à fait ce que j'avais s'il me prend l'idée de mettre, ben tient d'un seul coup je vais mettre la poutre et puis un tapis autour, c'était pas prévu et bien je mets la poutre et puis... même des fois entre deux ou bien j'ai un parcours qui doit être utilisé par le cours d'après entre les deux ça peut changer je vois ils étaient trop sur un atelier un atelier ou ils faisaient les imbéciles parce que ça les
235 intéressaient pas trop si ils étaient trop sur un atelier j'en rajoute un truc de muscl, d'assouplissement ou d'étirements, ou alors un atelier qui ne fonctionnait pas, pas assez de sécurité, ou éventuellement un truc comme cela, je change. J'aime pas trop arriver avec mon truc et leur donner chacun une fiche dire vous me montez ça

- 240 **Moi:** Tu sais en arrivant que tu vas faire un parcours tu ne sais pas très précisément ce que?

A: Je sais que si j'ai le thème rotation avant rotation arrière je vais mettre des ateliers ou ils vont faire des rotations

- 245 **Moi:** Est ce que tu aurais eu l'idée de dire le parcours ça ne me plait plus je vais faire autre chose

A: J'ai fais parce qu'il y a 15 ans je faisait pas trop de parcours ils avaient chacun leurs tapis et sur les tapis ils apprenaient un élément puis ils devaient en enchaîner deux et puis à la fin tu

250 avais un atelier ou ils avaient 4 tapis et tu devais faire un enchaînement des éléments donc
 avant je m'orientais sur, à la fin ils devaient faire un enchaînement bon maintenant j'ai arrêté
 cela parce que à priori l'enchaînement ça les motive plus trop ils préfèrent faire plus
 d'acrobaties des machins comme ça alors que l'enchaînement roulade avant sauts roulade
 arrière, roue tout ça sous cette forme purement enchaînement, ça les motive plus trop.

255

Moi: Donc quand tu changes ces ateliers, où trouves tu les idées?

A: L'objectif, il est là, c'est que, bien moi par exemple lorsque je fais trampoline, et bien le
 coup du plan incliné, s'appuyer dessus et tout ça, j'ai fait comme cela.

260

Moi: C'est toi qui l'a inventé?

A: Je ne sais pas si on peut vraiment inventer. Ou je l'avais déjà vu quelque part ou mais ouap
 j'aime bien ça. Inventer des trucs.

265

Moi: Est ce que tu vas chercher dans des revues ou peut-être en discussion avec des
 collègues?

A: Ouais ça ouais en discussion quand on parle des trucs on apprend des choses, même
 270 quand, si tu fais badminton et puis qu'a coté le collègue fait gym, si tu vois un truc qui te plait
 tu le refait après c'est sur, ça c'est sur. Mais j'ai du inventer des trucs parce que pour la lune
 quand je fais trampoline, quand je fais faire la lune bien, le truc de mettre la poutre, je remets
 la poutre, je mets le vieux tapis en travers, un plinth, ils montent l'équilibre et ils tournent sur
 la poutre. Ils commencent à l'arrêt avec des parades après ils le font avec deux pas d'élan après
 275 ils essayent de se repousser de passer dessus, c'est une progression que... enfin que j'ai
 inventée, ça m'étonnerai qu'il y a que moi qui fasse cela, certainement plein de gens qui y ont
 pensé avant mais c'est quelque chose que je ne faisais pas avant et puis c'est venu comme cela.
 J'ai mis un atelier, le trampoline contre le mur, un tapis contre le plan incliné, le plus fin
 contre le mur tu fais deux trois pas d'élan, impulsion, je mets un élastique en travers ils
 280 passent au dessus de l'élastique et viennent se planter comme un clou contre le mur. Au début
 j'avais des ateliers, tout ça, minimum équilibre, je leur faisais faire le flip arrière, avec des
 parades, des choses comme cela et puis un petit peu à la fois ces ateliers sont venus et puis
 maintenant j'ai un parcours ou je fais ces trucs que j'ai inventé entre guillemets.

285 **Moi:** Dans les revues pas trop?

A: Revue pas trop non je me suis abonné à la revue EPS, j'arrive pas trop à lire, je lis jamais
 rien, pas de journal pas de livre, rien, la revue EPS, je la lis pas je la recevais, je l'ouvrais, je
 regardais et déjà je ne lisais quasiment que de l'athlé quand que voyais un truc d'athlé j'allais
 290 voir ce qui se passait mais tout ce qui était en dehors.

Moi: Tu étais abonné mais c'était il y a combien de temps?

A: C'était il y a longtemps.

295

La mise en œuvre.

Moi: Quand tu innoves Comment fais tu pour mettre en œuvre une innovation. Comment tu la programme dans ta tête , sur le papier et comment elle se met en place petit à petit dans tes cours. Comment tu ajuste cela pour arriver a quelque chose qui te convient?

A: En fait souvent on procède par étapes dans un cycle au début c'est simple avec beaucoup de sécurité, beaucoup de tapis, beaucoup d'aide et puis on en vient un petit peu à la fois à de moins en moins d'aide...quand tu veux faire au trampoline la lune t'observe un manque, une erreur des élèves souvent un gros défaut, c'est un constat, constat de manque, le gros défaut par exemple il peut se jeter sur le trampoline il peut se faire mal ... tu te dis il faut les empêcher de mais si tu leur dit ça ne sert à rien, ils ne corrigeront rien, il faut leur amener une structure qui les oblige à changer parce que c'est difficile donc si tu leur met un fil avec un élastique ou ils doivent passer dessus avant de poser les mains, ils sont obligés de le faire mais derrière il faut une structure sécurisante donc un gros gros tapis contre le mur ils viennent se jeter dessus. Ca vient comme cela, un manque, pour corriger ce manque là.

Moi: Là tu es plus dans l'adaptation d'un atelier à un profil d'élève particulier. En revenant sur l'exemple de la natation, tu faisais quelque chose et tu as changé ta façon de faire, donc ce n'est pas seulement l'adaptation d'un atelier, tu as fait autre chose que tu ne faisais pas avant. Comment as tu fonctionné pour arriver à faire cela?

A: Avant je faisais l'échauffement, nager et j'attaquais la correction de la nage en nageant et maintenant dans l'échauffement ils font des plongeurs je les mets au bord à faire des exercices qui augmenteront leur aisance dans l'eau. Je rajoute des exercices que je ne mettais pas avant. Avant c'était uniquement de la nage maintenant je fais de l'aisance dans l'eau. On utilise le bord, on fait des plongeurs, on va chercher des objets.

Moi: Tu as fait un choix à priori de fonctionner différemment, sur des séquences différentes, ce choix tu l'as imposé aux élèves. Et en fonction de leurs réactions ou de tes réactions tu t'es dit non là ça me convient pas trop, je reviens en arrière?

A: Non ça me va bien. Avant quasiment ceux qui ne savaient pas plonger au début du cycle je faisais une ou deux séances au bord ils y arrivaient et quand je faisais le test au milieu ou le test à la fin quand ils faisaient un chrono par exemple ils sautaient. Ils ne plongeaient pas. Il n'y en avait pas eu assez. Maintenant avec ça, au test intermédiaire que l'on vient de passer, ils plongeaient. Il y en a toujours un ou deux sur 25 qui sont récalcitrants mais en règle générale t'as... ça c'est bien...c'est vrai qu'avec les groupes forts tu as moins de problème de tout ça. Et là je vois que ça fonctionne mieux si on passe plus de temps sur l'aisance dans l'eau, le sauvetage.

Moi: En fait tu travailles sur d'autres objets d'enseignement. Une fois que les objets d'enseignements sont définis tu sais comment faire pour les enseigner. Tu ne t'es pas posé trop de questions?

A: Non dans la mesure où je ne fonctionne qu'avec des activités que si je connais pas euh bien je fais pas.

Moi: Au bad par exemple là c'était peu être un peu plus... tu ne faisais pas de bad et tu t'es mis à en faire. Comment as tu fait pour ajuster ton enseignement?

A: Au bad, jusqu'à présent je n'ai jamais fonctionné sur deux heures, donc ça ne laisse pas... quand tu fais deux heures de badminton t'as ton temps pour installer comme tu veux, tu peux mettre des filets, tu fais un échauffement long, sérieux avec objectif et tout cela après tu as ta situation que tu vas travailler avec l'objectif et après tu l'applique dans les matchs. En deux heures tu peux. Moi pour l'instant je n'ai fonctionné que sur une heure. Sur une heure tu te dépêches de mettre les filets tu les échauffes 5, 10 minutes c'est du jeu jouer court, jouer long, à gauche, à droite et puis après, c'est une situation qu'ils font en 5, 10 minutes à trois, deux qui jouent un qui arbitre, critique, observe, tu n'es pas trop embêté. Tu fais huit séances comme cela tu fais trois quatre séance en disant quand c'est de troisièmes mon objectif c'est déséquilibrer donc tu travailles une fois jeu fort, jeu placé vite après tu fais je joue avec l'intention de marquer le coup d'après tu fais un test intermédiaire avec une petite montante après tu vois quand ils jouent si les échanges sont trop longs bon il faut revoir un peu le fait de jouer plus sur les coins, faire bouger l'adversaire tout ça et puis après tu fais la montante test à la fin. Sur une heure, à la limite t'es pas trop gêné, tu n'as pas trop de question à te poser, c'est tellement court ta séance est vite faite et un petit objectif, une situation ça y est, c'est bon t'as pas tellement le temps d'en sortir. Donc à ce niveau là, j'aurais peut-être du mal au badminton à fonctionner sur huit séances de deux heure, mais bon, sur huit séances d'une heure, ça ne pose pas de problème.

Moi: Pratique innovante en bad, pratique innovante en natation pratique non innovante en APEX. Tu en as déjà parlé mais si tu pouvait revenir dessus. Pourquoi pas. Sur une heure on peut penser que... les arguments développés au bad on peut les reprendre. Pourquoi ça ne passe pas. Quelles difficultés penses tu rencontrer si tu fais APEX?

A: Varier les situations. En fait le problème de base le bad j'ai pas beaucoup de vécu ça fait un an ou deux que j'en fais sur une heure, c'est l'heure d'après, ça reste k l'heure d'après, à la limite souvent je déborde la première heure et puis le badminton ça vient après donc c'est une activité que je ne...

Moi: Tu ne maîtrise pas bien mais comme ça va assez vite?

A: Voilà donc ça passe et le jour où je me dirais tiens je vais plancher dessus je vais reprendre à la limite les feuilles de Frédéric et puis dire je vais me le mettre bien cadré pour tenir deux heures je pense que j'y arriverai mais bon il faut que je fasse cet effort là et ça c'est pas évident non plus.

Moi: Et par contre tu ne sens pas cela sur la danse, tu sens que tu manquerais de contenu?

A: La danse sur une heure je pense qu'il n'y aurait pas de problème mais bon je crois, même au niveau échauffement je reviendrais toujours sur je ne sais pas moi, le rythme, sur 4 temps, sur 8 temps, changer de direction tout cela puis sorti de là après on a fait chacun trouve un exercice puis le fait faire à l'autre, bon ça fait une deux trois situations mais bon, je ne tiendrais peut-être pas huit heures ou dix heures comme cela ou alors ce sera toujours, ils feront toujours la même chose.

Moi: Le badminton c'est du jeu alors qu'en danse?

A: C'est ça, badminton à la limite c'est une heure si j'ai rien à leur proposer de nouveau on fera un match, une montante, un échange avec une limite et s'ils marquent au fond ils

marquent dix points, s'ils marquent au milieu c'est un point, il y aura toujours des trucs à faire alors qu'en danse je ne me sens pas encore... j'ai peur que huit dix séances je ne tiennent pas jusqu'au bout. Parce là c'est vrai que ce qu'on avait fait en stage c'était du concentré, sur 4 heures on avait fait dix séances mais... je serais capable de leur proposer l'exercice maintenant si c'est pas bien fait pour trouver le truc un en athlétisme il y a un défaut, je vois le défaut et puis je sais ce qu'il y a à faire pour le corriger, je mettrais l'atelier pour le corriger, en danse pour les corriger si ça ne va pas, déjà un je me demande si je verrais si cela ne va pas parce que moi si je vois un cours de danse je dis ouais c'est bien et puis S..... elle dira c'était nul il y avait rien moi. Même à petit niveau en danse, j'ai des doutes sur mes capacités.

405

Moi: Le combat tu l'as utilisé ou pas?

A: combat ouais pareil, je fais lutte uniquement lutte. J'ai fait de la boxe il y a très longtemps, un petit peu, c'était un peu limité aussi... lutte j'ai utilisé les pousser tirer, utiliser les forces de l'adversaire et supprimer les appuis. Donc moi le stage de L... j'ai retenu cela et puis les petits exercices d'échauffement ramper, galipette sur le tapis en colonnes, sa façon de fonctionner à l'échauffement, j'ai repris, c'est ça, ces deux thèmes là, alors que c'est vrai que avant je leur apprenais plus des saisies je leur apprenais une prise à la limite une prise technique et pas... c'est vrai que maintenant, je fais venir un élève je le fais mettre à 4 pattes, je pousse, je pousse, donc il résiste et puis je le lâche et je leur apprend cela maintenant et après je fais pareil quand il ont acquis un peu utiliser les forces de l'adversaire après le deuxième objectif c'est supprimer les appuis c'est pareil, tu pousses il y a une jambe qui s'écarte pour prendre un appui elle s'écarte bing on enlève l'appui et puis hop je fonctionne là dessus c'est deux choses qui m'ont... que j'ai retenu de toute la journée de stage et j'utilise ça. Ça reste limitatif parce que je fais lutte avec des 6ème, 5ème éventuellement et c'est de l'initiation, donc cela suffit, c'est des bases, c'est des notions de baisser le centre de gravité. C'est un peu comme pour la natation, j'ai retenu un truc, j'ai dit ça je ne le fais pas et c'est bien il faudrait que je le fasse et je le fais. Mais c'est pareil, L... nous a filé un éventail de choses et il y a plein de choses que je n'utilise pas non plus.

425

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

Moi: As-tu l'impression d'avoir fait évoluer ta pratique dans le sens d'un bouleversement ou d'un petit changement. Quand tu t'évalues, tu as changé ta façon de faire en natation et combat, qu'est-ce qui te fait dire que tu préfères ce que tu fais maintenant que ce que tu faisais avant?

430

A: Que j'ai le groupe fort et moyen, à la limite je fonctionnais pareil, ils nageaient, je les corrigeais, là j'ai le groupe moyen, je me rend compte qu'ils ont plus besoin de travailler au bord, des plongeurs, des trucs que nager, corriger, parce que de toute façon, qu'est-ce qu'il faut corriger, quand ils nagent ils ont la tête dehors, c'est tout, c'est cela et bien tant qu'ils ne seront pas habitués à être bien en dessous, à faire des bulles en dessous et qu'ils ne maîtriseront pas cela, le reste ne viendra pas. Avant je savais aussi mais j'appliquais pas... Je fais quand même encore à la fin de la séance je fais quand même de la natation mais ils sont toujours la tête en dehors, je leur dis de faire des bulles, tout cela, ils ne le font pas mais je continue de le faire quand même, j'arriverai pas à ne faire que de l'aisance, ils nagent quand même à la fin. Mais ils continuent à nager avec leurs défauts.

440

Moi: Et en combat?

445

A: avant je ne faisais rien ils combattaient il y en a un qui gagnait, un qui perdait à la limite je le prenais en modèle quand il y avait un beau truc je disais vous avez vu ce qu'il vient de faire, alors on refaisait allez y faites cela, il a vu qu'il y avait une jambe qui traînait alors bing il l'a retourné maintenant je sais que la jambe qui traînait c'était indirectement supprimer les appuis bon avant je leur faisais faire cela je ne savais pas trop pourquoi.

450 Là maintenant je pars de supprimer les appuis et puis on arrive à obliger à écarter les appuis et à partir de là utiliser. C'est quand même un progrès mais ce n'est pas difficile de progresser quand tu pars de rien. Ce que j'avais retenu de mes études la lutte c'était se saisir et se mettre sur le dos.

455

Moi: Qu'est ce qui a réellement changé, c'est plus les contenus, non c'est une méthode aussi?

A: L'échauffement déjà je faisais un échauffement habituel ils couraient, maintenant je fais un échauffement spécifique à la lutte. Une spécificité d'échauffement et puis des situations. Des situations avec les deux objectifs... Les stages ça m'amène des choses je suis certain que je passe à côté de plein de choses mais qui sont dans les feuilles et c'est vrai que si j'allais chercher les feuilles pour les potasser un peu il est certain que je pourrais approfondir plus.

465

470

Entretien n° 1 **B**

Jeudi 08 02 2001 17 h30 18h 30

Partie renseignements

- 5
 Sexe: Masculin
 Age: 27
 Origine: géographique Sud
 Origine sociale: (profession des parents) Commerçants/Femme de ménage
 10 Grade: PEPS
 Niveau d'études: Bac + 5 / CAPEPS
 Ancienneté: 7ans
 Carrière: PLC2, Lycée militaire, Collège.
 Avez vous préparé des concours internes: NON
 15 Situation familiale: Célibataire
 Engagements à l'extérieur: Gymnastique volontaire
 Stages suivis de 1997-2000. Allez vous souvent en formation (actions de secteur, stages UNSS, journées CEP...). Pouvez vous citer et décrire les dernières actions auxquelles vous avez participé (durée, interventions, ce qui était demandé, objet de la formation)?
 20 Les stages de secteur les deux dernières années. Athlétisme Danse Basket / Sport de combat Danse Natation

Rapport à la formation. Pourquoi?

- 25 **Moi:** Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation?

B: Les raisons...Bon dans le cadre du Nord première raison connaître les autres collègues déjà les gens qui travaillent sur Cambrai puis à l'extérieur ensuite vu que généralement c'est des spécialistes de l'activité qui sont recrutés je suppose que s'ils sont spécialistes ils ont
 30 certainement des choses à apporter ils se sont penchés plus que moi ces activités donc ils ont un recul sur leur pratique donc quelque part ils risquent de me faire gagner du temps sur les erreurs que je vais pouvoir faire en me lançant dans l'activité.

- Moi:** Y a-t-il des moments dans les activités de formation qui t'ont davantage marqué et si tu
 35 peux les décrire et expliquer pourquoi?

B: Quand c'était lié à la pratique c'est à dire que l'on pratiquait et ensuite l'on essayer d'analyser ou que des gens pratiquaient et on analysait mais concrètement en se détachant de ce que l'on faisait sur le terrain par rapport à des élèves. En combat on a essayé de faire des
 40 choses et puis d'analyser, c'était assez simple à analyser ce que l'on faisait, pourquoi il avait fait cela etc, c'était intéressant mais c'était nous par rapport à nos niveaux et pas par rapport à des niveaux décrits et en natation aussi j'avais trouvé intéressant même si ça avait pas été assez loin à mon goût mais parce j'étais spécialiste de natation, ça stagnait un petit peu alors que j'aurais voulu que ça aille un peu plus loin, mais l'approche m'avait bien plu en
 45 natation.

Moi: Peux tu préciser pour le combat?

50 **B:** Le coté... on partait pas de ... alors vos élèves vous les voyez comme cela, et on a tous des
grilles comportementales des grilles de niveau etc... mais à priori c'est pas forcément évident
sur le terrain de mettre cela en pratique il faut avoir un œil expert là on partait de notre
pratique à nous, donc déjà on était dans l'action on voyait ce que l'on faisait et l'on se rendait
compte que c'était difficile, en étant acteur du truc d'avoir de suite après un recul... sur soi,
sur sa propre pratique et puis sur la pratique du collège qui pratiquait, donc déjà moi je me
55 suis dit pour les élèves ça doit être dur...

Moi: Quand tu demandes à un élève de réfléchir sur sa pratique?

60 **B:** Nous on a déjà du mal alors que c'est l'objet de ce que l'on est en train de faire alors je me
dis qu'un élève qui ne donne pas du sens à ça et qui n'a pas un œil averti, ça doit être dur et il
faut revenir à des choses.

Moi: En natation qu'est que tu aurais souhaité?

65 **B:** Affiner en fait c'est... je pense que s'il y avait eu la même démarche qu'il y a eu en natation
en danse cela m'aurait extrêmement apporté dans le sens ou en danse j'avais aucune
compétence sur un analyse de pratique sur la pratique elle même, sur des contenus alors qu'en
natation c'était une de mes options à l'université donc j'avais déjà. Cette analyse là, je l'avais
déjà faite. J'ai eu quelques petites billes, des billes pour cette pratique là. C'est tout.

70

Utilisation de la formation

Moi: Essayes-tu d'utiliser ce que tu as appris en formation et pourquoi?

75 **B:** Essayer... oui. J'essaye mais ce n'est pas de manière... systématique et ce n'est pas quelque
chose en bloc, c'est à dire je ne me dis pas bon j'ai le stage, on a fait cela, par exemple en
combat on a fait tout cela, mon prochain cycle combat je vais faire ce que l'on a vu au stage je
ne fonctionne pas comme cela, je vais plus par rapport à ce que je fais essayer de trouver des
manques que je trouve dans mes cycles, je trouve qu'il y a des choses qui ne vont pas et qui ne
80 sont pas très cohérentes, et donc là je vais me dire tiens ça c'est intéressant cette façon de faire
les équipes, cela enlèvera ce problème là ensuite sur... des problèmes qu'il y avait ensuite
dans le jeu... cela va me porter sur tout le cycle donc c'est très intéressant ça je vais le mettre
de suite, systématiquement je me dis je vais le mettre après par exemple en danse, je l'ai
utilisé mais pas en danse, je l'ai utilisé en gym...

85 En danse ce qui m'a intéressé en gym, je me suis dit que l'échauffement en gym je pouvais en
plus intégrer la notion de, c'était en 6eme, de rythme sur 8 temps, je me suis dit après de toute
façon après les filles en 4eme 3eme elles font soit aérobic soit expression corporelle, je me
suis dit on peut faire le même échauffement mais en intégrant en plus une notion de rythme,
sur de la musique, donc j'avais utilisé l'échauffement, construire l'échauffement en arrivant à
90 s'échauffer, par exemple c'était des flexions des mouvements d'épaule etc, en rythme avec le
musique et j'avais repris les petits exercices, par exemple ou l'on faisait pieds serrés huit
temps ouverture etc 4 temps, deux temps etc... donc j'ai... j'ai... j'ai utilisé, j'ai extrait cela du
contexte danse on va dire, je l'ai replacé ailleurs, cela me semblait intéressant.

95 **Moi:** Ce que tu n'as pas utilisé?

B: Déjà je trouve par rapport à la démarche que l'on a tous, on a tous des repères dans les
cycles que l'on a construits et moi je sais que je fonctionne, j'essaye d'améliorer au coup par

100 coup... j'essaye d'améliorer la cohérence de mon cycle par exemples j'ai un cycle de hand-
ball, je prépare mon cycle, les contenus mais je sais que c'est une hypothèse de travail, donc
après, à la fin je me dis, ça, ça reste, point d'interrogation, c'est pas cohérent donc quand j'ai
un nouveau cycle de telle activité je me penche sur ces deux points d'interrogation et il va
falloir sur ce cycle là trouver quelque chose et hop, souvent cela déplace le problème... le
point d'interrogation se déplace sur d'autre éléments.

105

Moi: Le point d'interrogation est en bilan de cycle, en bilan de séance?

B: Des fois il est dans la séance, ça ça ne fonctionne pas, il faudra trouver autre chose pour la
séance d'après.

110

Moi: C'est là que tu te réfère à?

B: C'est là que je me dis... heu qu'est ce qu'il faudrait faire pour changer le problème, c'est un
peu du tâtonnement alors soit tu te réfère à des auteurs tu te dis bon je vais me pencher sur un
115 ouvrage didactique de la spécialité tu appends un truc mais souvent il faut accepter le truc en
bloc quand tu prend un truc précis sur un traitement didactique du volley, du hand il faut
prendre le truc en bloc parce qu'il y a un vocabulaire particulier il y a une cohérence du début
à la fin, si tu extrait le truc ça ne veut peut être plus rien dire donc ça c'est gênant, tu vas
demander à des collègues, pourquoi pas... et puis les stage quoi tu te dis tient, en stage j'avais
120 vu cela par exemple le fit de fonctionner, le coup des équipes équilibrées que l'on avait vu en
basket avec F je l'utilise systématiquement que je fasse du hand-ball ou du foot ou des sports
co et ça renvoie à des choses que je n'avais pas particulièrement mis en évidence d'ambly si tu
fais un sport co il faut que tu aies une chance de gagner sinon le gamin ça me paraissait
évident bon... mais je n'avait pas vraiment fait le lien avec la constitution des équipes.

125

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

Moi: Quand tu innoves ou trouves tu ces idées peux tu citer des revues, quelles sont tes
sources d'information?

130

B: Le cheminement par rapport à l'université au début tu as besoin de recettes, il faut que cela
fonctionne, tu arrives, tu n'as pas d'expérience.

Moi: Et ces recettes tu les trouves où?

135

B: Par rapport au cursus que j'avais eu. En natation j'ai eu tel enseignant tu te dis je vais déjà
essayer cela. Plutôt que de chercher, il faut que cela fonctionne je vais déjà essayer cela. Au
bout d'un moment tu te rends compte que cela ne fonctionne pas forcément donc sur le terrain
tu te dis tient là j'ai vu cela et tu prends confiance dans ce que toi tu vois et ce que toi tu peux
140 innover alors qu'au début ... l'innovation, c'était des détails matériels. Après tu prends
confiance dans ce que tu peux voir, les collègues... des revues de type universitaires
Bonnefois, le corps à l'école au 21ème siècle... Ce type de revue me sert plus... revoir
globalement un cycle, c'est à dire là ce n'est plus du coup par coup, c'est avant de faire un
cycle j'essaye de revoir l'approche, avant je faisais comme cela mais si... pourquoi ne pas
145 changer complètement.

Moi: Qu'est ce qui t'amène à le changer?

150 **B:** Ca peut être parce que des cycles je me dis ex volley j'avais quelque chose qui marchait bien au niveau de l'adhésion des élèves mais je n'avais pas l'impression qu'ils apprenaient quelque chose je voyais pas de changement je me suis dis les situations que je propose ne doivent pas être adaptées ça peut être ça, ça peut être aussi le côté motivationnel, je me dis l'adhésion était moyenne donc c'est peut être que les contenus n'étaient pas au point et on va essayer autre chose et puis ça peut être aussi pour moi, me réintéresser à l'activité entre guillemets ou à des activités qui ne me plaisent pas particulièrement à enseigner sur un cycle, 155 c'est une façon pour moi de m'y intéresser c'est à dire le fait de se pencher dessus, d'y réfléchir...

La mise en œuvre.

160 **Moi:** Quand tu intègres quelque chose, peux tu décrire comment te viens l'idée, comment tu le mets en œuvre, quelle démarche tu utilises pour enseigner cette innovation. Qu'est ce que tu fais et comment?

165 **B:** Dans les stages en tout cas, ça a souvent été par la pratique je pense dans les stages en combat par exemple il y avait un exercice d'échauffement et tac je me disais ça parce que je le pratiquais, ça c'est intéressant, à faire et puis ce que ça pouvait apporter et je me disais déjà au niveau motivationnel, ça peut...

170 **Moi:** Là tu as eu l'idée, qui t'accroches... et ensuite alors...tu l'as fait, tu l'as fait?

B: Ouais j'ai intégré quelques éléments

Moi: La démarche la démarche... 175

B: Après la démarche, bien c'est justement s'il y a plusieurs choses comment je peux les intégrer de manière cohérente, généralement je ne peux pas tout prendre d'un coup et plaquer cela dans le cycle donc par rapport à cette stabilité dans le cycle que j'ai, je me dis ça si je le prends qu'est ce que je peux en faire, est ce que ça peut être utile pour la suite ou est ce que 180 c'est juste un élément posé là qui n'a pas de lien. Donc déjà cela m'en fait délaissier plusieurs et puis ensuite j'essaye, je me dis cette séance je vais intégrer celui là dans mon échauffement ou autre, je vois ce que ça donne au niveau de la motivation élève etc, et puis si ça peut apporter quelque chose alors des fois ça n'a rien apporté et puis il y en a d'autre que j'ai intégré et qui font maintenant partie de mes cycles, il y en a d'autres que j'ai laissé... 185

Moi: Là c'est très progressif il y a un élément que tu vas intégrer et puis un autre progressivement ou alors tu tentes une grosse expérience?

B: Moi généralement c'est un élément et un élément parce que dans les cycles que l'on a 190 proposé dans les stages, je n'ai pas trouvé d'unité dans ce qui était proposé en tout cas pas une unité qui puisse faire un contenu, j'ai plus trouvés des choses cohérentes entre elles mais suffisamment larges pour que tout le monde puisse utiliser ce qui pouvait l'intéresser dans sa pratique professionnelle moi je fonctionne plus comme cela. Parce que ...

195 **Moi:** Donc tu as fait un choix, tu as pris un élément, quel repère prends tu pour savoir s'il te convient?

B: La motivation des élèves je pense ça en premier et ensuite ce que ça peut poser comme problème éventuellement

200

Moi: Quand tu dis problème, peux tu préciser... problème de discipline?

B: Non non problème de pratique chez celui qui essaye de le faire

205 **Moi:** Obstacle?

B: Obstacle, un obstacle didactique, situation problème, a priori on se dit tient du moins l'adhésion elle n'est pas immédiate et puis d'une séance je réessaye, je me dis je vais quand même réessayer voir ce que ça peut apporter, si ils rentrent dans le truc et parfois ils sont

210

rentrés et ça a un intérêt parce que c'est une situation un petit peu clé qui met le doigt sur des problèmes moteurs.

Moi: Si maintenant tu prend un élément et tu vois que ça ne fonctionne pas. Comment réagis tu?

215

B: Comment je réagis....

Moi: Que fais tu de cet élément, tu abandonnes, tu le transformes?

B: Sur le moment j'essaye de rebondir sur la suite...on continue sur la suite soit j'essaye de le refaire faire en essayant d'être plus,... je me dis il faut les forcer à le faire donc on va réessayer mais en les forçant et puis si par ce côté discipline ils rentrent dans l'activité et je vois que ça peut apporter quelque chose je vais le garder sinon je le laisse et je part souvent du principe, j'essaye de trouver le meilleurs compromis entre la motivation et ce que ça peut

225

poser comme problème et éventuellement entraîner comme changement je me dis s'il n'y a pas de motivation, même si les problèmes sont posés ils n'essayeront pas d'aller au dessus mais s'il y a que de la motivation mais pas de problèmes posés c'est plus de l'animation...

Moi: A posteriori, qu'est ce que tu en penses, traces tu un bilan de cette innovation et ou le traces tu, c'est dans ta tête par écrit... Qu'est ce qui te fais dire que c'était bien ce que tu as fait... donc la motivation et ?

230

B: Quand je sens une cohésion de plus en plus grande d'un cycle à l'autre. Pour moi, s'améliore professionnellement ça va être, je suis à J.F depuis 3 ans, j'ai rarement fait à par quelques activités c'est à dire quand il y a une nouvelle période je me dis bon allez ces activités cela tu te penches dessus et puis les autres tu fonctionnes, t'as ton cycle entre guillemets qui tient la route, même s'il y a plein de choses à redire mais bon , c'est cohérent ça fonctionne mais tu te penches sur celle là et ainsi de suite, j'essaye d'améliorer cela d'année en année, de cycle en cycle et j'intègre ces trucs, quelque fois il y a des notes d'autre fois pas...

240

Moi: Ce changement tu en as une appréciation très subjective?

B: Heu... je pense qu'il y a beaucoup de subjectivité... Oui oui c'est sur le terrain, je me dis tiens là...

245

Moi: Il n'y a pas réellement un travail de...

B: Il n'y a pas une.... comment dire... il n'y a pas par rapport effectivement a des apprentissages, une hypothèse, des apprentissages etc, un constat objectif à la fin dire, ça ça marche plus que, c'est effectivement sur le terrain je me dis tiens ça c'est... et d'ailleurs d'une classe ça à une autre ça arrive que ça marche moins bien...

Moi: Dans le stage il y a plein de choses que tu n'as pas mises en pratique. Pourquoi?

B: Déjà il y a des choses... tu vas retenir quelque part déjà ce qui t'intéresse, toi tu vas accrocher sur quelque chose alors que moi je ne m'en rappelle même plus donc ça je pense que c'est par rapport à sa pratique quotidienne peut être que sur le terrain tu sens une lacune à ce niveau là donc tu es en attente peut être, tu réfléchis, tu es en attente sur cet élément là... Il y a cela je pense...

Moi: Il y a peut être aussi des choses qui t'ont interpellées, par exemple en danse, et en même temps tu ne les as pas mis en œuvre. Pourquoi?

B: Je pense le côté... Déjà il faut du temps, pour construire un cycle vraiment cohérent il faut du temps et je ne crois pas que tu puisses dire je vais construire un cycle béton et cohérent sur une activité que j'ai jamais enseignée tu vois par exemple expression corporelle j'ai jamais enseigné je pense pas que paf le premier cycle ça fonctionne. Tu vas essayer, c'est une hypothèse de travail et je suis sûr que tu vas la remanier en cours de cycle parce que tu vas te rendre compte que... donc ça demande beaucoup de temps je pense pour s'investir et travailler sur le truc et ensuite il y a le côté...tu te dis je vais me lancer dans cette activité je ne sais pas si je vais pouvoir vraiment leur apporter quelque chose, ça va peut être pas fonctionner, finalement je vais peut être perdre mon temps, leur faire perdre du temps alors vaut mieux peut être que je fasse cette activité, que je continue cette activité que je l'améliore plutôt que de me lancer dans quelque chose d'un petit peu inconnu. Parce que c'est l'inconnu pour toi bon, pourquoi pas l'inconnu intellectuel toujours chercher... après c'est l'inconnu pour heu... si toi tu es perdu c'est 30 gamins qui sont éventuellement un peu égarés aussi alors si toi tu sais pas si tu veux vraiment aller c'est pas évident d'aiguiller les élèves sur la direction à prendre. En expression corporelle ou en danse pour moi, j'ai pas encore trouvé quelque chose qui me permette de me lancer. Il faudrait je pense que j'essaie ...d'ailleurs le côté gym ou j'ai intégré en musique et tout, c'est un peu ce côté là, c'est à dire une façon de voir un petit peu comment réagit une classe avec ce type de travail peut être j'essayerai avec une autre classe un petit peu plus loin je me dirais tiens là dessus je peux greffer plein de choses qui vont me permettre d'avoir un cycle cohérent.

Moi: En gym tu intègres quelques éléments de la formation danse, parce que tu as déjà une structure en place qui te permet de intégrer des éléments, mais te lancer dans une nouvelle structure un peu à l'inconnu, ça te paraît pratiquement infaisable... tu as besoin de référent et de support pour te sentir?

B: Je pense... dans le sens ou quand tu pars sur un cycle tu t'attends à des comportements tu essaye de prévoir un maximum de choses, dans les apprentissages mais aussi dans les comportements, donc tu as plein de petits repères, sur le terrain

Moi: C'est déjà balisé?

B: Un petit peu et puis même les problèmes c'est à dire que tu vas poser un problème et tu sais comment souvent ils vont réagir à ce problème donc toi tu avais déjà anticipé le truc tu dis c'est

maintenant que je vais placer cela... Donc le fait de se lancer dans quelque chose que tu n'as pas réfléchi c'est là aussi... j'aurais du mal de prendre le cycle de quelqu'un et hop de me lancer. Il faut que je... tu vois c'est un peu laborieux il faut que je réfléchisse que j'enlève un truc, donc me lancer comme cela...

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

Moi: Quand tu changes un petit peu les cycle as tu l'impression que cela participe à l'évolution de ta pratique et dans quelle mesure est ce pur toi des petit changement ou des bouleversements... Tu as fait des petits changements, dans quelle perspective les mets tu?

B: Dans la perspective d'être le meilleurs prof possible

Moi: Tu analyserais cela comme des éléments de continuité ou de rupture de ton enseignement?

B: Je pense qu'il y a un peu des deux, c'est à dire, globalement il y a une continuité, avec des moments de rupture dans les cycles, mais c'est pas linéaire, si tenté que je progresse professionnellement c'est pas une progression linéaire il y a des fois ou je vais peut être stagner, voire régresser et deux trois éléments que je peux avoir dire tiens ça je vais essayer et peut être de prendre cela ça va me faire me pencher sur un autre problème qui va me faire rebondi ailleurs ou plus tard. Tu vois c'est vraiment pas linéaire. Souvent tu peux avoir une discussion avec un collègue ou un évènement dans ta classe qui va te faire progresser, pas sur le coup, mais tu vas réfléchir sur des choses plus en amont du problème et ça va retomber sur d'autres cycles plus tard. Je pense à un équilibre entre continuité rupture.

Moi: Les changements peuvent se placer à plusieurs niveaux. Ce que tu changes c'est les contenus didactiques ou alors c'est plus la stratégie d'enseignement, la méthode pédagogique?

B: Je dirais ma stratégie d'e en incluant le coté didactique pédagogique etc c'est à dire par ex on va caricaturer un petit peu, je vais essayer le coté discipline, truc très carré pas le droit de parole c'est comme ça c'est la règle terminé... par ex cela d'un point de vue pédagogique et puis je vais voir et puis je vais me dire bon oui oui mais il y a cela qui pose problème alors qu'est ce que je peux introduire ou enlever qui me permette d'être efficace mais pour me permettre d'aller plus loin dans la pédagogie alors tu vas essayer de relativiser alors discipline mais à des moment pour quoi ne pas essayer d'être le contact d'un élève avec toi tu essayes un peu tout par ex donc stratégie au niveau pédagogique ce serait cela didactique aussi tu vas dire situation problème et puis tu vas essayer de te dire tiens je vais essayer par le jeu uniquement, je me fixe comme objectif qu'ils soient en activité, et je vais essayer de vois si je vois des changements éventuellement. Et puis généralement c'est jamais aussi catégorique... je me forme, j'ai l'impression de me former, je me forme sur le terrain, si tu fais la démarche d'analyser un tant soi peu

Moi: Ce qui change chez les élèves c'est un point de repère important?

B: De plus en plus dans le sens tu sors il faut que cela tourne, tu te découvre toi-même sur le terrain, tu es surtout accaparé par des problèmes matériels et sur ton fonctionnement, tu es très centré sur ton rapport au groupe et maintenant, de plus en plus, j'arrive à avoir des repères sur les élèves, les apprentissages etc parce que j'ai maintenant une certaine expérience de la pédagogie, du rapport au groupe du matériel etc donc ça me permet de me décentre de cela

350 et d'essayer de plus enseigner; Avant quand tu débutes c'est ta séance qui tourne tu es content quand ta séance tourne mais toi tu n'enseigne pas, tu ne cherche pas à faire apprendre les élèves, tu as du mal tes situations tournent, bref ça a bien marché quand il n'y en a pas qui t'ont emmerdés alors que maintenant tu as plus l'impression de vois des changements...

Entretien n° 3 C
Jeudi 15 02 2001 16h 17h

Partie renseignements

- 5
Sexe: Féminin
Age: 40
Origine: géographique Nord
Origine sociale (profession des parents): Couvreur
10
Grade: CE
Niveau d'études: Baccalauréat
Ancienneté: 20ans
Carrière: 7ans de maître auxiliaire puis titularisation, 2 ans de brigade de remplacement, 1 année de mise à disposition rectorale et depuis 10 ans dans le même collège.
15
Avez vous préparé des concours internes? Non
Situation familiale: Séparé
Engagements à l'extérieur: Gymnastique volontaire
Stages suivis de 1997-2000. Stages MAFPEN de secteur: Sport de combat Danse Natation

20 Rapport à la formation. Pourquoi?

Moi: Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation?

C: Au départ ou maintenant? Parce que ce sont peut être pas les mêmes.

25
Moi: L'année dernière tu as fait un stage...

C: Au départ, moi, vu, comme je suis rentrée avec pas de formation du tout, c'était la seule solution pour me former, enfin la seule solution, j'ai aussi appris pas mal avec des collègues
30 directement avec des collègues, tout au début en tout cas, qui ont passé du temps avec moi et ça m'a bien aidée et puis maintenant parce que je ne veux pas forcément rester tout le temps sur ce que je fais, j'ai peur de m'ennuyer de passer à côté de choses, de choses concrètes... je trouve que les stages de la MAFPEN, c'est du concret parce que c'est animé par des enseignants et que c'est des choses qui sont faites régulièrement, c'est un enseignement
35 pratique et puis pour tout ce qui est les activités ou j'ai du mal parce que j'ai toujours moi certaines activités, par exemple en gymnastique, j'ai un à priori, j'aime pas enseigner la gymnastique, pourquoi, j'aurais du mal à le dire, je ne sais pas trop et puis tout ce qui est nouvelles activités. Bon, quand on a fait le stage escalade, quand on fait les stages danse, bon, danse j'en ai jamais fait c'est le seul moyen que j'aie pour essayer de l'introduire dans ce que
40 j'enseigne.

Moi: Y a t il des moments qui t'ont particulièrement marquée? Pourquoi?

C: Les entrées en matière, les entrées dans une activité qu'on... par exemple en combat, tu as
45 un petit recul parce que tu sais pas trop... déjà tu sais pas trop comment cela va se passer avec les autres collègues qui sont là, tu sais pas trop comment cela va se passer avec l'animateur, tu sais pas jusqu'où il va te demander d'aller, et je pense que c'est le début, l'entrée...la plupart du temps, je dirais toujours, cela se passe bien, mais moi j'ai toujours un peu, je peux pas dire la trouille, c'est pas la trouille et puis bon, moi j'ai toujours aussi, c'est particulier à moi, le fait
50 de ne pas avoir pratiqué certains sports, ça c'est jamais fait jour, mais moi, pour moi, j'ai

55 toujours un petit recul parce que, au départ en tout cas je me sentais toujours un peu en retrait, plus maintenant, c'est vrai plus maintenant, peut-être une des choses qui a fait dans ce sens là c'est la fois où tu m'as demandé pour passer dans l'autre camp et que je me suis aperçue que, à la limite, je pouvais moi aussi amener quelque chose. C'est le début, à chaque fois que l'on
60 entreprend une nouvelle chose. Tu vois, par exemple l'arrivée à la piscine, l'arrivée sur le bassin, l'arrivée dans la salle de combat l'année dernière. Après une fois que c'est lancé...

Moi: Ma question avait un autre sens. C'était plutôt, quand tu suis le stage, y a t il des activités, des séquences, qui t'ont marquée?

60 **C:** Non, non pas vraiment, il n'y a pas de choses, non pour moi c'est un tout, du début jusqu'à la fin. Je suis vraiment là pour apprendre quelque chose, il n'y a pas de choses qui ressortent particulièrement. Pour moi c'est...ou alors c'est peut-être parce que c'est déjà ancien, ça fait peut-être un an. Juste à la sortie du stage je t'aurais peut être dit autrement, je ne sais pas
65 trop... au bout d'un an, qu'est ce qui me sauterait comme cela à la tête... En combat, la situation avec les bâtons mais parce que j'avais trouvé que c'était quelque chose que l'on pouvait faire facilement... En natation ce serait les battements parce que l'on était à plusieurs à se dire: qu'est ce que c'est dur les battements... c'est mortel et puis en danse, ça serait quand on avait une situation où il fallait courir les yeux fermés et te lancer dans le reste du groupe.
70 Dans les trois trucs, ce serait cela que je conserverais.

Utilisation de la formation

Moi: Utilises tu ce que tu as appris en formation?

75 **C:** Je l'utilise oui, je l'utilise, j'utilise pas tout, je pense que j'utilise ce que je pense le plus concret, avec ma façon de voir le concret, ce qui me semble le plus abordable avec les gamins... et puis tout le, enfin ce qui m'est resté je pense quand je regarde un peu en arrière, c'est toute l'organisation, la manière de mettre en place un cours pour que cela fonctionne
80 bien. Je ne sais pas, je crois que c'est ce que je garde le plus des stages. Maintenant au niveau purement contenu, je sais pas trop si j'arrive vraiment à pousser dans ce sens là.

Moi: Pourrais-tu citer quelque chose que tu as mis en pratique?

85 **C:** Quelque chose de très ancien, qui est bête comme chou parce que maintenant je l'utilise tout le temps, c'était le principe de la montante descendante en tennis de table. Je me souviens de cela, pour moi c'était génial parce que ça permettait de fonctionner avec tout le monde, ça permettait de l'utiliser dans pleins d'activités différentes, c'était vraiment un truc génial.

90 **Moi:** Sur le stage de l'année dernière?

C: Sur le stage de l'année dernière. Ce que j'ai eu le moins l'impression qui m'ait servi vraiment, c'était la natation. Le plus le combat.

95 **Moi:** L'utilises tu?

C: Oui, ça m'a rassuré parce que c'est pas très éloigné, enfin si, dans les contenus, mais dans les principes essentiels, je crois que j'arrivais déjà à les faire passer.

100 **Moi:** Par rapport au stage de combat tu n'as pas?.

C: J'ai pas complètement modifié ce que je faisais...

Moi: Qu'as tu modifié?

105

C: Je faisais certainement moins de situations..... je faisais du combat, point. Aménagé, mais surtout du combat, je pense que je ne donnais pas suffisamment de ...

Moi: Tu étais plus dans l'animation?

110

C: Oui, j'étais plus dans l'animation et là j'essaye de leur faire comprendre les principes de pousser, tirer, faucher je pense que cela j'ai réussi à plus le faire cette année, que je ne le faisais avant. Avant je m'étais lancée là dedans avec très peu de choses avec...

115 **Moi:** Là tu dis je pense que j'arrive mieux à le faire. Est ce que cela signifie que tu es plus à l'aise dans ce que tu fais et alors c'est simplement ta représentation... parce que tu sens que le stage t'as apporté sur... et tu as dit "cela m'a conforté un petit peu", ça t'a conforté dans ce que tu faisais ou alors tu as vraiment mis en place d'autres situations que tu ne faisais pas avant. Est-ce simplement ta représentation qui a évolué, tu te dis finalement ce que je faisais, j'ai rien
120 changé mais maintenant je vois mieux pourquoi je le fais.

C: Je pense que c'est plus dans ce sens là...

Moi: Ou alors tu as mis en place d'autres situations pour que les élèves intègrent mieux
125 certains contenus?

C: J'ai pas changé énormément les situations mais je pense que pour moi elles avaient une autre signification. La situation que je mettais en place c'était parce que je voulais voir quelque chose de précis qui était beaucoup plus flou avant.

130

Moi: Donc le stage t'as apporté à ce niveau là?

C: Dans ce sens là. Je ne vais pas dire... Il y avait plein de situations, c'est vrai toutes les situations avec du jeu, les bâtons, le truc de la ceinture de kimono ou il fallait tirer, pousser,
135 faire sortir d'un cercle, je ne l'ai pas appliqué directement mais je pense que j'ai essayé de ressortir ce qu'il voulait obtenir...

Vu de l'extérieur, je ne suis pas sûr que l'on ait pu voir une grosse différence dans mon cours, si tu es assis dans les gradins. Je pense que c'est pour moi que c'est plus clair.

140 **Moi:** Tu as cité un exemple de changement de représentation. En natation ça n'a pas changé. Pourquoi tu ne les as pas utilisés?

C: En natation, peut être parce que je n'ai pas été observatrice. Je me suis contentée de faire ce que je pouvais dans l'eau. Déjà, j'ai pas bien compris ou cela menait franchement. Là j'ai
145 pas, ça m'a rien amené, si ce n'est cette histoire de me dire tu n'arrêtes pas de leur faire faire des battements, tu t'imagines, toi tu viens d'en faire une longueur... Sinon j'ai pas, je pense qu'il aurait fallu qu'à un moment donné je sois observatrice parce que j'ai pas eu le temps de trop bien comprendre à quoi il voulait en venir et en danse...

150 **Moi:** Quand tu dis "je ne vois pas à quoi il voulait en venir" est ce que tu avais des attentes particulières par rapport à la natation?

C: Le problème, c'est quand je fais un cycle natation, j'ai pas l'impression de les voir modifier grand chose, pourtant c'est long, entre Toussaint et Pâques c'est long et c'est vraiment fugace, je suis toujours assez déçue quand je finis un cycle natation je me demande si j'ai réussi à...
155 Les non nageurs, c'est un peu plus concret parce que tu vois, si tu arrives que tu as un gamin qui ne va jamais dans le grand bain au début et qu'il y va à la fin, c'est concret, comme j'avais souvent le groupe des moyens nageurs et les moyens nageurs c'est toujours... je trouve que c'est assez décevant et j'aurais voulu avoir des trucs concrets qui me permettent à la limite de
160 me dire, bien si là tu vois ça, tu l'a vraiment fait passer de ça à ça et ça c'est quelque chose de concret et ça veut dire qu'il en est sorti quelque chose de ce que tu as fait.

Moi: Et en danse?

C: En danse c'est particulier. J'ai fait exprès par ce que je voulais me forcer. Moi si je fais danse, j'appelle pas cela danse, j'appelle cela expression corporelle, mais c'est vis à vis des gamines, je l'ai fait en début d'année, bon expression corporelle on va dire, puis après j'ai refait un cycle avec V... ou là on est parties complètement, pas vraiment la même chose que ce que j'avais fait et puis bon moi j'étais beaucoup plus, à la fois en confiance parce que bon
170 V... était là et qu'elle est spécialiste et puis de temps en temps, j'avais aussi un regard extérieur. Alors il y tout une partie dont on s'est servie, mais c'était un stage il y a longtemps, c'était tout ce qui est travail dans l'espace, sur une sorte d'étoile, avec des directions et après il y a toute une partie ou c'était plus de la coordination et puis... on s'est servies aussi de ce que l'on avait fait, je crois que c'était pas l'année dernière mais l'année d'avant, ou l'on avait travaillé sur les verbes d'action tirer pousser enrouler tourner monter descendre. On a travaillé
175 là dessus aussi, il y a une partie que j'aurais pu faire toute seule, et il y a une autre partie que je n'aurais pas pu faire parce que c'est vraiment de la danse. Cette partie là, je ne me sentais pas capable et si V... n'avait pas été là je l'aurais laissée de côté. Ce que j'ai gardé du stage de l'année dernière... c'était justement plus... ça aurait du me pousser d'ailleurs à le faire davantage en cours, c'était que l'on avait pas besoin de passer par la danse, avec la représentation danse comme on l'entend comme on la voit régulièrement et que cela pouvait être, je me souviens d'un truc en particulier que l'on avait fait en danse ou on arrivait et il fallait... et faire comme si on se promenait et exprimer quelque chose. On se promenait dans un parc ou il fallait exprimer quelque chose, juste avec les gestes, et déjà rien
185 que cela, en prenant d'une certaine manière, on arrivait à en faire de la danse.

Moi: Ça tu l'as fait?

C: Non.

190

Moi: Alors en expression corporelle?

C: Je suis retombée dans se déplacer dans l'espace, en rythme, j'ai pas fait ce...

195 **Moi:** Et pourquoi? Aussi bien dans le premier expression corporelle que dans le deuxième avec V... ou là tu sens que si elle n'était pas là tu ne serais pas allée dans cette direction.

C: Si elle n'était pas là j'aurais pu faire tout ce qui était liaison espace rythme et puis les verbes d'action tout ça... Ce qui me manque, à la limite je sais bien que ce n'est peut être

200 même pas nécessaire, on a fait 4 trucs différents... dont un enchaînement. C'est cette partie là que je n'aurais pas faite. Mais je me dis que j'aurais pu la remplacer, si j'avais été toute seule, par le genre de travail que l'on avait fait avec S..., qui pour moi s'apparente plus à du mime.

Moi: Ton premier cycle c'était expression corporelle. Tu n'en avais jamais fait avant?

205 **C:** Non. J'ai dévié le problème, c'est pas la même chose, j'ai commencé à faire aérobic.

Moi: Suite à un stage de formation?

210 **C:** Non suite à... j'ai fait un peu de step et suite au step, avec le peu de contenus que j'avais, j'ai essayé.

Moi: Donc tu as une base de mouvements sur musique.

215 **C:** Une petite base. Mais j'arrive pas à... si vraiment j'étais toute seule, enfin non pas forcément puisque j'ai commencé par faire l'aérobic et puis là j'ai fait un mini cycle liaison dans l'espace, par contre j'aimerais bien rentrer par le côté mime, exprimer un sentiment.

Moi: L'année dernière dans le stage il y avait pas mal d'éléments qui auraient pu te... qu'est ce qui fait que ça ne passe pas trop?

C: Parce que c'est moi, ça vient de moi...

Moi: D'accord, pourquoi?

225 **C:** J'ai peur du flop, tu vois, je ne sais pas trop, ce qu'il me manque, c'est ce que j'ai cru trouver en lutte, c'est un fil directeur, une manière de progresser... l'aérobic, c'est limité, une fois que tu as fait les mouvements, en rythme, la danse ça t'oblige...

230 **Moi:** Ton cas est intéressant, tu n'étais pas formé ou peu formé dans aucunes APS. Donc tu t'es bien formé en combat et maintenant tu te sens plus à l'aise et tu arrives à trouver un fil directeur. Pourquoi, n'arrives-tu pas à faire cette démarche en danse?

C: Je ne sais pas. Sur ce qui est expression, c'est vrai que je progresse très très lentement, j'ai commencé par l'aérobic parce que...

Moi: Mais en combat tu as progressé?

C: En combat, ça fait combien de temps que je fais du combat...

240 **Moi:** Parce qu'au début, ça n'a pas du être évident?

C: Non, c'était très limité...

245 **Moi:** Quand tu prépare tes cours, tu les transformes souvent ou tu préfères t'en tenir à quelque chose d'assez stable?

C: Je crois que je change relativement souvent. Il y a une base, qui reste la même, et puis là dessus, c'est vrai quand je reprends, je me dis bien oui, ça, c'était ce que tu as fait, mais tu

250 peux peut être... je ne fais pas systématiquement toujours les mêmes choses et puis j'adapte aussi pas mal en fonction de la classe, en fonction de comment réagit la classe. Par exemple, je viens de commencer un cycle de tennis de table avec les 4eme. Déjà il y avait un fort à priori contre le tennis de table. Quand j'ai dit qu'on allait faire deux heures, c'était le tollé "quoi deux heures de tennis de table" et en plus le niveau est faible. J'ai fait tennis de table 255 avec une autre 4eme cette année, je ne vais pas faire la même chose. J'essaye de pas forcément dire je vais arriver à cela point et puis ça passe ou ça passe pas, j'essaye d'adapter et à la classe et à eux comment ils perçoivent l'activité...

Moi: L'adaptation porte sur quoi, sur les contenus, la méthode?

260 **C:** Ca dépend de la classe. La 6eme que j'aie, cette année, ce que je fais à chaque fois, c'est en priorité de l'organisation, purement organisation, parce qu'il y a tellement de problèmes relationnels dans cette classe que si c'est pas complètement cadré, tu peux rien faire. J'ai essayé de fixer une certaine organisation que j'essaye de retrouver à chaque fois que je 265 recommence un nouveau cycle... et puis après, heu, les 4eme en tennis de table, vu ce que j'ai entendu au début, à priori ça leur casse les pieds le tennis de table, j'ai repris des situations plus ludiques, je suis repartie avec du jonglage, du tennis, quelque chose qui à la limite peut les faire adhérer. Je crois que je passe souvent comme cela moi, j'essaye de les faire, même si le contenu il est pas très très loin, mais qu'au moins ils participent, c'est prioritaire.

270 **Moi:** Et quand tu innoves, quand tu changes un peu, parce que ce dont tu as parlé c'est plutôt de l'adaptation, tu trouves où tes idées?

C: La plupart du temps, dans ce que l'on a fait en stage, quand même, je crois, dans le peu que 275 je peux lire, et pas mal aussi en regardant les collègues. Là je viens de changer l'organisation que j'ai adoptée depuis quasiment tout le temps en gym. Je l'ai changée parce que j'ai vu P... travailler et je l'ai vu adopter une organisation qui moi me semble plus facile d'organisation et plus intéressante pour les filles aussi, en l'occurrence plutôt que de travailler en atelier ou l'on tourne, il fait des largeurs de salle avec à chaque fois des éléments séparés au départ qui après 280 se terminent par un mini enchaînement. Et je vais essayer comme cela, on verra ce que cela donne.

Mise en œuvre

Moi: Tu choisis de faire quelque chose de nouveau, quelle est ton idée, pourquoi et comment 285 l'as tu mise en œuvre?

C: Je ne le fais pas systématiquement quand je ne connais pas. Je commence et en fonction de ce que j'obtiens, je fais la suite. Mais je ne me dis pas je fais faire ça, ça, ça, jusqu'au bout. J'avance quasiment à la séance en fonction de ce que j'obtiens de séance en séance.

290 **Moi:** L'idée au départ, pourquoi?

C: C'était de m'obliger le faire, un, d'essayer de me servir de ce que j'avais fait l'année dernière, en stage, de m'obliger à le faire, même si je risquais, déjà quand je fais quelque 295 chose de nouveau comme cela je le fais toujours sur la petite séquence d'une heure, parce que cela me permet d'avoir un truc très précis sur une séance et puis la plupart du temps, tout ce que j'ai essayé de faire et qui était nouveau, je le faisais souvent en fin d'année de manière à, si mon évaluation était foireuse, au cas ou, je n'avait pas forcément besoin de l'évaluer. Ca me permettait de ne pas avoir le couperet de l'évaluation en fin de cycle de voir ce que ça donnait

300 et si je pouvais le faire plus cadré, avec un objectif précis, une manière d'évaluer précise etc.
L'orientation je l'ai faite comme cela, au départ, j'ai commencé en fin d'année, la lutte je crois
que j'ai fait comme cela aussi.

Moi : Tu te dis, il faut que je le fasse, tu y vas au coup par coup, tu penses à quoi en premier,
305 parce que tu ne sais pratiquement rien?

C : Je pars, en général, je pars d'une situation que je connais quand même en l'occurrence en
orientation c'était le peu que j'avais fait une fois en remplaçant un collègue, c'est vrai que j'ai
appris énormément comme cela aussi, en remplaçant les gens, c'était un truc tout bête, c'était
310 la situation que j'avais donnée quand on avait fait le stage... et puis après j'ai demandé à avoir
le plan du stade...

Moi : Pour revenir à l'expression corporelle...

315 **C :** En début d'année, j'étais toute seule, c'est plus simple et puis je voulais arriver à quelque
chose qui leur permette de travailler sur la musique, en rythme et heu... dans l'espace. Varier
les déplacements. C'était très limité...

Moi : Tu avais une idée qui est de te forcer, il faut que je le fasse et puis une représentation de
320 ce que tu veux obtenir...

C : Je voulais obtenir un enchaînement à base de déplacements et de mouvements rythmés de
jambes et de bras, plus une organisation dans le groupe c'est à dire que dans le groupe elles
avaient à prendre des directions différentes, pas travailler toutes ensemble en même temps et
325 par moments se retrouver à travailler toutes ensembles donc il y avait aussi une organisation
dedans.

Moi : Tu as fait ta première séance et puis?

330 **C :** Ma première séance, c'était que du déplacement, rythmé...

Moi : Et pourquoi tu t'es dit je vais commencer par cela?

335 **C :** Parce que cela me semblait relativement simple. De se déplacer en marchant sur de la
musique, de changer de direction. Après, la démarche c'était cela, se déplacer, changer de
direction à un moment précis. Après c'était introduire à chaque changement de direction un
mouvement de bras et de jambes, après coordonner un mouvement de bras, un mouvement de
jambes, mémoriser aussi...

340 **Moi :** Et tu t'es inspirée de?

C : En partie de ce que l'on avait fait sur les directions une fois en stage, mais c'est pas le
récent, et puis l'année dernière, E... qui avait proposé un exercice d'échauffement, mais c'était
on se retrouve à deux, on marche, on se retrouve à deux face à face on fait quatre temps, un
345 mouvement de jambes reproduit par celle qui est en face, ensuite on le fait à deux en même
temps, ensuite on fait quatre temps un mouvement de bras reproduit par celle qui est en face,
on enchaîne à deux en même temps, je me suis servie de cela, la base c'était cela. Plus les
déplacements.

350 **Moi:** Et?

C: Donc je me sers quand même de ce que je fais en stage, après heu, après je vois.

355 **Moi:** Comment réajustes-tu, si ça ne fonctionne pas ou comment prévois tu ton évolution?

C: Même si je ne veux pas dire je veux que ce soit comme cela à la fin, j'ai quand même une idée de ce que je veux obtenir à la fin. Si ça colle pas, en l'occurrence ici, ça a collé. Après j'étais un peu déçue. Je pense que j'aurais pu, vu ce que j'ai fait après avec V... j'aurais pu faire mieux, dans ce premier cycle que j'ai fait, bon mais les conditions n'étaient pas les mêmes non plus, on était au gymnase, c'était pas tout à fait pareil. Si ça n'avait pas collé, bien j'aurais pu me rabattre sur l'aérobic.

Moi: Tu as une idée plutôt précise de ce que tu veux obtenir, qu'est qui te fait dire à la fin de séance je vais continuer là dessus, ou il faut que je fasse autre chose?

365 **C:** Par exemple, si j'ai demandé des changements de directions, à un moment précis, c'était facile, des carrés de 4 pas de côté que l'on faisait dans un sens puis dans l'autre, ça faisait une sorte d'étoile. Je ne savais pas, moi au départ cela me semblait simple. Et puis je me suis aperçue qu'il y en a pour lesquelles c'était pas simple, donc j'ai repris d'une autre façon, c'est à dire en tapant dans les mains, en donnant d'autres repères, en tapant dans les mains au moment du changement ou alors en faisant, quand ça a été acquis par tout le monde en marchant, j'ai complexifié en faisant une fois vers l'avant, une fois vers l'arrière une fois en... J'attends que ça soit acquis par, pas par tout le monde parce que si tu attends que ça soit acquis par tout le monde, mais que ça soit acquis par une bonne partie.

375 **Moi:** Tu dis "ça aurait pu être mieux..."?

C: C'était basic. En l'occurrence là, par exemple, mes directions étaient un, trois, cinq, sept. Avec V... on est parties tout de suite sur toutes les directions, on a complexifié tout de suite avec des déplacements variés, plus variés que ce que j'avais fait, sur la même base, parce que l'on s'est servie toujours de l'étoile, on a ajouté le... enfin V... allait vite, peut être elle s'inquiétait moins de savoir si ça avait été acquis par tout le monde, elle poursuivait. Je pense que je suis restée vraiment minimum. Mais ça c'est pareil, c'est parce que peut-être que je ne sais pas trop justement ce que je peux réellement atteindre d'un cycle danse ou d'expression corporelle. C'est peut-être pas bien clair dans ma tête ce que là, ou je peux aboutir. Ce que j'attendais aussi quand j'ai commencé, qu'il y ait un retour. C'est à dire, j'ai laissé, il y avait une partie directive ou c'était moi qui et puis après il y avait toute une partie ou c'étaient elles qui devaient apporter un peu de l'eau au moulin et donc là c'est pareil, tu en as de l'eau au moulin ou tu n'en as pas. C'est resté pour moi, pas aérobic, mais trop mouvements saccadés sur de la musique, on est pas arrivé à ce que l'on a obtenu avec V... Plus de l'expression.

Moi: Quel regard sur ton cycle? Tu étais satisfaite?

395 **C:** Pour finir, c'était une heure. Pour moi, c'était pas de l'expression corporelle et ce n'était pas de la danse. Dans expression corporelle il y a expression, ça devrait exprimer quelque chose. Il n'y avait pas ce côté là. Ça restait limité à des mouvements sur de la musique. Enfin je ne sais pas, il manque quelque chose.

Moi: Ce manque, c'est toi qui le... parce que les élèves ne l'ont peut-être pas ressenti?

400

C: Je ne pense pas non, les filles elles avaient l'air...

Moi: Le repère que tu prends c'est par rapport à la représentation que tu te fais de ce que devrait être l'expression corporelle?

405

C: Je crois. Pourtant dans ces classes, il y des filles qui vont en danse avec V...

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

410

Moi: Dans quelle mesure as tu l'impression de faire évoluer ta pratique?

C: Non pas des bouleversements complets, je reprendrais le truc de la lutte, voir plus clair dans comment tu peux mener un cycle et éventuellement aussi, la progression que tu peux avoir de la 6ème à la 3ème, plus forcément sur un cycle isolé d'un niveau de classe, plus à long terme.

415

Moi: Ce sont plus tes représentations personnelles, c'est plutôt cela qui évolue?

C: Je pense que oui...

420

Moi: Quand tu fais expression corporelle, tu as quand même bouleversé totalement, tu ne le faisais jamais avant, c'est tout neuf?

C: Je ne peux pas dire que j'ai bouleversé, j'ai rien bouleversé puisqu'il n'y avait rien.

425

Moi: Si tu bouleverses ta pratique?

C: Oui, je n'ai pas bouleversé ce que je faisais avant en danse, oui mais je n'en suis pas satisfaite, j'ai du mal avec la danse.

430

Moi: Recommencerais tu volontiers?

C: Oui

435

Moi: Ca semble plutôt positif et en même temps j'ai l'impression que tu ne l'analyses pas comme cela.

C: Si, si, à la limite j'ai toujours fonctionné comme cela, même si j'avais pas franchement envie, je le ferais quand même, parce que cela fait partie de, c'est une nécessité, c'est une partie d'activités qui moi me manquaient complètement, les activités d'expression, à part si tu fais un enchaînement en gymnastique ou tu demandes un peu de chorégraphie, et puis bon c'est pas souvent, moi ça me manquait complètement cette partie là, comme me manquait la partie combat puisque en combat, pareil, j'aimerais bien, quand je vois P... ou T... faire boxe, je me lancerais bien, mais me lancer sur quoi, je ne vois pas trop. Si tu n'as pas une représentation de ce que tu peux espérer obtenir, c'est difficile de te lancer dans quelque chose en te disant bon je vais le faire parce qu'il faut que je le fasse et... mais ça suffit pas, si tu ne te dis pas je vais le faire parce que je peux espérer à ce qu'il arrive à faire ça. Au départ c'est. Je pense que c'est ce qui me manque, ce qui me manquait, je pense que là ce qu'on a fait avec V..., là ça a un peu débloqué quand même. Je n'arrivais pas à situer ce que je pouvais obtenir.

440

445

450 Même plancher. Tu vois je ne me représentais pas ce que je pouvais obtenir en faisant un cycle danse.

Moi: Et?

455 **C:** Pareil pour le rugby. Je ne démarre pas le rugby parce que je ne sais pas trop... je suis allée voir P... Quand j'aurais une idée de ce à quoi ça va ressembler, je me lancerai, je le ferai. Il ne faut pas grand chose. Je suis persuadée qu'aller passer quelques cours avec P... avec T... au rugby, ça va me donner des idées. Et tu fais d'autres cycles, il y a d'autres choses que tu transposes d'un cycle à l'autre. A la limite je ferais du rugby, pas pour faire du rugby, pour la
460 partie collective mais... Tant que je ne me représente pas ce que je peux obtenir, je ne m'y lance pas.

Entretien n° 4 D
Mardi 27 02 2001 10h 11h

Partie renseignements

- 5
Sexe: Masculin
Age: 57
Origine géographique: Antilles
Origine sociale (profession des parents): Artisans pêcheurs
10
Grade: CE
Niveau d'études: Baccalauréat
Ancienneté: 30ans
Carrière: L'armée pendant 15 ans, puis entrée à l'éducation nationale avec un BE2.
Maître auxiliaire, a enseigné dans de nombreux établissements.
15
Avez vous préparé des concours internes? Non
Situation familiale : Marié deux enfants
Engagements à l'extérieur : Maître d'armes des clubs de C et de A.
Stages suivis de 1997-2000. Stage suivi en 1999-2000
En dehors des stages de secteur? Réactualisation dans la spécialité sportive par des stages
20
réguliers, tous les 4 ans environ.

Rapport à la formation. Pourquoi ?

- 25
Moi: Quelles sont les raisons qui vous poussent à aller en formation? Pourquoi allez-vous en formation?

- D:** Je pense que tant que l'on est encore sur le terrain et puis qu'on enseigne, je pense qu'on a le devoir, le devoir de se réactualiser, d'être toujours, si l'on peut dire cela entre parenthèses à la pointe, toujours, en essayant de rester à niveau, remise à niveau, c'est quand même important, parce que l'on a affaire à des générations qui sont quand même différentes...
30

Moi: Y a t il eu des moments, des activités dans la formation qui vous ont davantage marqué? Pourquoi? Pouvez-vous vous les rappeler et les décrire?

- 35
D: Oui et non, parce que... Je peux dire une chose, c'est que ça m'a permis de, de me remettre à niveau si l'on veut, parce que dans ma formation passée, j'ai eu les activités que nous avons abordées là, j'ai vécu ces activités là, dans le passé, dans ma formation, lutte, aussi bien que, hormis l'expression corporelle et la danse, hormis ça, autrement le reste, boxe et tout, j'ai fait tout cela,. Mais ça m'a permis de réactualiser tout cela.
40

Moi: Certaines séquences t'ont-elles davantage marquées?

- D:** Ce que l'on a fait qui était très bien, c'était l'expression corporelle, qu'on a fait ici à F... moi j'ai trouvé que c'était très bien, il y avait une partie recherche, engagement personnel
45
aussi ou on a eu à participer directement comme acteur et tout, c'était bien quoi, j'avais jamais fait cela, et j'ai volontiers participé, pourtant c'était pas un truc qui me branchait particulièrement

Moi: Pourquoi cela t'a-t-il plu?

50

D: C'est une nouveauté, une nouveauté pour moi... On était directement concerné, impliqué dans l'activité, c'est surtout ce côté là qui m'a plu parce que l'on avait quand même, on a eu pas mal de, on a inventé, pas inventé, on a apporté pas mal de choses dans la partie qu'on devait représenter, soi-même, personnelle, travail de recherche personnelle.

55

Moi: Et au niveau des autres APS abordées?

60

D: Pas spécialement, ça m'a permis de, de reconsidérer certaines choses, c'est tout, autrement, bon la natation, la natation, ma fois, je ne dis pas qu'on a, que c'est un sujet que l'on maîtrise comme si l'on était un spécialiste de la natation, mais quand on a plus ou moins fait de la natation, qu'on a enseigné la natation en étant MNS et tout ça, je pense qu'il y a des choses, des petits détails qu'on ne maîtrise pas tout le temps qui ont été abordés, d'ailleurs c'est pourquoi je disais que ça nous permet de nous réactualiser et c'est surtout ces petits détails là, qu'on néglige par moment, qu'on ne voit pas l'intérêt et qui a quand même sont importance. Donc ça m'a permis de me, ça m'a permis de toucher du doigt ces petits détails, c'est l'intérêt de ça.

65

Utilisation de la formation?

70

Moi: Essayes-tu d'utiliser ce que tu as appris en formation? Rarement, Souvent, systématiquement? Pourquoi?

75

D: Systématiquement non. Non, parce qu'on a pas toujours la possibilité de d'utiliser ça, d'autre part on n'a pas toujours les installations qui s'y prêtent non plus, on n'a pas toujours, et puis il y a des activités que je ne, c'est pas en ayant fait un stage, je dis bien un seul stage sur une activité comme cela on peut dire que l'on maîtrise très bien cette activité, on peut essayer je dis bien d'utiliser certains domaines mais pas, pas tout quoi et moi je suis souvent, je pars souvent du principe que si je dois faire passer quelque chose, c'est mon point de vue hein, si je dois faire passer quelque chose, je dois le faire passer le mieux possible et pas à peu près, c'est un petit peu mon point de vue, donc je préfère souvent utiliser ce que je maîtrise bien que de, que de, que d'aborder certains trucs qui sont à peu près, que je maîtrise un petit peu.

80

Moi: Peux-tu me citer, dans le stage de l'année dernière, quelque chose que tu aurais mis en pratique?

85

D: (Silence) On a fait lutte, je n'ai pas fait lutte. Natation, oui natation, parce que l'on est en cycle natation maintenant, il y a des petits trucs que j'ai gardés, que j'ai utilisé, que je vais réutiliser, par exemple en fin de cycle un truc comme ça et tout ça pour changer un petit peu de cette routine de, de, de, d'apprendre la technique, de perfectionner, de, bon il y a des petits trucs que l'on peut rajouter dedans pour donner un peu plus de, de, de, d'attrait au cours qu'on fait quoi, c'est surtout ça.

90

Moi: As-tu un exemple?

95

D: Ça ne me vient pas directement, sur place, mais, des séquences de jeu que l'on a faites en apnée, des choses comme cela et tout cela, je trouve que c'est des choses qu'on peut quand même inclure dans une séance en fin de cycle quoi, mais pas forcément...

Moi: Pourquoi n'utilises-tu pas certains contenus de formation?

100

D: Pour utiliser tout cela, il faudrait que je fasse dans, dans mes cycles, les activités que l'on a abordées et ce qui n'a pas toujours été le cas, ce qui n'est pas le cas soit pour des raisons d'installations, de matériel, de, ainsi de suite, il y a pas mal de choses qui peuvent m'empêcher de, de, d'utiliser cela et puis, et puis heu, un stage, on ne définit pas soit même les données du stage, quoi, les contenus du stage, c'est pas nous qui les définissons, c'est comme cela, c'est tel thème qui est choisit, on le fait, on le suit, bon c'est pas dit toujours que se soient des activités qui nous branchent particulièrement, par exemple, moi je ne sais pas si, si, la lutte par contre j'ai fait de la lutte, je, bon, à la rigueur encore je pourrais dire que ce serait une activité que je pourrais inclure dans un cycle mais, mais, mais, mais, l'expression corporelle alors non...

110

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

Moi: Transformez-vous souvent vos cours ou préférez vous vous en tenir à ce que vous avez élaboré précédemment? Pouvez vous citer une transformation récente? Pouvez vous expliquer ce qui vous amène à transformer les cours ou à ne pas les changer?

115

D: Je crois que l'on est bien obligé, je dis bien de modifier, parce que l'on a affaire quand même à, à plusieurs niveaux, au niveau de, de, aussi bien de, je parle des jeunes, des enfants, aussi bien des 6emes, et des 3emes, quand on fait travailler une classe de 6eme je ne crois pas que c'est la même façon qu'il faut aborder le travail avec les élèves de 3eme, c'est tout à fait normal, on est obligé, on est obligé.

120

Moi: Si tu as deux classes de 6eme. Vas-tu faire le même cours ou vas-tu restructurer ce que tu présentes aux élèves?

125

D: Je suis obligé parce que l'on a une classe, on a une classe, j'ai une classe maintenant, c'est pas forcément parce que ce sont des 6emes que ce sont deux classes qui vont, qui vont, les élèves ne vont pas avoir la même perception de ce que je veux faire passer, ils vont le percevoir différemment, je prends le cas d'une classe de 5eme 7 que j'aie en ce moment et puis une classe de 5eme2, et bien il y a une différence, c'est pas le fait du un ou deux ou trois, mais ils y a des élèves qui sont plus difficiles à faire passer quelque chose, d'autres plus faciles, donc l'enseignement est beaucoup plus, ce que l'on doit faire passer est beaucoup plus, je ne peux pas dire facile mais c'est quelque chose comme cela, c'est beaucoup plus facile à faire passer quelque chose à ces gosses là que d'autres, donc on ne peut pas travailler de la même façon, c'est pas possible.

135

Moi: Mais au niveau de la préparation?

D: Je suis bien obligé de modifier, pour trouver des exercices qu'on peut expliquer plus facilement déjà en employant un langage beaucoup plus simple pour eux, pour leur permettre de bien comprendre, pour mettre cela à leur portée, ou du moins... c'est en fonction des gens, je crois, c'est comme cela que je travaille. Si j'ai une classe difficile, je ne peux pas les faire travailler de la même façon qu'une classe ou j'ai une classe facile. C'est pas possible, c'est pas possible. On est obligé d'aller plus lentement aussi.

145

Moi: Tu adaptes en permanence ton enseignement?

D: Tout à fait, tout à fait, on est bien obligé. Parce que... Même là... Il y a des cycles qui sont, qui sont, on a envie de reprendre avec des classes parce que à mon avis, ça n'a pas

150 passé, ça n'a pas bien passé. On a envie de reprendre, de refaire un cycle pareil, pourquoi, parce que l'on a pas bien senti qu'on a travaillé normalement comme ça devait se faire, ça m'arrive des fois.

Moi: Quand tu changes, tu t'adaptes à la classe, ou trouves tu tes idées?

155

D: Souvent dans des documents que j'ai, des bouquins, des livres que j'ai, que j'achète. J'ai un bouquin sur l'athlétisme que j'ai repris là dernièrement qui est assez complet et puis surtout, abordable, abordable je dis bien pour les enfants, pour les choses, pour les exercices que l'on doit mettre en place et tout cela, moi je trouve cela bien, simple et bien et quand même facile à comprendre, voilà, pour les gosses. Des documents, je me documente, j'achète des documents.

160

La mise en œuvre

165 **Moi:** Quand tu fais quelque chose que tu n'as jamais fait. Peux tu décrire le plus précisément possible comment tu fonctionnes. A partir du moment où tu as choisi de faire cette innovation. Comment as-tu procédé pour y arriver? Qu'est ce qui alors était le plus important?

D: Déjà si on ne l'a jamais fait, on ne sait pas si cela va bien passer, déjà pour commencer. Donc on est obligé de commencer étape par étape. Si on voit que cela a marché, on peut se permettre d'aller plus loin, c'est un peu ma démarche, on peut aller un petit peu plus loin, mais si on voit que ça n'a pas marché on est obligé de revenir ou de changer différemment son approche. Tout a fait et c'est comme cela que je fonctionne.

170

175 **Moi:** Tu fonctionnes par petite étapes?

D: Tout a fait, par étapes parce que l'on ne sait pas, si on ne l'a jamais fait, on ne sait pas si cela va marcher ou pas.

180 **Moi:** Quels sont les repères que tu prends pour te dire, ça marche?

D: C'est sur la réaction de la classe, réaction des élèves déjà, réaction de la classe, individuellement ou en groupe, c'est la réaction. Comment ils réagissent par rapport à ce que l'on a mis en place, s'ils réagissent bien, pour moi, je suis à même de le voir, s'ils réagissent bien, s'ils réagissent mal, on voit tout de suite si ça a passé ou pas. Ca, c'est normal...

185

Moi: Tu dis, que s'ils réagissent bien, tu le vois. Qu'est ce que tu regardes qui te fait dire: ça, ça marche?

190 **D:** Si c'est, si c'est un exercice où il y a, il y a, comment dire... une maîtrise, une maîtrise technique ou quoi, quelque chose de ce genre, on voit bien quand ils vont, quand ils vont, quand ils vont être en situation, s'il réagissent normalement, s'ils ont maîtrisé ou s'ils n'ont pas maîtrisé, une partie ou tout au moins la totalité de l'exercice présenté. Bon maintenant, si on voit que cela ne va pas et que pour moi c'est un exercice qui demande peut-être un travail cérébral et tout cela et puis on voit qu'ils sont complètement à côté, on se dit aussi qu'il y a un problème, c'est normal, c'est qu'ils n'ont pas compris. Ce qui appelle à revenir dessus. C'est pour cela que je parlais que je travaillais étape par étape.

195

Moi: C'est donc la réussite des élèves dans l'exercice qui te fait dire que?

200

D: En quelque sorte. Il y a une partie réflexion aussi mais c'est pas toujours facile. Comment dire il y a des bonnes classes, qu'on peut se permettre de, de travailler dans cet esprit, mais pas toutes les classes. Il y a des gosses qui sont là. Et puis ça dépend de ce que l'on présente aussi comme activité. C'est toujours pareil, parce qu'il y a des activités qui passent très très bien les gosses sont très contents d'y participer de s'investir et puis d'autres ils n'aiment pas du tout et on leur demande et ils disent bon j'aime pas ça, j'aime pas si, j'aime pas ça, parce que à les écouter en réalité il nous faudrait une activité pour chaque personne.

Moi: Tu viens de me dire que le repère, c'est plutôt l'enthousiasme de l'élève pour l'activité. Mais avant tu m'avais dit que c'était la réussite de l'élève dans l'activité. Ce qui est un petit peu différent...

D: Quand je dis réussite, je dis bien la maîtrise de ce que l'on a présenté, la maîtrise technique de ce que l'on a présenté, la technique, j'ai pris un exemple technique. La maîtrise je dis bien. S'ils arrivent à maîtriser techniquement ce que l'on a présenté à mon avis c'est qu'ils ont compris. C'est mon avis. Maintenant, s'ils n'arrivent jamais à maîtriser ou à réaliser ce qu'on leur a proposé c'est qu'ils ont pas compris et donc il faut revenir....

Moi: Ils peuvent maîtriser et ne pas être enthousiastes?

220

D: Oui, ça aussi également. Oui. A mon avis, s'ils maîtrisent et sont pas enthousiastes à le faire c'est qu'ils ont quand même une facilité, une facilité... on doit tenir compte de cela, c'est qu'ils ont une facilité parce que si un gars, il n'a pas envie de faire quelque chose et qu'il le réalise parfaitement bien ou a peu près bien, c'est que la personne est quand même douée d'un certain côté.

225

Moi: A l'inverse, quelqu'un d'enthousiaste qui ne réussit pas. Comment procèdes-tu?

D: A ce moment là, on passe plus, à mon avis on s'investit davantage avec cette personne parce que si la personne est enthousiaste déjà c'est qu'il y a un vouloir, quoi, il y a, il y a un peu de réussite. alors à ce moment là, je crois que c'est quelqu'un à encourager et puis à approfondir davantage son travail, à l'accompagner quoi, davantage, à mon avis.

230

Moi: A la fin fais-tu un bilan et sous quelle forme?

235

D: Moi je crois que si c'est quelque chose qui a porté, qui a porté, qui a été comme on dit, qui a porté ses fruits, puisque c'est un truc que je ne fais jamais, ça a porté ses fruits, moi j'aurais tendance toujours à le refaire, parce je sens que ça a un intérêt, ça m'a donné l'occasion de faire quelque chose de nouveau et qui plus est qui a marché, alors moi je crois que je le ferais encore. Donc je le stocke quelque part et puis le ressort et c'est tout.

240

Moi: Ton repère, pour l'évaluer, il faut que ça ait marché?

D: Déjà si tu as suscité l'intérêt, c'est quand même important, du moment que tu as suscité l'intérêt et que l'on voit qu'il y a un enthousiasme quelconque dans ce que l'on a présenté, c'est déjà quand même un acquis, c'est très important, parce il faut, en sport je sais très bien que la classe ce doit être vivant, et ce qu'il faut rechercher, c'est surtout cela.

245

250 **Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.**

Moi: Dans quelle mesure as-tu l'impression de faire évoluer ta pratique?

255 **D:** En ce qui me concerne, je peux dire que j'ai eu une évolution et même une très grande évolution puisque mon parcours n'est pas identique au parcours de tout le monde je ne veux pas dire que je me compare à qui que ce soit qui a eu un cursus d'entrée en machine. Non non, c'est pas comme cela. Moi, j'ai eu à faire, je parle d'expérience surtout parce que ça sert toujours, j'ai eu à faire à différents types de personnes, catégories d'âges, d'enfants, d'adultes, c'est quand même enrichissant, c'est pourquoi je dis c'est tout à fait différent. Déjà au départ, 260 tout à fait au départ, j'ai eu à faire avec des adultes. Là je suis revenu à des enfants... je suis reparti encore, quand j'étais en LEP et tout, chez des adultes, donc, les ados, les adultes, ça n'a aucun rapport avec un collège de la 6ème à la 3ème. Donc, il faut toujours se remettre en question en permanence, ce qui n'est pas mauvais non plus. Parce que je ne veux pas dire que je suis resté dans la routine, tombé dans la routine, ce qui a failli, je dis bien que j'ai senti au 265 bout d'un moment en étant en LEP... je sentais même que cela devenait... pas lassant, mais comme stagnant et là je crois que ça m'a, ça m'a, involontairement peut-être, que cela m'a fait du bien. J'ai senti quelqu'un qui repartait, quoi qui se relançait. C'est un peu l'impression que ça m'a fait. Je suis content.

270 **Moi:** On va prendre cette base où tu as senti qu'il fallait échapper à cette routine. Comment y as-tu échappé. Tu avais un type de fonctionnement en LEP. Du jour au lendemain est-ce que tu t'es dit je repars de zéro ou alors qu'as-tu gardé et comment l'as-tu fait évoluer?

D: Il y a des choses que j'ai gardées. De toute façon, l'enseignement, l'enseignement, on ne 275 peut pas dire que, que, pédagogiquement parlant si on a quelque chose à faire passer on doit l'adapter, on doit essayer d'adapter ce que l'on doit faire passer à la population. C'est normal, c'est comme cela que je vois cela. Alors maintenant, si j'avais une façon d'enseigner au LEP parce que j'avais une population de gens, de gens déjà plus murs plus, qui arrivaient déjà avec certaines connaissances déjà, je me dis bien que s'ils passent par le collège c'est parce qu'ils 280 arrivent bien avec quelque chose déjà, autrement (rires) quoique... tu vois, c'est un peu cela. Maintenant, quand tu arrives en 6ème, un 6ème à mon avis, tu as, je ne veux pas employer le mot forêt vierge, mais c'est pratiquement cela, tu as quand même pas mal de choses, tu as, c'est vraiment un outil de travail si l'on peut dire ça, il y a tellement de choses à faire toucher du doigt, à faire découvrir à des enfants, c'est formidable, c'est là la différence, la grande 285 différence existe là, pas du tout... tu sens que tu, et tu as, je ne veux pas employer de mot trop dur, tu sens que tu fais quelque chose, tu apportes quelque chose. Voilà. Ce que je peux dire, je peux pas dire que de l'autre côté (en LEP), c'est pas pareil mais c'est différent, c'est pas la même chose, tu as une population de gens qui sont déjà formés, alors que là tu as une population de gens qui demandent à être formés.

290 **Moi:** Tu as souvent parlé de l'adaptation de l'enseignant. Si je caricature, tu aurais des contenus identiques de la 6ème à la terminale et tu les adapterais aux différents publics. Mais as-tu des exigences particulières en fonction des niveaux?

295 **D:** C'est tout à fait normal. Déjà on a une programmation et cette programmation il faut plus ou moins la respecter, cette programmation que l'on a mise en place donc on travaille toujours dans ce sens et on évolue avec cela c'est normal on ne décide pas de faire ce que l'on veut, en réalité

300 **Moi:** Donc en arrivant au collège, tu as dû transformer pas mal de choses?

D: Bien sur, ça il n'y a pas de, on est obligé, on est bien obligé, c'est pour cela qu'au départ, on est content de changer, plus ou moins content de changer parce qu'on se dit bien je suis obligé de revoir, de changer mon fusil d'épaule, de revoir tout ce que je faisais, de recommencer
305 pratiquement une vie nouvelle quoi. Presque; Mais moi ça ne m'a pas tellement perturbé, dans le sens où j'ai eu à passer par ces caps là avant.

Moi: Et quand tu fais quelque chose que tu ne faisais pas avant. Te demandes-tu ce qui a changé chez l'élève?

310 **D:** Moi je crois que, quand je dis, quand je dis que je n'ai, arrivé maintenant hein, je dis bien, j'ai 57 ans, je crois, je crois, je crois, je crois, il y a, je ne veux pas appeler cela un coté danger, c'est pas ça du tout, mais un coté, le mot est trop fort, risque, je préfère, entre parenthèses. Parce que on voudrait que cela aille aussi vite, qu'on faisait avant. Voilà. Et c'est
315 tout ce coté là qu'on garde donc on a moins de patience, à mon avis que ce que l'on a connu par le passé. Parce que l'on voudrait que ça aille aussi vite et pourtant on est obligé de se réadapter et de dire non je n'ai pas à faire à la même personne. Mais l'habitude tellement de travailler après des années et des années dans ce sens si bien qu'on arrive, on change il faut que l'on se réadapte à se dire, bon c'est pas comme cela il faut que ça aille tout doucement,
320 voilà c'est tout, c'est tout ce travail que l'on a à faire avec soi même.

Moi: Le repère que tu prends chez l'élèves... tu m'as parlé par rapport à ce que tu avais vécu au LEP. Tu as dû changer ton système de repères. En LEP cela allait plus vite parce que les élèves étaient plus grands, résonnaient mieux etc... Mais à la fin de ton cycle, tu as introduit
325 quelque chose de nouveau. Comment l'évalues-tu?

D: ?

Moi: As tu des repères précis ou est ce plus intuitif?

330 **D:** Après des années et des années d'enseignement, il y a des choses que, ça devient presque normal, ça devient presque normal. Donc on est obligé en quelque sorte d'avoir cela pratiquement gravé.

335 **Moi:** A la piscine tu as fait passer un élève devant les autres que le regardaient?

D: Je le fais, régulièrement, je l'ai fait, je l'ai fait, je l'ai fait par le passé, je le referais encore parce que je pars du principe que un enfant travaille énormément, un jeune je dis bien travaille énormément à l'image. On peut aussi bien lui expliquer, expliquer à l'enfant comment il faut
340 faire et tout, on voit qu'il a compris, mais ça peut avoir un plus de voir quelque chose qui est à mon avis maîtrisé parfaitement bien ou bien par un autre et de le faire voir. Pas le mettre en difficulté en disant regarde lui il fait mieux que toi, ce n'est pas cela du tout le but que je recherche, je recherche le fait que techniquement, si c'est un crawl que le gosse il nage, comment il prend sa respiration sur ses mouvements et tout ça et tout, si le mouvement est
345 délié, c'est tout cette image là que je veux essayer de faire toucher du doigt ou graver dans l'esprit d'un gosse que je fais regarder ou évoluer un jeune devant les autres.

Moi : Et ça tu ne le fais qu'en piscine?

350 **D:** En hauteur, par exemple, je fais de la hauteur en ce moment et j'ai des élèves, par exemple
pour la course d'élan, l'impulsion, je vois des choses, quand je sens que l'élève est arrivé bon,
ils ont commencé au même niveau, au même moment, il y en a un qui est évolué bien à ce
moment là le dis bon écoutez, on arrête là, arrêt sur image, on fait passer telle personne, on
regarde un petit peu comment. Ca je le fais, je ne sais pas si c'est, pour moi personnellement
355 ce n'est pas négatif, moi j'aime bien parce que je sais que ça peut apporter quelque chose? Il y
a des élèves à qui l'on peut toujours expliquer de A à Z ou du moins de 5h du matin jusqu'au
lendemain matin, ce sera toujours pareil, il suffit simplement qu'ils voient quelque chose et
cela déclenche. Visuellement c'est quand même important parce que les enfants maintenant on
leur donne un bouquin à lire il ne vont pas retenir deux lignes dans ce qu'ils ont lu et ils
360 regardent la télévision et ils vont retenir tout ce qui s'est passé.

Entretien n° 5 E
 Mercredi 28 02 2001 15h 16h

Partie renseignements

- 5
 Sexe: Masculin
 Age: 39
 Origine géographique: Nord
 Origine sociale (profession des parents): Cheminot puis parents séparés
 10 Grade: CE
 Niveau d'études: Bac + 3
 Ancienneté: 19 ans
 Carrière: 1 seul lycée
 Avez vous préparé des concours internes? Oui
 15 Situation familiale: Marié, 2 enfants
 Engagements à l'extérieur: Gymnastique. Entraîneur et juge national et cela prend beaucoup de temps.
 Stages suivis de 1997-2000: Stages MAFPEN de secteur en 1999, 2000 et un GFE
 Actions de formation hors de l'éducation nationale: Encadre (forme les juges) et réactualise
 20 fréquemment ses compétences de juge (tous les 4 ans l'examen de juge est repassé). Participe à des formations fédérales (Ex: l'échauffement).

Rapport à la formation. Pourquoi?

- 25 **Moi:** Quelles sont, d'après toi, les raisons qui poussent à aller en formation, pourquoi vas tu en formation?

- E:** Bien d'abord, je crois que ma première motivation c'est d'être en contact avec les collègues, c'est avant tout un moyen, c'est assez sécurisant, je trouve, d'aller en stage. Même si quelques
 30 fois on se remet en cause, mais c'est aussi ...on confronte en fait de nos expériences avec celles d'autres collègues dans le secteur et c'est rassurant quoi, on échange un peu les problèmes qu'on rencontre et puis ça a un côté rassurant parce que on se dit quelques fois quand on a un problème: j'suis pas tout seul à être dans...dans la difficulté, et puis bon après c'est le désir aussi d'être ...de rester quand même dans le mouvement quoi, l'évolution de
 35 l'éducation physique, parce que, parce que ça bouge beaucoup, enfin c'est l'impression que j'ai et je crois que ceux qui ne vont pas en stage doivent être pas mal largués. Même si quelques fois ça nous perturbe quoi, je pense surtout dans les stages CEP je sais pas si ça rentre dedans?

- Moi:** Tout à fait, oui.

- 40 **E:** Moi les stages CEP si tu veux... les stages de secteur ça me conforte plutôt, d'abord c'est plus un apport ça t'apporte des choses et puis c'est assez concret comme... Donc c'est plus facile à réinvestir quoi, que les stages de CEP, ça me déstabilise beaucoup plus, mais souvent quand j'sort d'un stage CEP, putain je suis nul je suis con, je comprends rien ... et bon, c'est
 45 peut être vrai.

Moi: Est-ce qu'il y a des moments, donc là je parle du stage secteur, ou des activités particulières dans la formation qui t'ont d'avantages marqués? Pourquoi ?

50 **E:** Ouais j'crois que... là j'vais repartir un peu plus loin par rapport à ce qui c'est fait, à ce qui se faisait avant ou on a eu des stages qui étaient que théoriques et puis on est revenus, ces dernières années sur des stages qui étaient pratiques et je trouve que le fait de pratiquer ça ancre mieux dans, on se rend mieux compte de ce que... mais c'est sûrement du à ma formation aussi, on se rend mieux compte de... enfin moi je ressens mieux les choses quand
55 je les fais quoi, et j'aurais plus tendance à les réinvestir parce que je l'ai vécu alors parce que... peut être que je réinvestis pas de la même manière, j'en suis sûr même de toute façon, mais je crois que ce qui me marque plus quoi c'est le fait qu'il y ait une pratique et c'est à dire que on prépare un truc puis on le met en pratique quoi ,et c'est ...

60 **Moi:** Est ce que tu peux citer quelque chose d'assez précis qui t'a marqué ?

E: Que j'aurais réinvesti par exemple, que j'ai utilisé après ou pas forcément ?

Moi: Ah non, on en est pas encore là!

65

E: On en est pas là, donc pas forcément quelque chose qui...

Moi: Quelque chose qui t'a marqué quoi, dans la formation qu'il y a eu l'année dernière, quelque chose qui dit "tac" ça m'a... ça m'a marqué. Tu dis que tu aimes bien ressentir les choses. Qu'est ce que tu as ressenti qui te fait dire, tiens je pensais pas que c'était si dur, ou si facile?
70

E: Ouais par exemple en combat quand on en a fait avec L... rien que l'échauffement on était K.O par exemple après l'échauffement et quelques fois on se dit enfin je me suis dit tient on se rend pas toujours compte que nos élèves, par rapport à des sédentaires en plus, que quelques fois on leur dit: bien t'es déjà fatigué ou ...alors que...quelque fois on fait des trucs qui peuvent pas nous sembler très physique à l'extérieur, alors que quand on les fait on se rend compte que il faut déjà y aller quoi. Mais sinon, qui m'ont marqué y a pas de... par exemple si tu veux c'est un peu par rapport, je m'y attendais quand même un peu...Un truc qui m'a
75 marqué, si, mais s'était l'année d'avant, quand on avait fait natation on avait préparé un truc, c'était l'année dernière, c'est peut être aussi parce que j'en pratique pas de natation, on n'en fait pas, on a pas de piscine, on avait préparé un truc que nous on avait testé et moi j'avais fait le cobaye, donc dans l'eau on avait fait le truc, et quand on a eu les élèves on est parti la dessus, on c'est dit ça va marcher, on c'était quand même posé des questions, on s'est dit: est ce que ça
80 sera difficile avec les élèves et puis quand on l'a mis en place ça marchait pas du tout. Et là on s'est dit: y a quand même ...j'me suis dit qu'il y avait un gros décalage et pour que ça marche, pour le faire, on a été obligés d'aller dans l'eau, de manipuler les gamins, c'était sur des rotations, et là je me suis dit, je me voyais, on avait des groupes de quatre, je me suis dit, je ne me vois pas faire ça, si j'avais à faire ça, je le ferais pas quoi en cours, avec un groupe de
85 natation je pourrais pas le faire quoi parce que là on était quasiment quatre profs pour quatre gamins, on était à deux à se mettre dans l'eau pour leur faire ressentir, c'était bien, je crois que les gamins ils étaient content à la fin mais dans le cadre d'un cours je sais pas si c'est ...
90

Utilisation de la formation?

95

Moi: Donc la c'est le deuxième thème, t'as commencé à anticiper. C'est à dire est ce que tu utilises, ou essayes-tu d'utiliser ce que tu as appris en formation, rarement, souvent, systématiquement, pourquoi l'utilises-tu?

100 **E:** Qu'est ce que, qu'est-ce qu'on utilise des stages. Au premier abord on c'est dit ben on réinvesti pas grand chose puis en fouillant on s'est dit ben si parce que ça, tel truc, tel truc, ça on l'a utilisé, mais en fait alors on utilise, je crois que on utilise jamais brut, c'est à dire que quand on, c'est modifié, c'est... Je vais prendre un exemple tout simple, c'est par rapport à la danse, on a des trucs en danse ou on doit faire tout un cheminement et puis ben nous c'est, on a pas fait danse pourtant on a réutilisé des choses qu'on a fait en danse, c'est à dire que quand on a fait accro gym on a fait l'échauffement, on l'a modifié. On a fait un échauffement en utilisant des billes qui nous avait donnés en danse quoi, c'est un exemple. Alors est ce qu'on l'utilise souvent, moi je crois que oui, mais que on intègre certaines choses en fonction de ...alors d'abord les choses que, que moi personnellement je n'utilise pas parce que je me dis que je vais pas y arriver, c'est à dire que je le fait pas parce que je veux pas me mettre en difficultés si tu veux, ça c'est quand je me dis, bon ça sa me parait trop compliqué avec une classe entière, ou avec un groupe de tel niveau de classe, je vais me foutre les élèves à dos, je vais me mettre en situation ou ça va être... donc là, c'est un problème personnel, c'est à dire que je veux pas me... je veux pas, comment dire ça, que un cycle il soit ...surtout qu'en général tu démarres, y a un système quoi, si au bout de deux séances tu te dis j'suis en train de me casser la figure, je repars dans l'autre sens, bon au lycée les élèves sont quand même assez critiques y te disent vite "ben ou on va, c'est n'importe quoi", donc là, c'est frein à mon, à mon... Par contre je te dis ce qu'on fait c'est qu'on intègre des choses en les modifiant petit à petit. On a aussi assisté à un truc assez... le basket qu'on avait vu avec F... c'est pas encore intégré complètement mais c'est en train de se mettre en place. En volley on avait, au cours de différents stages, là on n'en a pas fait dernièrement mais on a intégré, j'me souviens que on avait révolutionné complètement notre truc avec, quand PC... avait fait, il y a quelques années déjà, et là on avait complètement modifié notre manière de voir. En badminton on a, on est parti sur ce qu'on avait vu avec F... ben en plus, si tu veux, c'était plus facilement réutilisable du fait que c'est des gens qui interviennent en lycée, donc, je viens d'y penser, il y a peut être une relation, par rapport à ça aussi, par rapport à ça...Pas sur la fréquence, si on l'utilise beaucoup, je sais pas si j'ai répondu à ta question, beaucoup, pas beaucoup, souvent, systématiquement non ,donc je te dis non...

130 **Moi:** Si t'as dis souvent, mais c'est pas évident?

E: Ouais, souvent, mais sa nécessite, ça demande à mûrir, par exemple je te dis l'exemple de F... on a fait des, on a déjà fait des petites incursion avec, avec certaines classes qu'on sent bien mais pas, on n'est pas partis systématiquement sur son truc, c'est à dire qu'on le test un petit peu puis la je pense que, c'est chez C elle va partir plus franchement maintenant là, avec les premières là, sur, sur un système et qu'elle va adapter parce que c'était un système de collègue quoi, et quelle va adapter au niveau de nos élèves quoi.

140 **Moi:** Alors donc quand tu...est-ce qu'il y a transposition. Y a-t-il application simple ou transposition?

E: Je crois qu'il ne peut y avoir application simple. Enfin, à mon avis. D'abord, il y a un élément important, et je crois que au niveau de la formation en général, on le retrouve parce que là cette année, on avait des stagiaires et puis on a pô en discuter pas mal avec eux, c'est que, aussi bien en stage FPC ou dans la formation en général, c'est que, on se soucie peu ou pas, dans les situations qui peuvent être mises en place, du problème du groupe. C'est à dire que, je crois que dans notre, je crois qu'il y a deux choses dans ce que l'on fait en éducation physique, il y a la situation en elle même, ce qu'il va y avoir à l'intérieur et puis après il y a la gestion du groupe et de l'espace, qui fait que, qui peut faire quelque fois qu'une situation qui

150 peut être super au départ, elle se pourrait complètement parce que, ou le groupe est trop important, ou on n'a pas suffisamment pensé à la gestion, rotations tout cela et qui fait qu'une situation qui pouvait être très riche au départ devient complètement, ça nous est déjà arrivé de mettre en place une situation comme cela, qui nous paraissait super, tu la fais avec un petit groupe, ça marche c'est génial, tu te dis les élèves progressent vachement, ils ont appris, ont compris et puis tu le fait avec une classe de 35 t'as moins de place, tes ateliers sont plus resserrés, le temps de passage des élèves est plus court, tu as plus d'élèves sur le coté et puis d'un seul coup ta situation elle n'est plus aussi limpide et plus aussi intéressante que...

Moi: Tu la prends, cette situation, tu la transpose à ton contexte?

160 **E:** C'est plus des facteurs, je crois que, de gestion, de l'espace, du groupe, du nombre, qui font que je la modifie pour que cela marche. Peut-être parce que j'essaye pas, non plus, de la faire brut pour voir, ce pourrait être intéressant, d'essayer de la faire comme cela pour voir si cela marcherait. Mais je me pose la question, toujours, on se pose la question quand même, dans
165 une séance d'éducation physique, du rendement. Je crois qu'on a besoin de l'intégrer, une situation, tu as besoin de te la traduire un petit peu. Parce que le gars qui te la présente il te la présente avec ses mots, il y a des choses qui ne sont pas forcément toujours clairs pour toi et tu te les transformes pour que ce soit parlant pour toi et puis après pour que ce soit parlant aussi pour le groupe auquel tu vas intervenir parce que quand tu intervien sur, en FPC,
170 quand tu es avec des professeurs et puis qu'on fait le truc entre nous, tu te dis qu'avec de élèves, ça marchera peut-être pas pareil, d'ailleurs on en parle souvent pendant les formations, en disant. Je me souvient en danse S... elle nous disait toujours attention là, il y a des blocages, rapport au corps, tout cela, il faut y aller avec un peu plus de finesse, mais il y a des choses qui marchent très bien et puis dans le groupe il y a toujours un élève qui se lance,
175 donc que avec nous, je crois que, enfin si le problème se pose quand même, on l'a vu avec N... l'année dernière... ceci dit cela a son avantage. Regarde l'année dernière, on avait une situation un peu de... N... s'était mis dans la situation de l'élève qui ne voulait pas au départ, sur le coté, et c'est des comportements que l'on rencontre souvent chez les ados, par rapport à cette activité là, de replis, de recul, et puis N... au bout d'un moment il a vu que c'était super
180 et il s'y est mis et ça a été vachement bien quoi.

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

Moi: Transformes-tu souvent tes cours ou préfères-tu t'en tenir à ce que tu as élaboré précédemment?
185

E: Ça dépend. Ça dépend...

Moi: Et qu'est ce qui t'amène à les transformer?
190

E: Moi je serait plutôt pour heu ... On est trois.... Moi je serais plutôt pour mettre en place des situations, des cours pour, pendant un bon moment, à la limite sans trop les toucher, y toucher. Et puis A... parce que l'on travaille ensemble on est souvent dans la même salle, les élèves se mélangent, on intervient à deux, c'est un fonctionnement peut être un peu particulier
195 qui est peut être différent d'autres établissement. A... elle, quand il y a un truc qui semble ne pas marcher, elle veut changer tout de suite. Tu vois ça, je crois que ça pourrait être mieux si l'on faisait cela. Ce qui fait que on change, si on change assez souvent quand même. Je crois que l'on change plus quand on est à deux sur un groupe que quand on est tout seul

200 **Moi:** Tu expliques ce changement par la faute à l'autre?

E: Oui je crois, la faute, non, grâce à l'autre. Non je dirais pas la faute, je dirais grâce à l'autre. C'est parce que moi je suis plutôt un conservateur et A... c'est plutôt le contraire. Tu nous a vu en GFE comment on fonctionne. Moi je tire plutôt dans un sens, A... plutôt dans l'autre et
205 C... c'est le médiateur.

Moi: Et pourquoi préfères-tu cette stabilité?

E: Parce que, je crois, je suis peut-être dans un excès et puis A... plutôt dans l'autre. Je crois
210 que quelque fois on change trop vite avant de bien maîtriser la situation. Ce qui fait que quelque fois ça ne marche pas parce qu'on ne la maîtrisait pas suffisamment. Et puis le fait de changer encore, tu la maîtrises pas complètement et puis, et puis, tu fais que des trucs que tu maîtrise pas complètement et forcément il y a des choses qui t'échappent et puis...

215 **Moi:** Et en même temps tu changes?

E: Oui, je change quand même. Mais on ne change pas tout. Parce quelque fois, je lui dis quand même à non ça, ça, on ne peut pas dire que ça n'a pas marché. Ça n'a pas marché avec eux mais, attend, il faut...
220

Moi: Depuis le début de l'année, quel serait ton pourcentage d'innovation? pour moi, ne pas changer, c'est tu prends ton cycle, il est tout fait et...

E: Oui, mais on ne fonctionne pas comme cela. On démarre un cycle, on l'a préparé et puis on
225 le fait. Et c'est l'année suivante qu'on change. C'est à dire pas avec les mêmes élèves. Moi je serais plus pour affiner les choses, plutôt que pour les changer

Moi: Tu as une structure stable et tu cherches à l'améliorer?

E: Par exemple, le truc de F... avec les terminales qu'on a adapté, c'était sûrement plus facile
230 pour moi parce que j'étais dans des super conditions de travail cette année. Mais là, cette année je suis arrivé, je crois, à un niveau de maîtrise dans ce type de situations, qui m'a complètement satisfait. Je l'ai vraiment affiné par rapport à l'année dernière ou j'étais en train de me poser la question, en train de me dire on ne va plus faire cela parce que... Que là cette
235 année, alors maintenant, quelques fois ça marche bien parce que tu as les élèves qui ont du répandant, quelques fois tu as des élèves qui adhèrent moins...

Moi: Et?

E: Mais tu vois, A... par exemple, A... qui a fait le même cycle après avec C... dans des
240 conditions moins bonnes, elles avaient plus d'élèves dans l'espace, elles en sont pas satisfaites. C'est pour cela que je reviens au conditions si tu veux qui, qui...

Moi: Je reviens sur ton état de grâce. L'année prochaine tu fais la même chose?
245

E: Je crois que je partirais sur les mêmes choses, sauf, alors attend, parce qu'après on a un autre soucis, bien il y a les textes qui arrivent, qui changent, qui nous font changer si tu veux. Je crois que les pratiques d'il y a, de 1967, ont évolué aussi parce que, je pense qu'il y a des collègues qui ont évolué, parce qu'il y a eu des textes et qu'ils ont essayé de s'adapter, de

250 coller quand même a ce que le législateur voulait, veut nous faire faire quoi, quand même. Donc ça je crois que ça nous fait évoluer quand même, peut être pas toujours dans le bon sens. Quelque fois, on se dit merde, c'était mieux avant. Mais, bon.

Moi: Quand tu innoves, où trouves-tu tes idées?

255

E: Dans la FPC, des bouquins.

Moi: Est ce que tu peux en citer?

260 **E:** Te dire le titre exact, je les ai là, en acro gym, on a changé des choses parce que j'ai acheté, c'était quoi ce bouquin, je ne saurais plus te dire le titre, c'est des trucs, des bouquins avec lesquels... la théorie, je suis un mec de terrain, c'est des trucs pratiques, avec des exemples que je ne reprends pas forcément systématiquement, mais qui me donnent des idées et puis après je les adapte, mais je les déforme peut-être, je déforme peut-être la pensée de l'auteur, ça c'est... mais plus de choses pratique quand même les bouquins...

Moi: Et des revues, tu n'as pas cité de revues?

270 **E:** On utilisait la revue EPS pendant longtemps et là cela fait un moment que l'on est plus abonné parce que je ne la lisais plus. Donc heu la revue EPS on ne s'en sert plus en ce moment. Ces bouquins là, j'ai vu qu'ils étaient cités dans la revue EPS quand même, donc j'ai eu l'occasion d'en voir, des revues EPS quand même et puis au SNEP, j'ai regardé et puis ils étaient cités, je les ai vu, j'ai reçu une publication avec un tas de bouquins, j'ai regardé et je me suis dis, tiens celui là il faudrait voir et puis je suis allé au furet du Nord, parce que avant de
275 l'acheter, j'aimerais bien voir ce qu'il y a dedans je suis allé à Lille et puis je les ai vus ces bouquins là, je les ai feuilletés et je me suis dit tiens c'est pas mal, ça pourrait me convenir?

Moi: Quand tu enseignes, peux-tu préciser ce que l'élève doit apprendre?

280 **E:** Ce que je voudrais que l'élève apprenne. Il y a plusieurs choses. Je crois qu'au niveau moteur, proprement dit, le pur. Je ne suis pas sur qu'on leur apprenne beaucoup de choses. Alors, c'est grave ce que je dis parce que c'est bien de l'EPS que l'on fait, mais je n'arrive pas à savoir si c'est moi qui fait que, si c'est pas mon intervention, ce que j'ai voulu lui faire apprendre, que l'élève a évolué ou si c'est sa maturité. Alors par contre on leur apprend
285 forcément quelque chose parce qu'on se rend compte qu'en début d'année quand on fait des tests en début d'année par exemple sur des trucs chronométrés les plus simples, en athlétisme, on se rend compte qu'il y a un progrès par rapport à la fin ce cycle. Donc c'est qu'au point de vue moteur, on leur apporte quelque chose. On se rend compte aussi beaucoup que ce sont les plus sédentaires, dans ces cas là, qui en prennent le plus parce que les autres, comme ils ont déjà un bagage, j'ai envie de dire, ils sont... Alors après, je crois que je suis plus sur le pôle de
290 l'éducation dans la relation avec les autres, le fait de par exemple en sport collectif de, d'obliger les élèves à travailler ensemble, à dire un but commun, un objectif commun, là j'ai un exemple précis avec des élèves de secondes qui n'arrivaient pas à constituer leurs équipe en début de cycle et qui au moment de l'évaluation, il y a une équipe qui s'engueulaient tout le
295 temps, ils voulaient plus vivre ensemble. Donc je leur ai dit, je vous ai dit en début de cycle, les équipes sont faites pour tout le cycle, vous le saviez, maintenant vous avez un problème à gérer, il y a un conflit, il faut le gérer mais on ne peut plus changer l'équipe et donc il va falloir le gérer, savoir comment vous allez pouvoir aller au mieux pour avoir la meilleure note possible et sans trop vous engueuler. Donc et je crois que finalement, ces élèves là, je crois

300 que je leur ai apporté quelque chose, parce que je crois qu'ils n'avaient jamais pensé à cela en EP. Je crois qu'il se sont dit, tiens, c'est vrai, là il faut que on apprenne, là il faut que l'on gère note problème. Alors je les ai encadré ceux là un peu plus parce que ils y avait un réel problème. Je crois que cela aurait pu se faire ailleurs qu'en EP. J'en sais rien.

305 **Moi:** Et comment l'élève doit-il apprendre?

E: Comment ils doivent apprendre. De par la situation qu'ils vont vivre. Je crois, ce qu'on cherche, ce qu'on voudrait, ce vers quoi on veut tendre, c'est que la situation dans laquelle ils vont être, à laquelle ils vont être confrontés, ça les amène à transformer, à se transformer et puis. Mais moi j'ai un gros défaut et les collègues me le disent toujours, j'ai souvent tendance à aller trop vite. Ça ne me plaît pas quand les élèves dans la situation, quand je vois qu'ils ne s'en sortent pas et j'ai tendance à aller leur dire, à leur donner plutôt des solutions qui sont forcément les miennes, et que on se rend compte que quand on les laisse, ils en trouvent d'autres, et je crois, que la manière d'apprendre, c'est dans la situation et puis, dans la situation
310 qui leur pose à priori un problème, quelque fois ou pour certains le problème n'est pas vraiment apparent et puis ça leur pose pas de problème alors quelque fois c'est peut-être parce que la situation n'est pas adaptée à leur niveau, je crois que c'est plus dans la situation qu'ils doivent apprendre.

320 **Moi:** Tu fonctionnes par mise en situation, essentiellement?

E: Mais pas toujours parce quelques fois, c'est difficile à dire, quelque fois j'ai peur de perdre trop de temps alors c'est peut être aussi parce que on a que deux heures et que effectivement on a une heure et demi et que je me dis qu'il y a des choses qu'il faut que je leur apporte, je leur donne et puis tant pis. C'est à dire que, si j'avais plus de temps, j'accepterais volontiers d'en perdre, c'est pas en perdre, pour que les élèves le découvrent par eux même. Quelque fois, j'ai même envie de dire souvent, j'ai tendance à leur donner la solution assez vite, trop vite peut être. Enfin je ne sais pas, c'est par rapport à moi. De par ma formation au CREPS c'était plutôt une formation, comment dire ou la situation suffisait à elle même. C'était, l'élève est là, je
330 mets en place la situation, il va arriver là. Mais la situation, j'avais pas à faire chercher l'élève, je lui donnait, c'était presque un apprentissage par répétitions, et puis il va arriver là et tout ce qu'il y avait autour, c'était, ça allait être induit, c'est à dire tous les problèmes, relations entre élèves, tout cela, c'était induit par la situation mais à la limite on s'en foutait. Que, je crois que j'ai évolué là dedans, peut être aussi parce que je suis en lycée, mais ce qui m'intéresse plus
335 c'est ce qu'il va y avoir autour, l'aspect social de l'apprentissage, l'élève comment il va se transformer. Parce que je pense que...

Moi: L'aspect social et l'aspect réflexion?

340 **E:** Là réflexion, oui.

Moi: Mais en même temps ça te gêne un peu, parce que tu voudrais que ça aille plus vite?

E: Ça me gêne parce que c'est toujours le dilemme, on fait de l'éducation physique et puis, si
345 je perds trop de temps, enfin je perds trop de temps, je perds pas de temps en fait, c'est pas perdre du temps...

Moi: Tu te sens mal à l'aise?

350 **E:** Je me sens mal à l'aise, si l'élève au bout du compte, du point de vue, si on fait, par exemple, on va prendre un exemple précis ça va être plus clair, si on fait du volley et puis qu'à la fin d'un cycle de volley mon élève a évolué du point de vue de la relation avec ses camarades et tout cela, mais que du point de vue volley ball, heu, heu, technique tout ça, il n'a pas évolué, je me dis. C'est plus par rapport à l'élève quoi, lui il va te dire, il ne m'a rien appris
 355 le prof. Parce que tout le reste, c'est tellement, heu, je ne sais pas si c'est, si l'élève lui, va vraiment être vraiment conscient... Je ne veux pas qu'à la fin d'un cycle il se dise, on n'a rien fait. On n'a rien appris. Et l'élève lui, il voit s'il a appris quelque chose, s'il arrive à faire un smash, et qu'il arrive à le placer et que. Donc ça c'est un dilemme parce que, dans le même temps, je me dis qu'en éducation physique, si on veut, avec le peu de temps de pratique. Je
 360 pense surtout à la gymnastique par exemple. En gymnastique. Je vais être précis. En gym, l'évaluation que j'ai mise en place en terminale, ce qui est le plus important en fait, c'est pas ce qu'ils vont faire réellement, c'est comment ils vont utiliser toutes les données en fonction de leurs possibilités, pour réussir à présenter quelque chose de correct. C'est ça qui m'intéresse le plus. Parce que, qu'ils sachent faire un ATR, un saut de mains ou un double salto avant, c'est
 365 pas leur problème à la limite. Parce que, j'ai envie de dire, ils vivront très bien, il y un tas de gens qui n'ont jamais su faire un appui tendu renversé, c'est pas ça qui va leur apporter énormément quoi. C'est à dire que là, ce sera une expérience nouvelle. Après, si, ce qui m'intéresse, s'il y a quelqu'un qui a envie de l'apprendre, de lui dire, bien tient, essaye de voir comment tu peux organiser le truc pour pouvoir l'apprendre, après, je lui donne des points
 370 techniques, je suis content s'il réussit. Et l'élève est content s'il réussit à le faire. Mais, c'est pour cela que, par exemple, dans leur pratique, je les autorise, à mettre dans leur mouvement un tas de, le jour ou ils passent, il peuvent mettre à l'intérieur de leur enchaînement, des situations pédagogiques. Par exemple, ils peuvent aller faire l'ATR contre un mur, ils peuvent, tout cela je l'autorise parce que je me dis, à la limite tant pis s'il ne sait pas le faire, ça met en
 375 jeu, ça met en jeu par moment des qualités, des, si je voulais qu'il sache le faire je ferais de la préparation physique à la limite, je ferais de la musculation, je ferais et puis bien... je serais au club quoi.

La mise en œuvre.

380 **Moi:** Peux-tu décrire le plus précisément possible comment tu as mis en œuvre ton innovation?

E: Quand on change, je dis on parce que... quand on change quelque chose, c'est plus... Si tu
 385 veux. A... elle a tendance à amener, peut-être, ou l'idée... sur la situation et puis moi, je suis toujours le... j'ai toujours le réflexe de dire comment ça va marcher avec le groupe. Moi ma démarche c'est toujours de dire, c'est à dire que mon frein à l'innovation, c'est plus l'organisation générale et je n'innove pas si je me dis dans une situation bien précise, si je me dis, au niveau de l'organisation je ne vais pas m'en sortir. C'est à dire que je ne mets pas en
 390 place une nouvelle situation si du point de vue de l'organisation ça va pas marcher, enfin je me dis que ça va me poser un gros problème à un moment donné que je ne sais pas comment faire. Alors quelques fois ça se produit quand même, c'est à dire qu'on met en place une nouvelle situation et puis on réfléchit on se dit tient qu'est ce que ça va.... Pourquoi on la met en place aussi souvent, parce que l'on se dit teint ça, les élèves, si on fait cela, peut-être qu'ils
 395 vont apprendre plus vite donc heu...

Moi: Vous avez choisis la situation, comment cela se met il en place?

400 **E:** En général, par exemple en acro gym, c'était, on voulait changer en acro gym et puis c'était moi, on avait décidé que c'était moi qui apporterait les changements donc heu, j'ai réfléchi un petit peu au truc. Alors, c'était pas un changement en profondeur, on apportait, si tu veux on rajoutait des choses à ce qui était déjà mis en place. C'était plus dans ce sens là. Après, on a modifié complètement l'échauffement. C'était programmé au début du cycle.

405 **Moi:** C'était programmé au début du cycle. C'est à dire que vous vous êtes dit on va faire comme cela?

E: Non, ça ne s'est pas fait comme cela parce qu'on travaille plus dans l'urgence que cela. C'est à dire que l'on a, moi j'ai, A... a dit parce que c'est elle la coordonnatrice, tu veux bien prendre en charge l'acro gym, j'ai dit je prends en charge l'acro gym et puis heu c'est à dire que l'échauffement, je l'ai testé, c'était avec les secondes, on les a le mercredi, je suis tout seul avec une classe de 8h à 10h, de 10h à 12h on est deux classe avec A... et puis A... le vendredi avec C... elles ont encore deux classes. Si tu veux, mon échauffement je l'ai pensé, je l'ai mis sur le papier mais la veille de le faire. Parce qu'il fallait que je le donne à A... pour qu'elle l'ait, pour le faire après, mais j'y ai réfléchi, j'y ai pensé, j'y ai pensé avant, je me disais tiens mon cycle il va commencer, j'ai réfléchi, c'est là que j'ai regardé dans les bouquins, et puis la veille, comme il fallait que, mon échauffement, je l'ai écrit et je l'ai essayé avec la première classe de 8h à 10h, parce que le problème matériel se posait moins, j'avais une classe dans toute la salle alors qu'après on était le double d'élèves avec moins de tapis donc heu d'ailleurs cela posait un peu plus de problèmes dans la mise en place, c'était plus difficile. Je l'ai essayé la première heure, je l'ai refait la deuxième heure, tout de suite sur le terrain, j'ai modifié des choses. Ca fonctionnait, mais heu, si tu veux, j'ai enlevé des choses quand on a eu les deux classes, parce que je n'avais plus assez de tapis, tout simplement, c'était un problème matériel et puis je les ai.. en le faisant le matin, j'ai pensé à la classe d'après et puis je me suis dit, ça je ne vais pas pouvoir le faire, je me suis dit, ça va être le bordel si je fais cela avec l'autre classe...

Moi: Et avec la première classe, comment as-tu réajusté ton échauffement, parce que tu l'avais jamais mis en place?

430 **E:** Si tu veux la structure était en place et c'était des choses que l'on rajoutait.

Moi: Et quand cela ne marchait pas?

435 **E:** Quand ça ne marche pas bien, en général j'essaye de passer assez vite dessus, par rapport aux élèves. Ca m'arrive de dire stop, on arrête, ou alors je ré explique, je me dis j'ai pas été assez clair et ils ne comprennent pas visiblement ce que je veux, là je ré explique, j'arrête tout, là j'accepte de perdre du temps. Surtout pour l'échauffement dans la mesure ou on a adopté le principe, dans un cycle on démarre avec un type d'échauffement et ils font cet échauffement jusqu'à la fin du cycle. Donc il y a une sorte d'apprentissage et de répétition dans l'échauffement. Donc la première séance est vachement importante, il faut que ce soit assez bien planté pour qu'après ils ne partent pas sur...

445 **Moi:** Tu dis "je passe vite", parce qu'à la limite tu vas le remplacer. D'autres fois tu réexpliques. Qu'est ce qui fait que ta stratégie est différente?

E: Par rapport à l'échauffement, c'est des parties du corps qui me semblent plus essentielles par rapport à l'activité, et je me dis là non, si je ne passe pas de temps là dessus, je ne fais pas

mon boulot ou il risque de se blesser ou alors dans la perspective... Il y a aussi maintenant, ça
 450 aussi c'est récent, sur l'échauffement, on insiste beaucoup auprès des élèves en leur disant que,
 on leur demande de faire bien attention aux grands principes parce que, plus tard, s'ils
 reprennent une activité, ce sera important qu'ils y repensent, je mets bien le doigt la dessus.
 Par exemple si je fais des abdominaux, a un moment donné, sur la position qu'ils doivent
 adopter, j'insiste vachement et je leur dis aux élèves. Je leur dis parce que quand vous
 455 deviendrez des vieux cons comme nous, comme moi et que vous aurez envie de refaire des
 abdominaux, si vous faites des conneries vous aurez mal au dos...

Moi: Un autre type de repères, qu'est ce qui te permet de dire que ça marche ou pas?

E: C'est quand je vois une majorité d'élèves qui ne font pas ce que je demande. Je dis stop,
 arrêtez, ce n'est pas cela que je demande. Parce que ça on le voit aussi, dans la pratique de
 l'échauffement, au début on le dirige, après c'est par petits groupes, ils le dirigent par petits
 groupes et puis après, ils le font tout seuls, on se rend compte qu'il y a des choses qu'ils ne
 font plus, donc on revient. Si ça nous paraît essentiel, on leur dit, on dit non stop, arrêtez, ça
 465 ne va pas. Par exemple sur un point essentiel, ils passent très vite, ou sur le nombre de
 répétitions ou alors ils ne le font pas bien... Qu'est ce que je vais prendre pour exemple, des
 cercles de bras par exemples ou on demande, moi j'insiste pour qu'il y ait un certain
 dynamisme, que ça serve à quelque chose quoi et puis on en voit qui à la fin du cycle font
 cela. Ils en n'ont rien à foutre. Bon je me dis ça n'a pas marché. Si c'est un ou deux élèves qui
 470 font ça, je me dis ceux là ils s'en foutent complètement, je me dis c'est comme dans toutes les
 matières ou ils en ont rien à faire et que à la limite ils ont pas envie de venir, j'ai pas réussi à
 leur donner envie de faire correctement, si c'est la majorité des élèves qui sont comme cela, je
 dis stop, ça ne marche pas. C'est plus par rapport à l'ensemble de la classe.

Moi: Et cette innovation, vous allez la continuer?

E: Je crois qu'on va continuer. Si tu veux ce que l'on avait rajouté c'était plus dans la, dans
 l'échauffement spécifique, qui allait déboucher sur de l'accro gym, avant on faisait un
 échauffement type gymnastique et puis on faisait de l'acro gym derrière, que là, s'est posé la
 480 question de dire c'est de l'acro gym, autant être déjà dans l'acrogym à l'échauffement, ou au
 moins à la fin de l'échauffement. C'est à dire que c'était des situations d'échauffement ou ils
 étaient à deux ou ils étaient déjà, il y avait une relation avec un partenaire dans
 l'échauffement, et ça je crois qu'on va le garder et peut être le complexifier davantage
 d'ailleurs parce que l'on est resté sur des choses très simples.

Moi: Si je prends le stage de l'année dernière. La natation?

E: On n'en fait pas.

Moi: Combat?

E: On n'en fait pas non plus.

Moi: Il reste danse.

E: Si tu veux, le stage de l'année dernière, nous, par rapport aux trois activités qui étaient
 pratiquées, on ne les pratique pas. Par contre, on a essayé, par rapport à la danse, de
 l'introduire dans l'acro gym. C'est à dire que l'on a introduit la musique très vite, on a... Ça on

l'a fait l'année dernière mais on l'a pas fait cette année. Pourquoi? Parce que je suis parti sur un autre type d'échauffement, mais l'année dernière on avait fait des échauffements en musique, on avait repris les trucs de S...

Moi: A la suite de?

E: A la suite du stage. Parce que ça nous avait vraiment... Cette année, on ne l'a pas refait parce que, je crois essentiellement, j'aurais pu le refaire avec la classe ou j'étais tout seul... Je crois qu'on ne la pas refait parce qu'on est parti sur autre chose. Mais on en avait discuté, avec A... à la fin d'une séance et on avait dit ce serait bine de mélanger les deux maintenant. C'est à dire d'arriver à faire un échauffement ou... Parce que cet échauffement en musique que l'on avait fait dans la foulée, les filles c'était super et les garçons, on avait des garçons qui freinaient des deux pieds en disant qu'est ce que c'est que cela, c'est n'importe quoi. Déjà la gym, même si c'est acro gym, quand ils entendent gym... Alors que fin de le cycle, c'est frappant chez les garçons, le cycle acro gym, c'est pour cela que l'on fait de l'acro gym et plus de la gym, au début comme ils entendent gymnastique, ils disent c'est nul et puis à la fin du cycle, au moment où on présente les trucs, c'est les plus contents, donc quelque part on se dit que...

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

Moi: As-tu l'impression de faire évoluer ta pratique, sur quels pôles et dans quelle mesure?

E: Je la fais évoluer, c'est sûr, puisque je ne fais plus du tout les mêmes choses que quand j'ai commencé à travailler. Sur quel pôle? Alors quelques fois, je regrette quand même aussi. Je regrette quelques fois, je me dis "on se fait chier pour pas grand chose", quand j'ai des périodes de découragements, je me dis là, on s'enlise, on va ou. Je ne sais pas toujours où l'on va. Mais... sûrement par manque de temps que je passe à la préparation. Les situations... Je crois que quand j'ai commencé à travailler j'étais plus sûr de tout ce qui était technique et puis après on faisait vite du jeu que là, maintenant, je suis plus sûr des contenus, c'est à dire que, sur comment mettre l'élève dans une situation pour qu'il se transforme. On est plus là dessus. Je crois que c'est le plus gros changement qu'il y a eu, là je parle depuis le début de ma carrière. Quand j'ai commencé à travailler, c'était un élève, pour jouer au volley, il faut qu'il sache faire une passe, une manchette j'apprenais les passe, les manchettes et puis après on faisait du jeu et puis c'est tout quoi. Que maintenant, on n'est plus là, j'ai envie de dire on est plus là du tout. Alors ça, il y a plein de choses qui ont concouru à cela, il y a pas que les stages, il y a pas que moi, ma volonté il y a eu l'évolution des textes, je crois que A... nous a apporté quand même des choses puisque elle avait une autre formation, elle était déjà plus dans une optique actuelle quand elle est arrivée et elle nous a apporté pas mal de choses.

Moi: Quand tu as mis de la musique, quels indicateurs as-tu retenu pour te dire ça c'est bien ?

E: Bien d'abord, les réactions des élèves. On a insisté pas mal d'ailleurs, parce que la première séance, nous on avait trouvé que ça avait pas mal marché et puis les élèves... ça été... je crois qu'il y a eu un effet de surprise... ou est ce qu'on va... parce qu'on leur avait pas tellement expliqués et puis la deuxième séance qu'on a fait en musique, si tu veux, il n'y a plus eu cet effet de surprise de la part des élèves, mais on avait amené d'autres choses.

Moi: D'autres musique?

550 **E:** Non pas forcément d'autres musiques. Parce qu'en fait, c'était une des grosses difficultés... d'ailleurs on en avait parlé avec S... quelle musique et pourquoi cette musique là quoi. Et nous... je crois que cela demande une grande expérience au niveau danse pour pouvoir trouver des musiques adaptées. Nous A... avait fait du step et on avait pris ses musiques de step...

555 **Moi:** Si vous vous étiez tenu à la réaction des élèves, vous auriez abandonné?

E: On s'est dit "ils ont été surpris, la prochaine fois ils vont se préparer".

560 **Moi:** Donc avant la satisfaction des élèves il y a l'impression?

E: Si tu veux, on se place souvent dans la situation quand même, quand on essaye un truc, moi j'aurais tendance à dire bon stop là, arrête les frais et puis A... elle a tendance à dire, si, il faut encore essayer c'est assez contradictoire parce que elle change souvent mais sur un cycle, elle continue à faire un truc. Que moi, si je vois que ça ne marche pas, visiblement, j'aurais
565 tendance à dire j'arrête les frais, je reviens à un truc que je faisais, peut-être un peu plus traditionnel, ou que je maîtrise mieux... Ensuite on l'a refait... Si tu veux, on l'a fait, c'était pas loin après le stage. On ne la pas fait sur toutes les séances en fait parce qu'on avait déjà démarré et on s'est dit "on est cons, c'est le moment d'essayer cela, si on ne l'essaye pas maintenant, on ne l'essayera jamais" et puis... donc c'est A... qui l'a impulsé, qui a dit il faut
570 que l'on essaye.

Moi: Qu'est ce qui vous a fait dire qu'il faudrait le continuer même si?

E: C'est différent, c'est à dire que... Je crois que... nos élèves, il leur faut des choses, il leur
575 faut de la variété dans ce que l'on fait...

Moi: Qu'est ce que ça a changé chez les élèves?

E: Juste ce truc de musique?
580

Moi: Oui

E: Je ne sais pas. Je ne sais pas si ça a changé quelque chose chez les élèves. Je ne saurais pas te dire. Je ne me suis pas posé la question
585

Entretien n° 6 F
 Mercredi 28 02 2001 16h30 17h30

Partie renseignements

- 5
 Sexe: Féminin
 Age: 49
 Origine géographique: Nord
 Origine sociale (profession des parents): Agriculteurs
 10 Grade: CE
 Niveau d'études: Bac + 2 (P1 puis maîtrise)
 Ancienneté: 24 ans
 Carrière: 1 seul lycée
 Avez vous préparé des concours internes? Oui. CAPEPS spécifique.
 15 Situation familiale: Marié, 2 enfants
 Engagements à l'extérieur: Plus maintenant mais avant Basket et encadrement de camps d'adolescents.
 Stages suivis de 1997-2000. Stages IUFM de secteur en 1999, 2000 et un GFE et suit les journées de formation dès que l'occasion se présente.
 20 Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

Rapport à la formation. Pourquoi?

25 **Moi:** Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation? Pourquoi va tu en formation?

F: Pourquoi, parce que j'aime bien retrouver les gens qui font le même travail que moi, et puis pour essayer de rester au goût du jour, de suivre l'évolution de la profession, les nouvelles orientations pour m'informer pour être bien informé...

30 **Moi:** Y a t il eu des moments, des activités dans la formation qui t'ont davantage marquée? Pourquoi?

F: J'ai été marquée par l'activité danse essentiellement, peut être plus par le vécu.

35 **Moi:** Peux-tu décrire ce qui t'a marqué?

F: C'est la façon de procéder. Je crois que ce moment là a été, ce qui s'est passé, quoi, ça c'est déroulé naturellement, il n'y avait rien, il y a des choses; par exemple on nous a demandé, S... nous a demandé de préparer une séance pour la présenter aux autres. Moi j'avais eu un vécu au CREPS et je l'ai fait spontanément et il y a A... qui a fait autre chose. Enfin, je trouve que ça été très riche au niveau des échanges. Il n'y avait pas une personne pour présenter. Elle a présenté son sujet mais il y a eu d'autres apports qui ont fait que ça a été un moment fort j'ai trouvé.

45 **Moi:** C'est cette séquence là qui t'a?

F: Oui, qui me vient la première. Bon, après, je sais qu'au niveau combat, j'y connais rien en combat et la façon dont l'activité a été présentée m'a plu aussi. Mais je n'ai pas vécu
50 physiquement celle là, cette activité. En dernier lieu il y avait heu...

Utilisation de la formation?

Moi: Essayes-tu d'utiliser ce que tu as appris en formation? Rarement, Souvent,
55 systématiquement?

F: Ca dépend en fait de l'activité. Il y a des activités pour lesquelles il y a réellement un besoin on va dire pressant: bon, des nouvelles activités que l'on veut enseigner, je me souviens par exemple de l'acro gym ou on a lancé l'activité au lycée enfin on est allé en stage
60 parce que l'on avait envie de changer un petit peu la gymnastique au lycée, de laisser un peu la gym traditionnelle et puis de passer à une autre activité avec des élèves de seconde. Donc quand on y est allé, c'était vraiment pour qu'il y ait une retombée immédiate. Et on l'a fait. Il y a d'autres activités ou il faut plus de temps. Quand on vit le stage, on se dit il y a des trucs intéressants à prendre, mais on a sa façon de faire qui bloque un peu. Bon, moi je parle par
65 rapport au basket par exemple. J'étais un petit peu enfoncée dans ma vision du basket et il m'a fallu du temps, après un stage de basket, pour arriver à transformer ma façon de procéder et là j'y arrive seulement et ce stage basket, il y a déjà deux ans qu'on l'a vécu. Donc ça dépend des activités, on peut tout de suite en tirer un bénéfice, tout de suite mettre en œuvre ce que l'on a fait en stage, on reprend des choses, mais c'est jamais de façon heu... enfin, on adapte
70 plutôt, par rapport à sa façon de faire, de voir, on prend, on prend des éléments du stage, on se dit tient ça c'est intéressant. bon c'est peut être pas brut comme cela de décoffrage je vais dire.

Moi: Et pourquoi n'utilises-tu pas certaines choses?

F: Parce que ça correspond peut-être pas à ma sensibilité. Mais ça ne veut pas dire que c'est, enfin, que ça va rester au fond du placard, ou au fond de la mémoire. Ça va peut-être ressurgir à un moment donné ou alors... C'est plus par rapport à la sensibilité je crois. A sa façon de voir, de faire, de procéder, on sent pas les choses quoi, il faut d'abord bien les intégrer avant de les...
80

Moi: Ce que tu utilises, tu le transforme pour l'utiliser?

F: C'est variable. Je vais revenir sur le basket. Là je suis en train de le mettre en place avec mes classes de première et je crois que je suis en train de, de, je vais vivre une expérience, j'y
85 vais à tâtons, en utilisant ce qui a été proposé au stage, j'essaye de suivre la ligne directrice, je crois que j'ai intégré, oui c'est cela, l'objectif principal, le fil et là je vais voir petit à petit comment ça va se mettre en place. Je vais avancer et puis, si je me trompe, je reviendrais, je reviendrais dessus, enfin c'est, mais je l'adapte plutôt, je transforme un peu...

Moi: Pour l'acrogym?

F: Là il y avait un besoin. On est parti application. Bon mais là, comme on travaille souvent à trois, donc chacun a apporté son petit, sa petite pierre à l'édifice. Mais on est parti de ce qu'on avait vu sur le terrain et puis justement de stage en stage par exemple le stage danse de l'année
95 dernière nous a encore apporté des choses pour l'acrogym. Bon et puis après, on s'est, on a acheté des bouquins donc heu...

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

100 **Moi:** Transformes-tu souvent tes cours?

F: Ça dépend des activités je crois que les activités où je ne suis pas très à l'aise j'ai tendance à garder toujours la même ligne si ça marche, ça marche j'ai tendance à continuer dans le même sens. Bon après de activités où je suis plus à l'aise bon j'essaye de transformer davantage.

105

Moi: A l'aise?

F: C'est une activité que, j'ai l'impression parce que bon on peut jamais être sûr.

110 **Moi:** Ça tient à quoi cette impression?

F: C'est peut être, c'est dans le, je ne sais pas, l'ambiance, les élèves comment ils la vivent, si je sens qu'ils accrochent bien, si ça tourne bien, ils ne s'ennuient pas, donc heu... Pour moi c'est ça être à l'aise? C'est quand il y a une... Quand je sens que ça passe bien auprès des
115 élèves surtout, parce que de toutes façons dès que tu... Quand un cours "merde", tu le sens, tu le sens tout de suite. Quand les élèves s'ennuient, quand ils viennent te dire oh ça c'est nul de toute façon et toi quand tu n'arrives pas à les intéresser...

Moi: Peux-tu citer une transformation récente?

120

F: Bien, je vais toujours revenir au basket. Là je suis en train de... mais je me sens, disons que j'ai bien intégré le le le, comment je vais dire, la façon dont l'activité avait été présentée par F... et heu... J'ai mis du temps je dois dire à transformer ma façon... Enfin, c'est pas transformer complètement. C'est une façon d'aborder l'activité qui, au départ en fait je ne
125 croyais pas y arriver à cause de problèmes matériels, du travail sur demi terrains, bon je me disais ça ne va pas passer auprès des élèves, ils vont réclamer les deux panneaux mais je me rends compte qu'il y aura une partie, il y aura une bonne partie de la séance où je vais pouvoir travailler comme ça a été présenté.

130 **Moi:** Qu'est ce qui t'amène à transformer tes cours. Tu m'as dit qu'il y a certains cours que tu ne changes pas parce que tu ne te sens pas à l'aise. Peux-tu préciser?

F: Parce que je... A l'aise c'est plus avec une pratique. En fait, je me sens plus à l'aise dans les activités que j'ai moi même pratiquées parce que j'ai pu. Par exemple, je ne pratique pas
135 beaucoup de badminton, c'est un sport que je n'aime pas trop, ça me fait mal au dos donc j'évite et bien je me sens moins à l'aise en badminton je me repose plus sur mes collègues. Je les suis dans leurs...

Moi: Tu te sens moins à l'aise en badminton et donc tes cours vont avoir une certaine
140 stabilité?

F: Voilà, c'est bien et je compte sur les autres pour apporter des transformations parce que eux bon ils vont...

145 **Moi:** Néanmoins en basket, activité avec laquelle tu as des affinités, tu n'osais pas...

F: Non j'osais pas. Là c'était plus... Il y a le matériel, il y a aussi les élèves parce que quand il nous avait présenté le truc, ça s'adressait plutôt à des élèves de collège et j'ai eu peur de, d'ennuyer les élèves de terminale qui, je prends les terminales parce que basket en fait on fait premières et terminales, sport collectif. Donc, heu, ouais j'avais peur de les. J'ai pas osé le faire parce que ça s'adressait à un public de collège et j'avais peur que les élèves ne mordent pas et j'avais toujours poussé ce moment là. Peut-être parce que j'étais pas prête non plus, j'avais pas envie de me lancer dans...

155 **Moi:** Quand tu changes, ou trouves-tu tes idées?

F: Essentiellement dans les stages parce que je ne bouquine pas beaucoup donc heu bon... C'est vrai que quand heu, justement, à l'occasion des stages, on peut voir des nouvelles façons de procéder, d'aborder une activité et ouais... C'est dans les stages... Comment j'allais dire...
160 Ce sont plutôt les autres, en parlant de leur expérience ou en présentant une activité au stage qui font que je vais démarrer.

Moi: Les collègues?

165 **F:** Les collègues voilà et entre nous aussi dans notre équipe.

Moi: Et des revues, les lectures?

F: Bien des revues, je ne pourrais pas te citer, bien si il y a la revue EPS mais je ne suis plus
170 abonnée depuis au moins deux trois ans. Sinon heu, on a des revues, mais je suis incapable de te donner le nom, par exemple on a acheté de revues sur le badminton, l'acro sport et puis la troisième je ne sais plus laquelle...

Moi: Et toi y puises-tu ?

175 **F:** Par exemple pour le badminton je ne suis pas allée rechercher directement par le biais de collègues, dont un en particulier. En acro sport c'est pareil...

Moi: Peux-tu préciser ce que l'élève doit apprendre?

180 **F:** Avant tout, j'estime que, q'on est là pour heu, pour éduquer donc, heu, bon il y a, évidemment la base c'est le sport, c'est l'activité sportive plutôt, donc heu à travers ça, moi je vois plus l'éducation du citoyen au sens large du terme. Bon qu'il sache faire telle ou telle activité physique, c'est pas le but final, c'est pas le but précis recherché, au delà c'est sa formation du futur citoyen quoi. J'aime bien les sports collectifs parce qu'à travers eux on peut
185 apprendre le, on peut faire passer plein de messages, le respect d'autrui, la tolérance, la communication, échanger avec les autres, accepter l'autre. Bon après plus, il y a quand même un apport plus personnel, c'est à dire apprendre l'élève à se maîtriser, c'est toujours en relation avec les autres, avec le monde extérieur. Je crois que ça, c'est très présent et c'est pour cela
190 que je suis une fervente défenseur de l'UNSS, de l'association sportive, pour moi c'est, ça va, c'est la continuité de notre enseignement, de l'enseignement obligatoire et...

Moi: Et comment doit-il apprendre?

195 **F:** Il doit apprendre. Il faut qu'il soit, il faut qu'il s'implique, on ne peut verser quelque chose comme ça ou venir plaquer sur quelqu'un, il faut qu'il y ait une démarche de sa part. Donc,

heu, le contrat, ça me semble un bon moyen, de passer un contrat avec l'élève et de dire voilà tu es là et puis on veut aller là et comment on va y arriver. Essayer d'apprendre en étant, en étant comment, acteur de son apprentissage. Plutôt leur demander, les obliger à venir chercher l'information, à poser des questions, à pas recevoir comme cela... Je ne sais pas si...

Moi: Quel type de fonctionnement mets-tu en place dans ta séance?

F: J'essaye de provoquer la réaction attendue, de mettre la situation pour que j'aie... Au départ il y a quand même une mise en situation. D'ailleurs il n'y a pas longtemps, il y a une de mes élèves, j'avais mis une situation en place au basket et puis elle me dit "bien madame pourquoi on fait cela". Donc après l'exercice, on a arrêté tout et puis j'ai dit voilà, une question a été posée, qui peut y répondre. J'aime bien fonctionner comme cela... D'essayer d'amener l'élève à trouver les solutions donc à apprendre soi même en fait, à découvrir et à...

Mise en œuvre

Moi: Peux-tu décrire le plus précisément possible comment tu l'as mis en œuvre (démarche, programmation)?

F: Comment ça se met en place quand j'innove? Hé bien, quand j'innove. En fait quand j'innove c'est parti là, si je prend le cas du basket, c'est parti d'un stage quand même. Donc j'ai des billes, j'ai la façon dont a procédé la personne qui nous a présenté l'activité, hé bien je mets la même situation en place...

Moi: Mais au départ pourquoi as-tu décidé de changer?

F: Qu'est ce qui a fait que j'ai décidé de... Qu'est ce qui a décidé? Quand j'avais fait le stage j'ai pratiqué j'ai vécu la situation et la démarche qui m'avait plu, attiré et puis bon il a fallu du temps pour que je me décide à la mettre en place et là pourquoi j'ai décidé, parce que mon cycle basket redémarre et puis bon que j'en ai un peu marre, j'avais envie de changer la façon dont on pratiquait ne me convenait plus, surtout par rapport à l'évaluation finale, j'étais... je suis pas satisfaite de la façon dont j'évalue. Donc en partant sur un autre... je crois que vais évaluer différemment. Donc c'est peut-être parce que l'évaluation finale ne me satisfaisant plus, j'ai voulu changer un petit peu d'orientation, essayer de voir, parce que j'avais l'impression que l'évaluation, je restais dans un cadre trop fixe, trop rigide. Je ne sais pas, je voulais peut-être évaluer trop de choses aussi. Donc heu, avec cette démarche là, j'ai l'impression que je vais peut être arriver à plus évaluer réellement ce que je vais travailler pendant le cycle et là j'avais l'impression d'évaluer, de déborder, parce que j'avais pas eu le temps de tout travailler pendant le cycle, j'évaluais trop de choses, trop de choses et puis cela restait dans le superficiel et puis j'avais vraiment l'impression, bon heu c'est peut-être un peu ce que tout le monde fait en sports collectifs au bout du compte, c'est aller trop au flair... c'est plus pour peaufiner l'évaluation je vais dire, pour essayer d'être au plus près de ce que l'on apprend réellement, bon ben sur je ne sais pas moi si c'est 10, 12 séances...

Moi: Comment mets-tu cela en œuvre?

F: J'ai une ligne. Justement pour arriver à l'évaluation, j'ai pas encore bien, c'est pas encore prêt ça disons, c'est pas encore prêt. Je démarre, j'ai fait quoi deux séances. Je sais déjà ou je vais parce que à travers ce qui est mis en place, de toute façon c'est tellement riche que je vais petit à petit, je vais y ajouter des choses. La situation de base elle va rester comme situation

sur toute la durée et puis à coté je vais leur apporter petit à petit des exercices, des... par rapport à leurs réponses quoi. Je vais les aider, bon je ne sais pas si je prends un exemple précis, à reporter un écran quand ça va se mettre, quand la nécessité va apparaître et bien là on va sortir un petit peu, on va décortiquer quoi. Comment fait on pour porter un écran pour aider quelqu'un à démarquer, à...

Moi: Tu pars sur une idée, assez précise de ce que tu veux faire et puis ensuite tu as une programmation d'une première séance ou d'une deuxième, ça c'est assez cadré et puis après en fonction des réactions des élèves?

F: Voilà, en fonction des réponses données je vais apporter les éléments qui font qu'ils pourront donner des réponses plus adaptées. Il y a des ébauches, donc peaufiner un petit peu, maîtriser plus et puis savoir pourquoi on le fait parce qu'il y a des réponses qui sont données donnés par l'élève, elles sont intuitives, elles sont spontanées et si on leur demande tient là tu as fait cela tu l'as vu pourquoi tu as fait cela, ils ne savent pas toujours l'expliquer, parfois ils l'ont fait par hasard... Donc après, les petits exercices que je vais apporter ce sera pour que ce soit une démarche volontaire. Bon je fais cela parce que je veux avoir telle réponse, parce que cela se prête mieux à mon défenseur...

Moi: Est-ce que tout était programmée d'avance ou tu avançais?

F: Là je pense que je vais avancer au coup par coup. J'ai la trame, j'ai une idée globale de ce que je veux, mais maintenant je pense que je vais y aller au coup par coup. D'une séance à l'autre je vais voir. Mais je pense quand même que je vais garder, disons que la situation de base, je vais la garder du début à la fin, de toute façon ça je l'ai annoncé à mes élèves, donc je vais m'y tenir.

Moi: Quand ce que tu as prévu ne fonctionne pas. Comment réagis-tu?

F: Dans le moment présent ça dépend des situations. Si vraiment il y a des situations, ou je vais dire, bon ça ne marche pas stop, on fait marche arrière, on descend d'un niveau. Et puis il y a des séances ou je ne vais pas être capable et je vais m'apercevoir que je m'enlise, que ça marche pas et tant pis, ma séance continuera comme ça et c'est seulement après que je reviendrais dessus et que je ferais marche arrière. Il y a deux cas de figure et ça c'est par rapport par mon aisance dont l'activité. Quand j'ai pu anticiper, par exemple, qu'est ce que je pourrais prendre comme...

Moi: Quand ça ne marche pas, la séance suivante, tu vas quand même persévérer?

F: Hé bien, cela dépend, enfin je vais demander de l'aide sûrement, je vais essayer de comprendre, peut-être qu'en en discutant, je ne vais pas laisser tomber comme cela, je vais dire tient ça je vais en discuter avec les collègues, ça, ça n'a pas marché je ne sais pas pourquoi, toi est ce que cela a marché. Et souvent on travaille de la même façon, avec les différents niveaux, donc j'ai des billes, on peut échanger, et puis parfois, de toute façon c'est bien rare que je reste coincée sur une séance quand même parce que j'ai toujours quelqu'un ou...

Moi: Donc, a priori, tu vas continuer?

F: En essayant d'ajuster, de modifier.

Moi: Qu'est ce qui te permets alors de dire que ça ne marche pas?

300 **F:** Ce sont les réponses données par les élèves. Si j'attendais une réponse ou un geste précis, j'ai la réponse tout de suite, quant les élèves, bon bien, ça ne marche pas, ils sont en échec. C'est eux les premiers indicateurs, sur le terrain, le résultat...

Moi: N'as tu pas d'autres indicateurs ?

305

F: Par rapport à ce que j'avais prévu, à la réponse attendue.

Moi: Si c'était à refaire. Poursuivrais-tu?

310 **F:** Bien oui. Je pense à l'acro gym par exemple. Donc c'est une activité que l'on a commencé il y a deux trois ans à la suite d'un stage, il y a deux trois ans, bien on a innové, on débutait dans l'activité et depuis ce temps là, on continue d'innover. Je veux dire on avance, on transforme des choses. Là pour cette activité là je trouve que l'on est, que je suis satisfaite de l'évolution et je trouve que l'on innove toujours, même si on revient sur ce qui a été fait ...
315 j'arrive pas à trouver les mots, à expliquer clairement là. A partir du moment où l'on avance dans une activité, on innove, toujours, c'est bien rare de dire bon ça ne marche pas stop j'arrête et puis je reviens à ce que je faisais avant... Je veux dire que l'activité on la fait progresser, on la transforme, les élèves nous aident à la transformer, parce que eux nous enrichissent aussi et nous donnent des réponses, on se dit tient, là, ils ont fait cela...

320

Moi: Mais vous avez fait un échauffement en musique, que je vous n'avez pas reconduit cette année?..

F: En fait on l'avait fait avec des élèves de BEP, suite au stage de danse. En matière
325 d'innovation, de transformation au cours du cycle, on avait un échauffement traditionnel avec nos, avec nos élèves et puis il s'est avéré qu'un jour, elles étaient moins nombreuses, donc on a fait du step. Et on a fait une heure de step. Et puis elles nous ont, à la fin de la séance elle nous ont dit "ouais, c'est super, on devrait toujours s'échauffer comme cela". On était en milieu de cycle, on s'est dit pourquoi pas, de toutes façon nous ce que l'on veut c'est qu'elles
330 soient prêtes à pratiquer l'activité gymnastique, on peut les échauffer de cette façon là, donc on est resté là dessus.

Moi: Mais après?

335 **F:** On les a notés, ça s'est prolongé, mais le cycle est terminé. C'est cette année, cela vient de se passer, mais je pense que justement et on en est même à se demander et pourquoi pas proposer une activité step en parallèle avec l'activité gymnastique. On essaye, on va fouiller dans cette voie, parce que ça a bien plu aux élèves, cela change du traditionnel échauffement, qu'on avait quand même transformé puisque là on faisait un échauffement en musique aussi
340 avec les élèves de BEP, ça on le faisait déjà l'an dernier et cela marchait bien avec ces élèves là. On l'a continué cette année...

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

345 **Moi:** As-tu l'impression d'avoir fait évoluer ta pratique? Dans quelle mesure (bouleversement ou petit changement)? Sur quel pôle, des contenus, de la méthode?

F: La transformation, ce n'est pas un bouleversement complet. Cela se fait petit à petit. Au bout du compte, si je retourne loin derrière moi, je vais me rendre compte que si j'ai transformé mais ça s'est fait progressivement, de stage en stage, parce que d'un stage à l'autre les gens avancent aussi autour de nous donc heu. C'est pas un bouleversement, à chaque fois je n'ai pas l'impression d'arriver et puis de dire bon tout ce que je fais là, tout ce que je faisais avant le stage c'est nul, je change tout et je recommence à zéro, non je, ça me donne des idées, je me dis, ben tient, là peut être que je m'endors un peu, ça me donne du punch mais ce n'est pas une transformation complète...

Moi: Sur quel pôle?

F: Plus la méthode que les contenus, je pense... Plus sur heu... Moi j'entends par méthode la façon dont j'aborde l'activité... la façon d'aborder, de mettre en place les situations d'intervenir sur le groupe...

Moi: Peux tu préciser, donner un exemple de ce que tu faisais avant puis après?

F: Je vais encore revenir sur le basket, parce que là je crois que... Je crois qu'en basket, avant les situations, elles étaient trop heu, trop stéréotypées, trop... elles manquaient de naturel. Je veux dire ce n'était pas... Oui, trop stéréotypées peut être, je n'arrive pas à trouver le mots. Là il me semble que je m'en vais, que je vais partir sur... plus... je vais laisser plus de liberté à l'élève et je vais partir des réponses que l'élève va me donner pour avancer. Alors qu'avant, j'avais trop tendance à apporter des solutions trop vite, voilà c'est plus ça, à dire bon aujourd'hui on fait cela parce que... Alors que là, je crois que c'est pour ça que j'ai... Là dessus c'est comme cela que j'ai transformé mon activité c'est dans la façon de présenter l'activité en fait, de présenter les situations...

Moi: Et cela seulement depuis cette année?

F: Oui, ça a mis un an parce que l'an dernier je n'ai pas...

Moi: L'an dernier en basket tu étais encore?

F: Sur l'autre pôle. Je suis restée, je n'ai pas été satisfaite. Là, cette année je me suis dis je ne recommence pas comme cela, je me lance et je... Ca a mûri tout ça, ça c'est sûrement installé heu... je veux dire que je n'ai pas repris le stage d'il y a deux ans en me disant ben tient... j'avais déjà porté une réflexion dessus... Je l'ai essayé puisque j'ai essayé à l'UNSS avant. Déjà l'an dernier j'avais essayé de lancer à l'UNSS et puis comme c'était en fin d'année, je n'ai pas pu poursuivre mon expérience...

Moi: Parle moi de cette démarche...

F: J'ai fait des essais, à l'UNSS, tout de suite après le stage, j'ai essayé d'abord avec un petit groupe, des élèves qui sont volontaires donc heu qui...

Moi: Tu avais une idée derrière, ou c'était juste expérimenter pour expérimenter?

F: Comme ça m'avait bottée, je voulais essayer et j'ai essayé avec les élèves de l'UNSS parce qu'à l'époque j'étais pas dans le cycle basket avec mes autres élèves. Mais après j'ai pas fait le

retour, l'année dernière avec... Parce que je pense que l'essai que j'ai fait ce n'était pas l'an dernier, c'était juste après le stage, avec des élèves de l'UNSS et après j'ai pas...

400 **Moi:** Quels indicateurs as tu retenu pour te dire que c'est mieux qu'avant?

F: Comment je peux dire c'est mieux qu'avant, hé bien c'est toujours par rapport à la réponse des élèves. Moi mon premier indicateur, c'est, devant moi j'ai des élèves qui sont contents d'être là qui sont actifs, qui viennent dire, ça c'est super madame...

405

Moi: Tout à l'heure l'indicateur était plutôt la réussite des élèves...

F: Justement, c'est par rapport à l'activité proposée en fait. Là quand je t'ai donné cette réponse, c'est parce que je voyais le basket, je voyais le basket ou une activité comme le badminton, tout ça, et là, comme on est sur le pôle échauffement, avec le step, il y a pas, un échauffement c'est pénible pour les élèves. Nous, ils râlent toujours. Alors qu'on démarre l'activité, on a pas besoin de s'échauffer, ça traîne toujours, ils rouspètent toujours. Alors qu'avec le step, à aucun moment elles nous ont dit madame on a mal aux jambes alors qu'elles étaient bien plus fatiguées, bien plus essouffées, bien plus... On a vu les effets aussi, elles étaient toutes rouges, écarlates. Bon, l'échauffement était, c'était réussi.

415

Et puis la suite, on s'est aperçu aussi que il y avait, bon... En fait elles... Tout se passait mieux après, parce qu'il y avait une ambiance, une, je ne sais pas, un état d'esprit qui s'est installé. On a eu des gens qui ne venaient pas régulièrement en cours avant notre séance step et qui sont venus plus régulièrement après, donc en fait on a beaucoup plus d'indicateurs. Il n'y a pas que... Il y a eu des effets sur l'absentéisme on va dire. Parce que l'activité leur plaisait, elles ne voulaient pas rater cette séance qui débutait par du step quoi...

420

Moi: Et que dirais-tu par rapport à cette innovation. Est que ça a changé quelque chose chez les élèves?

425

F: Bien ça a changé que... Elles ont accepté de s'échauffer correctement, sans râler. Elles avaient la musique, elles avaient leur step et c'était parti. Donc au départ avec quelqu'un pour leur montrer comment il fallait faire et puis après quand elles avaient bien intégré l'échauffement, c'était parti, elles le faisaient seules.

430

Elles s'impliquent mieux dans l'activité. Elles le font de bon cœur et puis une meilleure ambiance dans le cours quoi. Un cours pour lequel, peut-être, on était un peu, bon on allait pas à reculons mais on savait qu'elles allaient commencer par dire "bon on ne s'échauffe pas aujourd'hui" et bien ça s'est mieux passé après quoi, la séance qui a suivi.

435 **Moi:** Libres propos.

F: Pour moi les stages de secteur, c'est un, de se tenir au courant de ce qui se fait, de communiquer entre les collègues, parce que je trouve que cela manque dans les autres matières, ces échanges. Nous on a déjà l'occasion à l'AS de pouvoir discuter, se rencontrer, mais au cours de ces stages là, ce que j'aime bien c'est ça aussi, c'est rencontrer les autres au delà de l'activité, au delà de ce que l'on va y chercher, au delà des activités qui sont proposées, c'est la convivialité, c'est ça...

440

J'y vais toujours de bon cœur et puis j'en reviens je suis toujours enchantée. C'est une piquête de rappel, ça te ressource, mais pas seulement au niveau des apports qu'on peut avoir au niveau théorique, ça te ressource pour l'ensemble de la profession.

445

Entretien n° 7 G

Vendredi 02.03.2001 – 15h 30 /16h 30

Partie renseignements

5

Sexe: Masculin

Age: 27

Origine géographique: Bordeaux

10 Origine sociale (profession des parents): Mère: Assistante sociale. Père: Formation pour adultes.

Grade: PEPS

Niveau d'études: CAPEPS

Ancienneté: 5ans

Carrière: Même établissement.

15 Avez vous préparé des concours internes? Non.

Situation familiale: Vit maritalement, 1 enfant.

Engagements à l'extérieur: Entraîneur de natation.

Stages suivis de 1997-2000. Stage de formation des PRL à Douai et puis stage de secteur en 1999. Un GFE.

20 Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

Rapport à la formation. Pourquoi?25 **Moi:** Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation, pourquoi vas-tu en formation?

G: L'intérêt d'aller en formation pour moi, c'est de progresser dans ma pratique d'enseignant en fait, c'est-à-dire euh... je suis confronté à des élèves, il y a des situations où je suis en réussite et puis d'autres où je suis en échec. Alors, la réussite ça veut dire que j'ai

30 l'impression de faire des choses avec mes élèves qui amènent à des progrès, et puis l'échec, c'est une situation où justement je ne vois pas mes élèves progresser. Parce je n'ai pas le temps, parce que je ne sais peut-être pas m'y prendre comme il faut et puis à partir de là, eh bien ce qui m'amène à... à être en formation, c'est à réfléchir sur euh... comment je peux faire pour moi progresser, pour que mes élèves, ensuite dans leur activité, ils soient... oui ils

35 progressent, c'est-à-dire euh... c'est un développement moteur un peu plus affiné... oui, en gros c'est ça.

Moi: Et par rapport à l'année dernière, est-ce qu'il y a des moments ou des activités dans la formation qui te marquent davantage? Peux tu te rappeler des moments qui font tilt en

40 quelque sorte?

G: Ben, le... un moment important c'est la formation des PRL. Là, j'ai... je me suis aperçu que... la façon de présenter les choses, la façon que j'avais d'enseigner, il y avait un monde, quoi, là c'était clair, c'est-à-dire que la façon d'aborder la construction des... des contenus,

45 c'était pas du tout le même processus, donc à partir de là, bon, ça, ça m'influence, après, moi je fonctionne un peu par activité c'est-à-dire que... étant donné qu'on a beaucoup d'activités dans notre... dans notre discipline, et que c'est difficile de progresser dans toutes les activités notamment au niveau didactique, disons que je... il y a des activités où j'essaye d'évoluer et d'autres où je stagne, c'est-à-dire que dans des activités où je suis uniquement en animation,

50 par rapport à ce que j'ai appris à l'IUFM, par rapport à ma formation universitaire, j'essaye de

faire le mieux possible par rapport à ce que je sais, mais je ne cherche pas forcément à progresser parce que j'avais pas le temps, et puis il y a des activités où j'ai cherché à mettre en place des choses, des... à faire des expériences en fait, par rapport à un schéma que j'ai... que je commence à appréhender en formation si tu veux, donc les activités, ça a été euh..., la natation, le combat, le combat pas mal, l'endurance, les activités d'endurance, puisque c'est une activité très présente au niveau du collège et là, petit à petit, je vais essayer sur le badminton, parce que c'est aussi une activité très présente sur le collège donc c'est une activité qu'on fait quasiment avec toutes les classes et des activités un peu plus... un peu moins ponctuelles en fait, du type : l'athlétisme, la CO, des choses comme ça... bon, j'essaye d'animer, justement... disons que ça fait beaucoup de choses pour avoir un traitement didactique, s'informer, réfléchir, préparer à... une masse de travail que je ne peux pas assumer pour l'instant quoi, pour différentes raisons, hein...

Moi: Et tu as parlé du combat, donc est-ce que l'année dernière dans le stage de secteur, il y a donc un moment particulier, quelque chose qui t'a particulièrement marqué, dans le stage de secteur de l'année dernière?

G: C'est euh... à partir de quand on est en activité combat, à partir de quand on est en activité danse, c'est-à-dire ce qui fait la différence entre une activité animation où tu n'es pas vraiment en combat, tu fais des petits jeux, il y a des choses que tu pourrais très bien faire avec des gamins dans un centre aéré ou des choses comme ça et le moment où tu passes en activité combat parce que tu respectes certaines caractéristiques du style: il faut... dans un combat, les deux partenaires ou adversaires, ça dépend peut-être de la situation, puissent à la fois attaquer et défendre en même temps et ça je trouve que c'est euh... c'est un truc qui m'a... qui m'a fait... percuter en fait. Et maintenant dans toutes les situations que j'essaye de mettre en place, j'essaye de passer par là et pas dans une situation où il n'y a que l'attaquant ou que le défenseur où à un moment donné tu supprimes une partie de l'activité combat qui est le... peut-être d'essayer de prendre des informations pour réagir, en fait.

80 Utilisation de la formation

Moi: Est-ce que tu utilises, ou tu essaies d'utiliser ce que tu as appris en formation: rarement, souvent, systématiquement, et pourquoi?

G: C'est pas systématiquement, parce que sinon je le ferais dans chaque discipline, comme je te l'ai expliqué tout à l'heure, je dirais euh... j'essaie de le faire assez souvent, alors euh..., assez souvent, c'est-à-dire que je le fais par rapport à une activité en fait parce que ça... le fait d'avoir une activité transversale, ça implique aussi, par rapport à l'activité, qu'il faut beaucoup de recherches c'est-à-dire que quand toi t'as... tu commences dans une activité, on va dire que tu parles de tes situations, qu'est-ce que tu sais faire avec tes situations et après tu essayes de le... de le mettre en activité avec tes gamins, et là c'est un processus complètement différent, c'est-à-dire que tu pars sur, non pas la situation, mais sur euh... « qu'est-ce que je vais chercher comme objectifs, à partir de la classe que j'ai : comment je vais pouvoir les mettre en œuvre et puis... et à partir de là, quels contenus je vais pouvoir avoir », et tout ça, ça va déboucher sur des situations, mais ces situations-là, en fait, je les connais pas et pour arriver à complètement changer mon processus d'apprentissage en fait avec les gamins, il faut que je travaille beaucoup sur les objectifs, mais euh... c'est une mise en place en fait, une élaboration un peu intellectuelle et... ça c'est... c'est un travail important je pense, et je le fais par rapport à une activité, et puis j'essaye par rapport à ma programmation aussi de... d'amener 2, 3, 4 classes sur la même activité, de façon à ce que en fonction du niveau de mes

élèves, alors ça peut être des niveaux de classe, ou des niveaux moteurs, ils puissent essayer de faire de l'expérience, de faire évoluer les situations, après concrètement, à la réflexion.

Moi: Mais donc euh... j'ai l'impression que tu me parles un petit peu de ta façon de procéder mais... sur le dernier stage de l'année dernière, qu'est-ce que tu as retenu, est-ce que tu as utilisé quelque chose est-ce que tu peux le décrire, ce que tu as utilisé. Bon, il semble que ce soit plus une démarche que des situations ou des contenus très particuliers. Est-ce que tu me parler un peu de... on va partir un peu là-dessus, hein, essaie de rechercher ce que tu as?

G: Par exemple l'activité danse, j'ai pas retenu euh... l'exercice qu'on a fait c'est-à-dire 3 pas en avant, 3 pas en arrière etc. j'ai retenu la démarche qui était, à un moment donné, il faut mettre les élèves dans un système de reproduction de forme... et ça, ça va déboucher après sur peut-être de la créativité, c'est-à-dire qu'à partir du moment où tu as un peu de culture danse et que tu as vu un peu où est-ce que tu pouvais aller, eh bien on va te donner un peu liberté danse mais parce que tu as des acquis...

Moi: Qu'est-ce que tu as fait, concrètement là, en danse, est-ce que tu en faisais auparavant ?

G: J'ai jamais fait de danse avant et je ne me suis pas encore mis à la danse, mais donc, j'ai... j'ai pas encore mis en place cette... cette façon de penser, si tu veux mais euh... c'est ça que je retiens par rapport à l'activité danse. Après, moi, personnellement, j'ai pas franchi le cap, mais de plus en plus, j'y pense, parce que euh... parce que... avec différentes expériences, notamment avec le... le vécu dans l'activité danse, à la fois du côté du pratiquant puisqu'on pratique en stage et à la fois en observant les collègues experts qui nous donnaient un peu de billes, eh bien ça va m'amener petit à petit à franchir le cap et peut-être un jour me lancer en danse.

Moi: Et donc en combat alors, est-ce que tu as fait combat et que tu aurais utilisé quelque chose que?

G: Alors, par rapport au combat, euh... je trouve que... enfin, la démarche qui a été proposée en secteur par Ludovic, était sur plus de l'animation, quoi et derrière cette animation en fait, t'avais des grands principes par rapport à l'activité combat, c'est ce que je te disais tout à l'heure le fait que quand tu es en activité combat il y a à la fois attaque et défense en même temps bon ça, ça a émergé dans l'animation et dans le... je sais pas, c'est des choses que j'ai entendues et que j'ai retenues, quoi, après le...

Moi: Où est-ce que tu les as utilisées je veux dire. Est-ce que tu as fait un cycle combat et que tu les a utilisées là. Là on est sur le pôle utilisation, donc voilà?

G: Oui... parce que l'utilisation en fait... j'ai pas réutilisé de situations spécifiques qu'avait proposées Ludovic.

Moi: Mais de... peut-être de sa démarche alors peut-être, ou alors... appliquée quoi, mais ça peut être transposé aussi mais l'idée viendrait de ce qu'il a fait, c'est... oui, non?

G: Euh... de l'activité ludique: rentrer non pas par les techniques propres, mais...

Moi: Ça tu ne le faisais pas et tu l'as fait?

150

G: Ça oui, j'ai commencé à le faire, oui.

Moi: Bon alors, en natation, c'est-à-dire quelque chose que tu ne faisais pas avant. Est-ce que tu as utilisé quelque chose qui te viendrait de ce stage?

155

G: Le... si, le.... quelque chose qui m'a... que j'essaye de modifier maintenant, c'est que je pars d'une forme de pratique c'est-à-dire que je pars d'une mise... d'une forme de pratique qui est par exemple être le faire... faire faire 5 minutes de natation à l'élève, et c'est à partir de là que je vais construire mes contenus, c'est-à-dire en fonction de... comment l'élève, euh... ce qu'il a fait, comment il s'est comporté en fait, à partir de là je vais essayer de déterminer les contenus les plus appropriés pour euh... pour qu'ils puissent mieux réussir l'épreuve, en fait. Donc qui dit réussir mieux l'épreuve, ça veut dire progresser au niveau...

160

Moi: Mais c'est plus une démarche. Une démarche qui va partir davantage de l'analyse de la pratique, de l'élève en situation de pratique... Mais en fait donc, si je retiens du stage de secteur proprement dit... tu n'as pas retenu d'éléments que tu aurais mis en pratique cette année. Si, en combat, tu commences?

165

G: En combat, voilà, l'activité qui m'a correspondu le plus euh... par rapport à des choses que je connaissais un peu moins, c'est peut-être le combat quoi...

170

Moi: Et tu as fait un cycle ou tu vas en faire un ?

175

G: Maintenant, j'en fais, oui, quasiment avec les 6^{èmes}/5^{èmes} je fais comme ça...

Moi :Non... mais il est fait ce cycle ou tu vas le faire ?

G: J'ai fait.

180

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

Moi: Comment fonctionnes tu quand tu prépares tes cours? Transformes tu souvent tes cours, ou alors tu t'en tiens... tu essaies de t'en tenir... à quelque chose d'assez stable?

185

G: Oui j'essaye... j'essaye d'évoluer dans... dans ma pratique, c'est-à-dire que... si on prend ce que je faisais sur ma première année par exemple, et ce que je fais maintenant, dans certaines activités ça n'a plus rien à voir, que ce soit au niveau de l'organisation, de l'espace, que ce soit au niveau... il y a eu des groupements d'élèves, que ce soit même par rapport au contenu, qu'est-ce que je leur fais faire euh... enfin bref, il y a des activités où j'ai énormément évolué, je pense. Enfin, tout ça parce que euh... j'étais pas du tout satisfait de la manière dont je fonctionnais avec les élèves. Mais je... c'est pas..., le plus..., le meilleur truc, c'est peut-être l'activité rugby, j'ai fait deux fois activité rugby, la première j'ai passé mon temps à faire de l'animation ou des jeux, quoi type le bérêt etc. en introduisant les règles de rugby là-dessus et puis le deuxième cycle que j'ai fait, je suis parti carrément en activité rugby avec euh... des contacts, enfin des contacts limités, mais avec une opposition, en groupe, avec euh... en cherchant à progresser dans le temps et en introduisant petit à petit les règles mais c'était plus du tout le même cycle en fait, hein...

190

195

Moi: Et alors donc, qu'est-ce qui t'a amené à... on peut reprendre l'exemple du rugby quoi, à transformer ce... ou à transformer les cours d'une manière générale, ou tes cycles d'une

200

manière générale, ou dans le cas particulier du rugby donc, qu'est-ce qui t'amène à le transformer ou à ne pas changer de cycle, dans certaines APS, tu changes tout, alors qu'est-ce qui t'amène à changer, dans d'autres tu ne changes pas, qu'est-ce qui... pourquoi tu ne changes pas?

205

G: Pourquoi j'ai évolué en rugby par exemple, c'est... je suis parti de l'animation et dans une activité que ne n'avais jamais enseignée, très peu pratiquée, et j'étais dans l'urgence, c'est-à-dire euh... faire un truc. Donc, euh... en feuilletant 2, 3 bouquins on ne le fait même pas quoi, on regarde 2-3 pages en discutant avec un collègue qui avait déjà fait rugby, je me suis dit :
 210 « bon, j'ai rugby demain, qu'est-ce que je peux faire ? » et lui m'a parlé d'animation donc j'ai... je suis parti là-dessus en fait, sur euh... sur la discussion avec un collègue qui faisait bérét et qui petit à petit faisait évoluer le jeu vers euh... un affrontement un peu rugby, quoi, à la fin de son cycle. Mais, ça ne m'a pas du tout satisfait dans le sens où je ne voyais pas l'activité rugby là-dedans quoi. Je me voyais plus en colonie de vacances que... qu'en
 215 professeur d'EPS en fait, avec une envie de construire quelque chose sur un support sport quoi. Donc après, j'ai évolué et je... dans la démarche, c'était de partir de l'activité rugby par rapport au niveau des gamins, qu'est-ce qu'ils sont capables de faire, qu'est-ce qu'ils en connaissent, qu'est-ce que... qu'est-ce qu'ils ont déjà fait, qu'est-ce que... bon il y a déjà des niveaux là-dedans et puis, par rapport à ma vision un peu du rugby, de l'EPS quoi, vers quoi
 220 je pouvais les amener, tout en respectant euh... l'activité rugby, c'est-à-dire un sport collectif avec une opposition de 2 équipes, avec les 2 équipes qui peuvent marquer à n'importe quel moment, soit attaquer, soit défendre, ça c'est des rôles qui s'alternent en fait. Après, il y des activités où j'évolue très peu maintenant, c'est la gymnastique par exemple, où j'ai trouvé un mode de fonctionnement qui me satisfait à peu près, c'est-à-dire que j'ai l'impression que les
 225 élèves euh... travaillent et progressent dans ce type d'aménagement en fait. Donc, c'est une activité où j'essaie d'évoluer mais là je suis à un moment où j'ai l'impression de... que ça marche à peu près. Pour moi parce que je m'y sens à l'aise, pour les gamins parce que qu'ils... parce que j'ai l'impression qu'ils progressent, donc c'est l'activité où pendant un certain temps, je pense que je vais... essayer de stabiliser un peu ce que je sais.

230

Moi: Quand tu innoves, où trouves tu tes idées, hein, donc quand tu changes, par exemple le rugby, là, où est-ce que t'as trouvé ces idées là, qui ne sont pas que des idées de contenu quoi, qui sont aussi des idées de démarche?

235

G: Mais... ma source essentielle en fait c'est la discussion avec les collègues alors que ce soit avec les collègues du collège ou avec des collègues de l'extérieur et donc le stage de secteur en fait, c'est... une mine d'or pour moi parce que justement il y a des échanges sur des... sur des pratiques, sur des..., peut-être plus ciblées sur une activité mais euh... il y a des choses que j'entends, alors à partir de ce que j'entends, c'est : soit je vais y adhérer et donc essayer
 240 de mettre en place, parce que ça me plaît, ça me convient, soit c'est des choses auxquelles je ne voudrais pas adhérer et donc je vais éviter de faire comme ça, tu vois y a un peu deux aspects quoi dans ce que je peux entendre. Après, tout ce qui est activité littéraire, les bouquins etc. euh... j'arrive pas, j'ai pas le temps et je prends pas ce temps-là, pour l'instant, et puis, bon ben c'est comme ça que je me forme un peu, c'est par la discussion avec des gens
 245 qui ont un vécu, qui sont peut-être un petit peu des experts...

Moi: J'aborde une autre question. Peux-tu me préciser en donnant des exemples, quand tu enseignes: ce que l'élève doit apprendre, hein ce que l'élève doit apprendre?

250 **G:** Moi je trouve que, de plus en plus, ils cherchent à apprendre un comportement moteur en fait, c'est-à-dire euh... ne pas passer de quelque chose qu'il ne sait pas faire, je ne sais pas...par exemple...

255 **Moi:** Attends, je me suis peut-être mal exprimé, c'est quand toi tu enseignes, ce que tu souhaiterais que l'élève apprenne?

G: C'est-à-dire que euh... ben, c'est s'y connaître dans notre discipline, c'est... l'aspect moteur ça c'est pas moi qui le répète, mais euh... voilà, c'est qu'il progresse par rapport à un savoir-faire. C'est d'abord euh... c'est d'abord ça qui m'intéresse. Par exemple, si il ne sait pas faire l'ATR eh bien il peut prendre gymnastique et puis... il y arrive, donc, qu'est-ce qu'il apprend, c'est euh... oui, pour moi c'est du domaine du moteur, c'est pas forcément intellectuellement comment on sait faire, parce que ça je trouve que ça c'est une démarche peut-être un peu... qui prend beaucoup de temps et qui est peut-être un peu compliquée, et qui avec le public que j'ai moi au collège en ZEP me paraît pour l'instant difficile à mettre en place. Donc je leur demande juste de savoir faire des choses hein, et ça passe par un travail de répétition, de... on fait beaucoup, on fait souvent, et on essaie de le faire bien. Moi j'essaie de dans ce...

270 **Moi:** Et donc, là-dessus, tu l'as un peu abordé, comment il doit apprendre, ou comment tu organises toi, plutôt, l'apprentissage?

G: Ben, c'est... j'essaie euh... pédagogiquement, de faire en sorte que:
1. tous les élèves soient en activité pour qu'ils fassent le plus, le plus souvent possible, c'est-à-dire que ça ne m'intéresse pas de faire un exercice euh... une situation qu'une seule fois dans... sur l'heure et demie que j'ai ou les deux heures que j'ai euh... si on prend l'activité combat, par exemple, je les mets dans une situation... dans cette situation-là quand même qu'ils vont la répéter peut-être euh... peut-être 10 fois, de manière à ce que... qu'ils puissent, à un moment donné, corriger un peu leurs erreurs, qu'ils aient un objectif à atteindre par exemple qu'il peut mettre l'autre sur le dos, pour ça je les mets dans une situation, alors euh... on essaie de jouer sur les variables, ça c'est pas des choses que j'arrive à faire dans toutes les activités, j'essaie, et donc ils essaient de jouer 3, 4, 5 fois avec cette variable là. Et à partir de là, on va... pendant 5 fois on utilise une variable, alors ça peut être par exemple, saisir les mains et puis après, une autre variable ça peut être saisir mais les pieds et puis ça va être saisir le ventre par exemple, et de jouer de nombreuses fois avec ça, petit à petit, d'amener à : qu'est-ce qui est efficace et qu'est-ce qui ne l'est pas, voilà, mais ça n'est pas en ne faisant qu'une seule fois que... on va y arriver, et je ne crois pas que ce soit en observant beaucoup les autres, un peu, ça... c'est utile, mais euh... ça va transformer l'élève, donc moi le principe de base, c'est la répétition quoi, il faut en faire beaucoup, beaucoup, beaucoup.

290 **Moi:** Oui, mais pas que ça, parce qu'on pourrait dire, la répétition, bon il répète un certain nombre de combats, là tu vas un peu plus loin, c'est-à-dire que tu... il y a la mise en situation, la répétition nombreuse et puis donc avec l'introduction d'une variable, quelque part tu suscites la comparaison, la mise en rapport des faits dans des situations différentes, sinon, s'il n'y a que répétition, bon, le jeu des variables n'est pas forcément euh... utile?

295 **G:** Oui, c'est vrai que c'est combiné en fait, parce que tu peux très bien jouer sur les variables, mais si tu n'utilises qu'une seule fois ta variable, si tu loupes, on va dire que ben c'est pas bon, alors que c'est parce que tu t'y es mal pris, ben parce que le gamin il était pas concentré, il faisait le con à ce moment-là, il était pas dans la situation. Donc, je pense que

300 c'est deux choses un peu combinées, qui... qui vont faire progresser l'élève euh...mais je te dis, bon le but c'est d'arriver à savoir qu'est-ce qui est... qu'est-ce que je peux faire qui est efficace, qu'il n'y ait pas forcément une seule solution, il peut y en avoir plein, différentes et... et qu'est-ce qu'il ne faut pas faire parce que... qu'il ne faudrait pas faire parce que ça... ça... par rapport au but qu'on s'est fixé, ça... c'est pas... c'est pas intéressant quoi.

305

La mise en œuvre.

Moi: Quand tu innoves, hein dans le sens où tu faisais quelque chose, et puis tu as changé. Comment tu... en essayant de le décrire le plus précisément possible... comment tu l'as mise en œuvre, ta démarche?

310

G: Alors je suis parti euh... par rapport à l'activité combat, hein du principe du combat, donc qui était: il faut que les deux partenaires ou adversaires se retrouvent en situation où ils peuvent à la fois attaquer et défendre...

315

Moi: Donc ça c'était complètement nouveau?

G: Pour moi c'était, oui, c'était euh... quelque chose qui devenait fondamental en fait, sinon, ben je... il me manquait quelque chose en activité combat. Et à partir de là, j'essaye d'organiser mon travail pour que, quelle que soit la situation que je proposais, il y ait toujours ça. Alors ça veut dire qu'il y a des situations que je faisais, avant, que j'ai modifiées alors... modifiées au niveau des consignes donc que j'ai pu modifier au niveau des règles, j'ai mis des règles qui étaient contraignantes par exemple, donc j'ai supprimé ces règles-là de manière à ce que le principe combat se retrouve dans la situation. En exemple concret, ça marche dans une situation euh..., le but du jeu, y'en avait, donc on partait, un élève à 4 pattes et l'autre qui était à genoux à côté de lui. Le but du jeu, c'était, pour l'élève qui était à genoux, de mettre l'élève à 4 pattes sur le dos parce c'était le but, quand je fais de la lutte en fait, c'est le but euh... pour moi de la lutte, mais... alors la règle c'était la suivante: si celui qui était à genoux mettait celui qui était à 4 pattes sur le dos, il avait un point, hein, par contre, si celui qui était à genoux restait à genoux, c'est lui qui avait un point sauf si celui qui était à 4 pattes restait à 4 pattes, si celui qui le défendait en fait restait à 4 pattes, c'est lui qui avait un point. Donc... celui qui était à genoux n'était que dans un comportement d'attaque et celui qui était à 4 pattes n'était que dans un comportement de défense, en fait, et ce que j'ai essayé de faire évoluer, c'est que... celui qui était à 4 pattes pouvait lui aussi marquer un point, mais maintenant en mettant l'autre sur le dos, voilà, c'est-à-dire que le joueur A qui est à genoux comme le joueur B qui est à 4 pattes, les deux, pour marquer un point, il faut que... il faut mettre l'autre, l'adversaire sur le dos. Donc j'ai introduit... je pense introduire comme ça en fait une modification du comportement, c'est-à-dire que c'est pas que attaque ou que défense, c'est que dans le... la programmation, voilà, disons que je modifie le rapport de force c'est-à-dire qu'il y en a un qui est avantage par rapport à l'autre, puisqu'il peut saisir et que, étant donné qu'il est euh... à genoux, on va dire qu'il a plus de... qu'il a l'avantage qu'il a un peu plus de force, mais c'est pas gagné pour autant, voilà.

340

Moi: Donc, la démarche, tu es parti d'une idée, elle était surtout centrée, donc, tu avais ton cycle que tu as déjà fait... cycle combat que tu as déjà fait auparavant, tu as une structure, des situations etc. et puis un moment, bon, j'innove, je vais partir sur une autre représentation de l'activité, une autre idée : combat, et donc je vais me débrouiller tout en gardant, alors est-ce que tu as gardé la même structure, ou tu as modifié des situations ou tu... comment ça s'est?

...

350 **G:** En fait, avant le cours, c'était bon... un échauffement, très général, pas trop orienté spécifique en fait, donc voilà, après, il y avait un travail de situation où il y avait: l'élève est en situation, il fait, après on se réunit, on essaye de discuter sur: qu'est-ce qu'il a fait, qu'est-ce qui a marché, qu'est-ce qui n'a pas marché, on repart sur la même situation et on essaye de mettre en œuvre ce qu'on a... ce qu'on a... ce dont on a parlé avec... en cherchant à faire... à
355 mettre en place ce qui est efficace et ils avaient une ou deux situations, en fonction du temps que j'ai, et on finissait par une activité combat... avec toujours les mêmes règles. La structure de maintenant, la structure de la séance reste la même. Il y a toujours un échauffement, il y a toujours une situation et il y a toujours des combats pour terminer. Ce qui change, c'est la partie situation où euh, l'idée... l'idée on va dire innovante du combat est introduite dans la
360 situation. Ce qui fait qu'il y a des situations que j'ai... que j'ai conservées mais que j'ai fait évoluer, il y a des situations que j'ai carrément supprimées parce que elles ne correspondaient plus du tout à l'activité combat telle que maintenant je la conçois.

Moi: Et donc... tu vas intervenir au cours de ta première séance, donc avant d'intervenir est-ce que tout était programmé à l'avance, tout ton cycle, tu savais parfaitement en sachant que tu introduisais des nouveautés, t'avais déjà prévu tout ton cycle, toutes tes séances... comment c'était... mis sur le papier quoi, ou dans ta tête?

G: Là c'est... je... j'ai du mal à programmer tout un cycle de A à Z parce que, déjà dans la
370 séance, j'arrive pas à faire ce que j'ai prévu sur le papier ou dans ma tête donc euh... ce qui m'amène toujours à modifier la séance suivante, soit pour reprendre des trucs euh... que j'ai pas eu le temps de faire ou pas eu le temps d'approfondir, soit parce qu'il y a des choses qui n'ont pas plu du tout donc je me dis : « non, ça il faut que je change, il faut que j'évolue parce que ça... ça n'apporte rien aux gamins ou j'en vois pas... j'en vois plus la finalité en fait entre
375 ce que j'ai pensé et puis ce que les gamins font, en fait il y a un tel décalage que c'est plus intéressant... Je... là par rapport à ma modification du cycle combat, j'ai euh... je suis... je suis parti... en fait j'ai fait le cycle combat avec... deux classes en même temps, une 6^{ème} et une 5^{ème} et donc, j'ai essayé de faire à peu près le même schéma de cours, donc dans la même structure et les mêmes situations. En même temps, c'est-à-dire dans la semaine où il y avait à
380 la fois 6^{ème} et à la fois 5^{ème}. Alors, la programmation, c'était la même période et euh... je me suis aperçu petit à petit que j'ai plus fait exactement la même chose, avec les 6^{èmes} et avec les 5^{èmes} parce que j'avais pas la même quantité de séances, parce que j'avais... il y a des choses que j'ai approfondi avec les 6^{èmes}, et avec les 5^{èmes} j'ai approfondi d'autres choses, parce que...

385 **Moi:** Donc, avant même ton cycle, tu es parti... qu'est-ce qui a en quelque sorte piloté ton fonctionnement, tu vois ce que je veux dire, qu'est-ce qui a piloté, qu'est-ce que... bon l'idée, là, tu as... cette idée-là et puis ensuite?

390 **G:** Cette idée-là qu'on essaie de mettre en place et qu'à travers la situation on... on respecte ça et que la situation en fait, par rapport à mon objectif de l'activité combat et puis par rapport à mon objectif de euh... il faut dire un peu social aussi... c'est-à-dire être capable de répéter souvent, être capable de... d'avoir un comportement correct, puisque la situation aussi n'engendre pas des comportements complètement différents et donc cela évite des trous dans
395 la séance, et mon idée directrice c'était ça quoi, je ne sais pas si c'est très clair... c'est-à-dire que... je ne mets pas toute ma réflexion dans la même situation, ma situation je la testais, sur un, une, deux, trois séances je la reprenais deux, trois fois, quatre fois s'il fallait et j'essayais de voir un peu si dans le temps, elle prenait... elle prenait du sens, pour moi, pour les élèves et... et je me suis aperçu, en fait, que dans les situations que je proposais, dans le cycle que je

400 vais faire après, c'est cette situation-là que je mettrais avant d'autres, tu vois, parce que je me dis que... euh... par rapport au combat, qui est la finalité à partir de laquelle j'ai évalué les élèves, il faut peut-être que les élèves sachent faire certaines choses, il y a des pré-requis, qu'ils aient compris certaines choses avant de pouvoir en aborder d'autres, dans la façon dont j'ai proposé des situations, des fois, j'ai... j'ai peut-être inversé ces... ces pré-requis, ce qui
405 fait que... il me manquait des petites choses qui... par exemple, c'est de... les élèves étaient capables de mettre l'autre sur le dos, sur le côté, de le déséquilibrer en fait, mais jamais de le mettre complètement sur le dos, alors que c'était le but que j'avais fixé pour marquer un point, et... et... petit à petit en fait, je me suis aperçu que, à partir du moment où les élèves savaient déséquilibrer les autres, je les ai amenés à finaliser en fait leur action et un peu à
410 contrôler leurs mouvements, et à... à contrôler leur adversaire, qu'ils puissent finalement le mettre sur le dos, mais... mais j'ai pas eu assez de temps pour approfondir ça en fait, donc peut-être que la prochaine fois j'essaierai d'inverser.

Moi: Donc tu as prévu quelque chose, tu as une idée, tu as quand même la séance, la première
415 séance donc elle est quand même facile, assez construite et ça fonctionne pas... comment tu as réagi, tu t'arrêtes, tu poursuis, tu ajustes... hein, si quelque chose ne fonctionne pas?

G: Si ça fonctionne pas, je... déjà, qu'est-ce que ça veut dire: « ne pas fonctionner » ? Est-ce que ça veut dire que... moi j'ai pas su le mettre en place, est-ce que ça veut dire que les élèves
420 ne l'ont pas réussi, tu vois...

Moi: Oui, quels sont les repères qui te permettent de dire que ça ne fonctionne pas et qui te permettent aussi de réajuster ton fonctionnement. Donc c'est à toi de ... puis, tout d'un coup tu es en train de... et puis là, ça va pas quoi... Est-ce que ça c'est produit, ça ne s'est peut-être
425 pas produit.... Ça s'est produit puisque les 6^{èmes} et 5^{èmes} à un moment tu t'es rendu compte que?

G: C'était un peu différent là...(grand silence)...

430 **Moi :** Tout d'un coup, Pof ! Tu te dis : « Bon sang, ça marche pas, alors... Pourquoi ça marche pas et bien sûr, c'est...hein bon, moi je sais pas, c'est en fonction de tes représentations, du fonctionnement d'une classe et puis, en combat, donc c'est pour appréhender un peu ça?

435 **G :** Bon déjà, par rapport à... je vais dire que le « ça marche ou ça marche pas » j'en fais toujours le bilan à la fin du cycle. Après euh... j'essaye maintenant de plus en plus de me donner le temps, c'est-à-dire que la première séance, ça va servir à mettre en place certaines choses. Des règles de fonctionnement, de... quand je présente une situation, la... le premier cours c'est maintenant uniquement je vais dire de la mise en fonctionnement, c'est
440 comprendre la situation, comprendre la consigne, comprendre euh...non il faut pas...non t'as pas le droit d'aller là par exemple et pourtant t'y vas, donc t'as pas compris qu'il fallait éviter cette zone-là, par exemple. Donc, la première séance, c'est ça, c'est... comment bien faire fonctionner la situation. La deuxième, c'est... une fois que t'as bien compris, à peu près compris comment ça marche, c'est maintenant comment on y travaille pour progresser... et
445 j'ai... et je pense que petit à petit, les élèves rentrent dans la situation et finissent par euh... pour la majorité (*hum*) par y rentrer et par y travailler et par y... petit à petit... par y progresser. Mais bon... je peux préciser...

Moi: Tu as une innovation, quelque chose que tu n'as jamais fait, donc par exemple... ben en fait les questions c'est un petit peu faussé, puisque t'avais déjà fait... t'as juste changé une consigne, tu parles du combat à genoux et à 4 pattes ; donc, tu t'es rendu compte que ça marchait pas parce qu'ils n'arrivaient pas à le mettre sur le dos... alors, comme tu ne l'as jamais fait, autant ta démarche je suis d'accord, mais si tu ne l'as jamais fait, peut-être qu'à un moment tu peux te dire "oui c'est peut-être parce que la consigne est nulle"?

G: Ça va pas marcher oui par exemple ça ne marchera pas dans la mesure où, quand les élèves ne savent pas faire. Et tu as beau mettre en place, ils n'y arrivent pas, voilà et pour la majorité, donc ça veut dire que quelque part, tu t'es trompé par rapport au niveau des gosses... Oui, mais je veux dire que, après, avec le temps, tu t'aperçois qu'ils y arrivent, et là c'est un truc qu'ils arriveront à faire, ils y arriveront avec le temps. Si tu sens que même au bout de 3 ou 4 fois euh... ça ne marche pas du tout. Voilà.

Moi: Alors, c'est quoi tes repères. C'est quoi tes repères qui te permettent de dire « là ça... » parce que tu m'as dit bon, il y a des fois, oui, ça, ça fait partie du travail normal, tu sais qu'en répétant si ils y arriveront, là ça va, et puis d'autres fois tu dis « bon, p'ffout, non là ça va pas marcher du tout... »?

G: Par exemple, concrètement... oui, c'est..., euh, un gamin... on fait cycle gymnastique, le thème principal donc c'était tourner en avant, le gamin il ne sait pas faire la roulade avant et à la fin du cycle il ne sait pas faire la roulade avant non plus, tu vois, il est en échec complet, c'est-à-dire qu'il n'y a eu aucun progrès par rapport à quelque chose que tout le monde a quasiment réussi à faire, lui n'y est pas arrivé, et je me dis que en fait, ce que j'ai proposé, pour lui, a marché pour d'autres, mais c'était pas adapté donc euh..., je vais dire, dans ma tête après le cycle, je me suis dit : « pour lui, j'ai pas été bon », c'est-à-dire que ce que j'ai proposé ça n'a pas marché, est-ce que ça veut dire que la situation ne marche pas ? Peut-être pas, parce qu'elle a fonctionné avec d'autres, mais, par rapport aux gamins... à partir du moment où il a jamais réussi à passer le cap, parce que peut-être c'était un niveau trop haut, il avait... j'ai pas réussi à comprendre ce qui n'allait pas euh... c'est ce qui me fait dire que ça n'a pas marché... avec ce gamin-là. Alors, à partir du moment où la situation ne va pas marcher avec... avec aucun dans la classe, alors soit elle n'est pas adaptée au niveau et donc elle n'est pas intéressante pour le cycle que j'ai mis en place. Après, est-ce que ça veut dire que je ne ferai plus jamais cette situation-là ? Pas forcément, tu vois. Tu me dit que bon, j'ai essayé des choses, le but c'était ça...

Moi: Donc, c'est plutôt le... taux de réussite motrice des élèves?

G: C'est-à-dire euh... par rapport à une situation je vais... j'essaye de me mettre un but, moi en tant qu'enseignant, c'est-à-dire que ma situation elle doit servir à ça, euh... et... combat, par exemple, je mets l'exercice, le but c'est d'arriver à... c'est ce que je t'ai dit tout à l'heure, c'était à réussir à déséquilibrer l'autre, c'est-à-dire au moins à le faire... à lui supprimer des appuis, à le faire vaciller euh... à partir du moment où il y a une quantité d'élèves qui va y arriver... alors, pas en une seule fois hein, avec un processus qui devrait reprendre la situation plusieurs fois, de comparer ce qui efficace, ce qui est pas efficace, d'apporter des solutions à un moment donné, je me dis que c'est une situation qui va fonctionner euh... et dans le... dans la réalisation avec les élèves... lorsque font les élèves, le but c'est... ce qu'ils font, ça correspond bien au but que moi je me suis fixé. Si, quand les élèves font systématiquement, il y a des dérives en situation et n'atteignent jamais le but que je me... que j'ai fixé, je pense que la situation, il faut qu'elle évolue, donc enfin... donc, quelque part elle marche pas, peut-

500 être parce que moi j'ai pas su, j'ai minimisé certaines choses, peut-être parce que les élèves n'ont pas le niveau ou peut-être parce que euh... l'ambiance qu'il y a dans le cours fait que les gosses, à partir de 4 heures à 6 heures il y arrivent pas, alors que peut-être de 8 heures à 10 heures... tu vois.

505 **Moi:** Donc là... là, c'est toujours pareil, tu en as déjà un petit peu parlé... donc, rugby, combat, à la fin qu'est-ce que tu en penses, de ce que tu as fait, de cette innovation, si c'était à refaire, est-ce que tu vas continuer dans le même sens, tu en es plutôt satisfait ou tu?

G: Non, j'ai l'impression d'être sur la bonne voie... alors, par rapport à moi hein, pas par rapport à une conception de l'éducation physique hein, mais par rapport à moi. Ça me correspond mieux. J'ai l'impression, et c'est surtout ça mon souci, c'est que les élèves euh... adhèrent de plus en plus à l'activité donc, il y a un côté un peu motivation plaisant, et euh... j'ai l'impression que les progrès sont plus importants dans la fin. Bon, par rapport à l'activité rugby euh, même si je suis un peu plus satisfait de ce que j'ai fait par rapport au bérêt, j'avais fait le premier cycle par exemple, ben le deuxième cycle j'ai l'impression que, quand j'ai évalué les élèves sur des situations de match à la fin, j'ai l'impression d'avoir des comportements rugby, des... euh... d'être vraiment dans l'activité. Après euh... sur les bons... j'ai 6 ou 7 séances... sur les 6 ou 7 séances que j'ai pu faire, c'est vrai que j'ai l'impression que j'aurais pu en faire plus, tu vois, être encore plus pertinent hein, mais c'est des choses que... que j'ai vues petit à petit quoi, au fur et à mesure du cycle, que j'ai pas voulu forcément corriger tout de suite parce que ça voulait peut-être dire qu'on faisait complètement autre chose et qu'il fallait réinstaller des situations, et que vu le temps que j'avais, ça me... c'était peut-être trop coûteux, tu vois... par rapport à... Donc j'ai préféré rester sur des choses et puis essayer de modifier peut-être une consigne, d'être un peu plus présent, des choses comme ça, quoi.

525

Moi: Alors, donc, maintenant donc, prenons l'exemple de la danse. Tu penses que tu aurais été en... hein, quelque part en difficulté?

G: Alors la première difficulté, c'est euh... Je travaille beaucoup avec... c'est des classes 530 démixées, donc je travaille beaucoup avec des garçons, donc euh... avec la population qu'on a et... euh... et que des garçons, je... j'ai un premier obstacle, et je ne pense pas que aujourd'hui je suis capable de le franchir. Bon, c'est personnel hein. Ensuite, bon j'ai une « filles » qui est une classe de... uniquement de filles, elle est en 4^{ème}, je me dis que peut-être à la fin de l'année, sur le mois de juin, plutôt que de faire des activités sports co où peut-être 535 les filles ne viendront pas, je vais peut-être me lancer là-dedans. Mais parce qu'il y a un contexte un peu particulier, parce qu'il y a quelques filles qui me réclament : « Monsieur, quand est-ce qu'on fait danse ? », des choses comme ça.

540 **Moi:** Alors, ça, ça m'intéresse, c'est-à-dire donc, tu veux innover, donc on est dans l'idée encore, mais donc alors tu vas le faire dans quelles conditions quoi, pourquoi en fin d'année?

G: Parce que le temps est réduit, donc si je me plante, si j'ai l'impression de ne pas y arriver, à la rigueur c'est la fin de l'année, tu peux changer, tu peux... tu vois, c'est quelque... tu cherches... je cherche un peu à me protéger moi aussi, c'est-à-dire que, par rapport à la prise 545 de risques, ça sera limité, tu vois. Mais j'ai déjà essayé de faire danse une fois. J'ai fait rock'n roll. Pareil, sur le même principe, mois de juin, j'avais fait... à peu près 5, 6 séances rock'n roll, j'avais une trame par rapport à une des activités que je fais à l'extérieur, que j'avais décidé de reproduire euh... le bilan, c'est que... comme c'était pas une activité notée euh...

avec des effectifs bien précis, moi déjà je patageais un peu, il y a beaucoup de filles qui ont lâché un peu en cours et il y en a certaines qui ont bien adhéré. On va dire que c'est... il y a 1/4 qui a bien adhéré et 3/4 qui euh... n'a pas réussi à adhérer.

Moi: Parce que... le faire en fin d'année, ça peut être aussi un handicap, peut-être qu'il l'atteint dans... même dans... les arguments tu les as cités hein, il n'y a pas de notation, il n'y a pas de... bon, on est moins scolaire en fin d'année donc on est moins assidu, on est moins?

G: Alors ouais... mais c'est... disons que toute l'année je fais des activités où à peu près j'y arrive et je m'en sors et... et par rapport au profil de la classe j'arrive à peu près à gérer, après euh..., ce qui me manque, c'est que l'activité danse, je saurais... même avec les bleus... les quelques billes euh... que j'ai maintenant, par rapport à ma pratique, je ne sais pas si je serais capable de réguler une activité de l'élève par exemple parce que... c'est tellement vaste la danse, c'est tellement... j'ai l'impression... même faire une animation danse, qui est pour moi le premier niveau, je ne sais pas si je pourrais la tenir et... et la faire... la faire vivre en fait. Tu vois, c'est ça... la difficulté que j'ai pour pas franchir le cap. Après peut-être qu'en essayant et..., je vais m'apercevoir que j'arrive à faire des trucs euh... mais c'est aussi coûteux tu vois que de se lancer là-dedans. Donc après, est-ce que j'ai... est-ce que j'ai envie de prendre ce temps-là, est-ce que j'ai... ça c'est un truc aussi que je me dis hein.

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

Moi: Donc ça... c'est le dernier thème. Est-ce que tu as l'impression de faire évoluer ta pratique mais dans quelle mesure, c'est-à-dire est-ce que pour toi, par rapport à ce que tu faisais avant, ce que tu fais maintenant grâce entre autres donc aux collègues et puis aux stages, tu analyses ça comme des bouleversements ou plutôt des petits changements, dans quelle mesure tu as l'impression d'avoir évolué, tu as dit que dans certaines APS bon, tu étais plutôt stable, et dans d'autres bon...

G: Je... enfin moi je crois qu'on ne crée jamais rien, c'est... c'est-à-dire que... ce que je vais faire ça sera peut-être innovant, mais d'autres l'ont fait avant moi et sont passés par cette étape-là. Je crois qu'on a tous besoin de passer par des étapes pour se construire et moi je fais des petits bons en avant quoi hein, c'est que des petits bons, c'est-à-dire que je vais partir de ce que je fais, puis je vais essayer de le faire évoluer, c'est-à-dire de, peut-être de l'optimiser ou de... transformer certaines choses, mais je ne crois pas que je transforme radicalement tout ce que je fais, c'est-à-dire que c'est pas : j'ai fait ça, je jette à la poubelle, même... sur l'exemple du rugby où j'ai fait deux cycles complètement différents... par exemple : les règles, j'ai repris exactement les mêmes règles, la même progression dans les règles, donc j'ai... c'est pas du tout neuf si tu veux. Après, ces règles-là... par contre la situation est un peu différente, tu vois ce que je veux dire... c'est pas un bouleversement complet pour moi.

Moi: Et donc, quand tu fais rugby, combat, donc tu en as aussi donc un peu parlé, comment tu évalues cette innovation, par rapport donc aux critères que tu emploies pour l'évaluer, pour te dire ben, je vais la poursuivre ou je vais l'arrêter ?

G: Non mais, pour dire, est-ce que je continue ou pas...

Moi: Ou est-ce que je peux le garder, oui c'est ça c'est un cours que j'ai fait, je peux le..., comment donc... quels sont tes critères d'évaluation?

G: Ce que tu disais, le taux de réussite des élèves, ça c'est quelque chose d'important... le...
 600 la façon dont j'ai pu fonctionner avec les élèves, c'est-à-dire est-ce que les élèves euh... ont
 réussi à..., enfin ont réussi..., est-ce que j'ai été capable de faire travailler mes élèves tout le
 temps, par exemple, ou est-ce qu'à mon avis, est ce que l'activité que j'ai proposée à un
 moment donné a fait que les élèves ont été complètement... ont arrêté de travailler parce
 605 que ça leur plaisait plus, ou étaient en échec constant ou que c'était beaucoup trop facile à un
 moment donné pour eux donc euh... ça dérive beaucoup, voilà, l'intérêt qu'ils portent à
 l'activité... et l'investissement qu'ils vont y mettre, ça c'est pour moi important.

Moi: Et quand tu dis : le taux de réussite, c'est le taux de réussite par rapport donc à tes
 critères que tu t'étais fixé donc il faut que la grande majorité réussisse pour que tu considères
 610 que c'est satisfaisant quoi?

G: Que c'est... que ça a été efficace..., si je me retrouve avec des gamins de..., deux gamins
 qui ont réussi à... à modifier un peu leur comportement, et les autres qui faisaient
 systématiquement la même chose, en basket par exemple, euh... les gamins avaient une façon
 615 de jouer quand tu les évalues euh... 8, 10, 12 séances après, ils jouent exactement de la même
 manière, je me dis qu'il n'y a eu aucune transformation avec... je ne vais pas dire les mêmes
 erreurs, mais avec le même niveau en fait, c'est-à-dire qu'ils font exactement les mêmes
 choses, et qu'il n'y a pas eu de progression, je me dis que tout ce que j'ai fait à un moment
 donné, c'est... ça n'a pas été... c'est pas très pertinent, pas très intéressant, donc il faut que je
 620 retravaille là-dessus quoi, que j'essaie de voir où éventuellement qu'est-ce qui... qu'est-ce
 qui est pas intéressant au niveau des gamins, c'est toute... pour moi c'est souvent le niveau
 des gamins qui détermine ce que je vais faire.

Moi: Tu faisais pas rugby, tu as fait rugby, tu... ça ne te convenait pas donc tu l'as changé
 625 mais le gamin lui, qu'est-ce qui a réellement changé dans son... chez l'élève quoi... qu'est-ce
 qui était différent si tu n'as pas obtenu au premier et que tu as obtenu au second, qu'est-ce qui
 a réellement changé chez l'élève?

G: Ben, par rapport à la contrainte de la règle par exemple, avec le « en-avant » en rugby où
 630 c'est le... qui admet beaucoup de comportements, ça s'est... au premier cycle, bon ben, j'ai
 pas réussi à... à aborder ça et à le mettre en œuvre et à faire en sorte que les gamins respectent
 ça. Dans le 2^{ème} cycle, c'est une règle qui était vraiment acquise, et qui a été acquise assez
 vite, et on a pu construire des choses euh... qui étaient toujours de se replacer derrière le
 porteur ; les premiers cours, c'était... les gamins étaient éparpillés partout, que ce soit devant
 635 ou derrière le porteur de balles, c'était pas... c'était pas intér... enfin, on s'en fichait et petit à
 petit j'ai réussi à construire euh... ben c'est pas... c'est pas de la... une pénétrante comme ça,
 c'est euh... un soutien qui faisait que on respectait la règle et qu'on arrivait à avancer et qu'on
 arrivait à atteindre le corps de l'autre, des choses...

Moi: Et dans ton cycle de rock'n roll là, il s'est déroulé sur combien de séances?

G: Je ne sais pas, j'ai dû faire 6 séances...

Moi: 6 séances, donc c'est quand même conséquent, qu'est-ce que ça a changé chez les élèves
 645 d'après toi?

G: Le but c'était pour moi une animation et puis j'avais construit un enchaînement et le but
 c'était que les élèves acquièrent l'enchaînement à un rythme euh... peu élevé en fait. J'avais

- un rythme de musique... mais le problème c'est que... certaines y sont arrivées, donc à
650 produire un enchaînement sur un rythme et puis le rythme a progressé, bon très peu, mais
progressivement augmenté, le... là où j'ai été très vite en échec en fait c'est que les seules
musiques que j'avais, c'était du rock, mais euh... pas du rock... la représentation des élèves
c'était le rock très, très rapide, on danse et ça va dans tous les sens etc... et moi, la première
musique que je leur ai proposée, c'était carrément à l'opposé, c'est-à-dire un rock très lent,
655 mais parce que je sentais que si on partait sur un rock très vite, c'était impossible à faire, donc
euh... il y beaucoup de filles déjà qui, par rapport à la représentation qu'elles avaient ont dit :
« Oh, de toute façon ça c'est pas du rock, c'est nul » et par rapport à ça, j'ai pas su vraiment
réagir et trouver la solution en fait quoi.
- 660 **Moi:** Bien, je te remercie.

Entretien n° 8 **H**

Vendredi 02.03.2001 – 15h 30 /16h 30

Partie renseignements

- 5 Sexe: Masculin
 Age: 31
 Origine géographique: Sud Est
 Origine sociale (profession des parents): Mère: Femme de ménage. Père: Employé municipal.
 Grade: PEPS
- 10 Niveau d'études: Maîtrise STAPS.
 Ancienneté: 7ans
 Carrière: Même établissement.
 Avez-vous préparé des concours internes? Non.
 Situation familiale: Célibataire.
- 15 Engagements à l'extérieur: Comité directeur d'un club de course d'orientation.
 Stages suivis de 1997-2000. Stage académique, stage de secteur en 1999. Un GFE.
 Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

Rapport à la formation. Pourquoi?

- 20 **Moi:** Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation ? Pourquoi vas-tu en formation?

- 25 **H:** La raison essentielle, c'est euh... la remise en question, parce que je n'ai pas envie de tomber dans le ronronnement, ce que j'appelle le ronronnement, c'est-à-dire... la vie au jour le jour dans ton établissement etc. donc, on fonctionne un peu en vase clos au bout d'un certain moment et le fait de se confronter à d'autres collègues, à d'autres situations euh... à des gens, comme toi, par exemple, qui, par opposition à moi, qui... qui sont un peu moins le nez dans le livre... dans les livres, mise à jour des connaissances quoi, tout ça, ça permet une
- 30 remise en question de ton activité d'enseignant en fait. Ça permet aussi, je pense, enfin je l'espère, une... donc dans un premier temps : remise en question et donc, je l'espère, amélioration de mon travail d'enseignant. C'est...

- 35 **Moi:** En parlant du stage de l'année dernière, du stage de secteur, est-ce qu'il y a des moments ou des activités de la formation qui t'ont particulièrement ou davantage marqué ? Et à ce moment-là, est-ce que tu peux me les rappeler et les décrire?

- 40 **H:** Alors moi, par rapport à ça, j'ai énormément de problèmes de... à me remémorer les choses en fait, mais... je me souviens bien de mon... de la première séance... des séances de natation qu'on a faites avec Laurent euh... aussi bien au niveau théorique qu'au niveau pratique euh... moi ce que j'aime beaucoup c'est dans, dans... ce que j'ai beaucoup aimé et que j'aime encore, on exclut celui-là donc, c'est la... le fait de pratiquer des situations en fait, de les expérimenter, pour voir, pour me poser des questions, que ça me... ça me permet de me questionner beaucoup plus que de les faire vivre. Le fait de les vivre, ça permet de
- 45 questionner beaucoup plus l'activité, donc c'est pour ça que... ce que moi, ce qui me vient le plus vite, le plus rapidement à l'esprit, c'est ça, c'est... que ce soit en combat, que ce soit en danse, que ce soit en natation, les... des moments pratiques, avec le retour réflexif par la suite c'est ce qui me... c'est ce qui me plaisait le plus, c'est ce qui me plaît le plus.

- 50 **Moi:** Donc, si tu avais un flash sur ce qui s'était passé, l'année dernière, ce serait la natation?

H: Oui c'est ce qui me vient en premier, c'est clair.

Moi: Et particulièrement en natation, quelque chose qui t'a davantage?

55

H: Alors c'est pas, c'est étrange, c'est pas une situation que j'ai vécue moi, mais c'était une situation euh... avec... que vivait un autre groupe avec une cage qui était dans l'eau et... qui permettait de travailler l'aisance sous l'eau en fait pour les élèves, et c'est... oui, c'est ce qui me vient, c'est le flash qui me vient.

60

Moi: Et donc pourquoi ça te revient, ce flash-là, qu'est-ce qui t'avait attiré?

65

H: Peut-être le... euh... c'est des conditions matérielles que... qu'on n'a pas nous dans notre établissement par exemple, donc ça permet d'aborder le problème de l'aisance subaquatique sous forme beaucoup plus ludique que ce qu'on fait nous, et donc j'ai trouvé ça très intéressant. Je me suis dit, avec ce genre de situation, on pourrait, si on avait le matériel, résoudre un certain nombre de problèmes qu'on a avec nos gamins beaucoup plus facilement.

70

Moi: Donc, tu as flashé en quelque sorte sur le matériel?

H: Oui, et ce que ça permet.... Oui, voilà, oui, sur le matériel qui permet une... pédagogiquement, d'ouvrir un peu plus les activités à offrir à l'élève en fait (*hum*).

Utilisation de la formation

75

Moi: Alors, utilises-tu, essaies-tu d'utiliser ce que tu as appris en formation : rarement, souvent, systématiquement, et puis pour quelles raisons?

80

H: Alors, ce que j'utilise, je pense, oui, euh... ça se passe, par exemple sur... dans les... Mon activité d'enseignant, préparation des cours etc. est assez proche du stage en fait, j'ai l'impression de l'utiliser beaucoup, parce que c'est encore frais dans ma mémoire etc., alors après je ne sais pas si c'est un phénomène, si j'ai systématisé, automatisé les références au stage, ou si je les perds un peu de vue, mais... j'ai l'impression après... ça se dilue un peu dans le temps. Mais c'est vrai que quand je suis très proche du stage, j'essaie de... d'insuffler à... à mes préparations le... les contenus, les idées que j'ai... que j'ai piochés dans le stage. Donc, ça serait par rapport à, c'était rarement.

85

Moi: Donc toi, le pourquoi serait davantage dans la proximité du stage que tu as vécu?

90

H: Mais après j'ai l'impression que... quand je suis proche du stage, j'ai l'impression que je pioche beaucoup dans ce qu'on a fait en stage, mais qu'après par la suite, vu que je suis dans ce mode de fonctionnement-là, en fait on peut dire que je continue de piocher dans le stage, mais pour moi c'est devenu ma pratique d'enseignant. Il y a certaines choses qui deviennent automatiques, après, par la suite, qui sont devenues automatiques... j'ai l'impression, parce que...

95

Moi: Est-ce que tu... peux-tu me citer un ou des exemples, par rapport au stage de l'année dernière, de contenus de formation que tu aurais mis donc en pratique?

100 **H:** Bon pour en revenir par exemple à... Laurent, l'année dernière, quand il nous a proposé donc euh... son, ses situations etc., il avait un modèle de fiche de présentation des situations etc. que j'ai adopté et que j'utilise encore maintenant. J'ai trouvé ça... pour moi, ça m'a simplifié le travail intellectuel, ça m'a aidé quoi. Un autre exemple, c'est... dans le stage que j'ai fait donc à Lille sur le questionnement, je ne le fais pas systématiquement parce que les
105 cours au jour le jour on n'est pas toujours au maximum de ses capacités euh... humaines, mais j'essaye, dans le questionnement que je fais aux élèves, d'utiliser les techniques que j'ai apprises. Bon, des exemples euh...

Moi: Et pourquoi donc tu mets certains en pratique, et pas d'autres. Là on va s'intéresser à
110 ceux que tu ne mets pas en pratique. Qu'est-ce qui fait que tu?

H: Ben il y a peut-être plusieurs... plusieurs facteurs, est-ce que... peut-être pour certains je les ai pas compris, mais ceux... ils rentrent pas dans la logique qui est la mienne, alors je ne suis pas forcément en accord avec tout ce qu'on me donne euh... peut-être que j'ai pas assez
115 bossé dessus pour... je ne me sens pas capable de maîtriser ces connaissances-là pour les utiliser...

Moi: Donc par exemple, le stage secteur l'année dernière: donc 3 activités, 3 APS, bon, tu as retenu, là tu m'as donné un exemple sur la natation, alors, qu'est-ce qu'il est devenu du combat, est-ce que tu l'as utilisé ou pas, et de la danse?
120

H: Alors, la danse j'ai pas utilisé du tout parce que... bien que ben, je suis sorti du stage, je me suis... j'étais un peu gonflé, je me suis dit, je me... avec ce qu'on a fait, je me sens capable de (*oui*)... de préparer et de ...et bon, quand ça passe encore maintenant, je me dis
125 euh... j'aimais bien, mais j'ose pas passer le pas parce que... franchement, en danse, par rapport à certaines gamines que j'ai, qui sont danseuses, et par rapport aux filles dans l'ensemble, moi, en temps que prof homme face à des filles, je me sens pas assez sûr de moi en danse pour pouvoir enseigner... la danse. Bon, c'est bizarre, parce qu'il y a d'autres activités que je maîtrise pas... enfin que je maîtrise presque... au même niveau que la danse,
130 mais je me sens plus apte à. Tandis que la danse, c'est une espèce de blocage psychologique, alors est-ce que c'est l'éducation, est-ce que c'est... de quoi ça vient, je sais pas mais il y a des moments où je me dis que j'ai des classes, comme cette année où j'ai que des filles et euh... qui sont pour certaines danseuses et qui, par exemple en gym, fonctionnent très bien, en acro-gym fonctionnent très bien, donc je me dis en danse elles pourraient très bien fonctionner,
135 mais justement, parce qu'elles risquent de très bien fonctionner, j'ai peur de ne pas être à la hauteur malgré les connaissances que j'ai, qui me permettraient de construire quelque chose, je pense, mais j'ai peur de ne pas répondre à leur attente et d'être un peu ridicule quoi.

Moi: Et le combat?
140

H: Le combat, j'ai utilisé aussi. Il y a plein de petites recettes euh... que j'ai utilisées dans le... la gestion, dans les... Je me rappelle les... dans les exercices que Ludo nous a... nous a fait faire, surtout à l'échauffement, ça m'a permis de... de diversifier un peu l'échauffement d'une séance à l'autre, ce qui est un facteur motivant pour les élèves.

145 **Moi:** Qu'est-ce que tu n'as pas utilisé alors en combat?

H: Bon par exemple, on a fait des trames euh... un travail... oui j'ai un peu pioché. Oui j'ai un peu pioché. Ben c'est par exemple... j'ai... on a fait des exercices qu'on a faits par

150 exemple avec un foulard qu'on mettait dans le dos, qu'il fallait attraper etc. Bon cet exercice-là, je ne l'ai pas utilisé, alors bon... pourquoi ? C'est un exercice que je trouve très intéressant. Pourquoi je ne l'ai pas utilisé ? Je ne saurais pas dire pourquoi. Est-ce que, au moment où je préparais ma séance je trouvais que ça ne rentrait pas dans la logique de ce que je voulais faire peut-être. Euh... et d'autres exercices qu'on a faits avec les bâtons, en mousse,

155 bon ça c'est un problème, parce que il y a une contingence matérielle, on n'a pas le matériel pour faire ce genre de chose. Il y aurait aussi peut-être une crainte vis-à-vis de mes... de certains groupes avec lesquels je travaille, j'irais difficilement vers ces genres d'exercices-là, parce que ça pourrait dégénérer, avec d'autres, oui, ça fonctionnerait très bien. Euh... voilà.

160 **Moi:** Et donc, quand tu utilises quelque chose, donc t'as dit que t'as piqué la... pour le combat, comment tu le transposes ce contenu de formation qui est un contenu passe-partout pour différents individus. Quel travail tu lui fais subir pour l'adapter à... pour le rendre effectif à... dans ta pratique?

165 **H:** Ben ça dépend un peu des exercices ; il y a des exercices que je prends tels quels et que je... parce que trouve qu'ils sont adaptés à ma classe. Il y en a d'autres, j'aménage, comme j'ai dit tout à l'heure au niveau des exercices de bâton, là, euh... je pense qu'il y a des exercices par rapport aux gamins que j'ai, moi, dans certains groupes où j'ai besoin de beaucoup plus, pour moi, pour ma tranquillité d'enseignant dans le... j'ai besoin de me sentir,

170 moi, en sécurité.

Moi: Donc le travail que tu fais par rapport à l'intégration de ces exercices, c'est une remise de l'exercice en contexte?

175 **H:** Oui, c'est ça, c'est... j'adapte au contexte de ma classe, de mon établissement, de mes contingences matérielles et puis pour certains, vu que ça correspond et puis qu'ils entrent bien dans le moule, ben c'est tel quel, clac !

Moi: Ça rentre bien donc dans la représentation que tu as du fonctionnement possible?

180

H: Oui, oui, oui c'est ça, oui.

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

185 **Moi :** Est-ce que tu transformes souvent tes cours, ou tu préfères t'en tenir à ce que tu as déjà élaboré précédemment, tu as plutôt tendance à être quelqu'un qui bouge beaucoup ou alors tu as plutôt une certaine spontanéité...

H : Ben euh... c'est... je suis un peu un mélange des deux, dans le sens où... par exemple euh... on va dire que j'ai 3 niveaux de classes différents... 6 classes différentes on va dire. On fait 3 activités, alors de période à période, bon on fonctionne de vacances à vacances, et sur ces 3 activités, il y en a une pour laquelle je me dis : « bon, j'ai bossé, j'ai bossé sur cette période-ci » et sur cette activité-là, c'est même un défaut que j'ai, je repars carrément à zéro presque. Enfin, je repars à zéro, c'est-à-dire que je ne reprends pas des fiches de l'année dernière que j'essaie d'améliorer, mais inconsciemment, je sais ce que j'ai fait et je repars... 195 bon, je reconstruis, je... je rentre différemment. Et pour les 2 autres, quasiment je reprends ce que j'ai fait l'année dernière en... en me servant des fiches de l'année précédente pour améliorer les petits points que j'avais notés comme étant euh... des malfonctionnements. Mais souvent c'est comme ça que je fonctionne, c'est sur 3 activités ou sur 2 activités, il y en

200 a une que je re-bosse parce que, je leur dis... à ce moment-là de bosser cette activité-là pour euh... parce que avec cette classe-là, ça m'intéresse, je pense que par exemple là, on attaque un cycle CO avec une classe que je trouve... intéressante et que je pense, qui va être intéressée, donc j'essaye de faire un travail plus en profondeur sur l'activité CO dans mon établissement.

205 **Moi :** Donc c'est... ton critère, c'est en quelque sorte, l'intérêt supposé de la classe, ou l'intérêt de la classe pour l'EPS quoi en quelque sorte... qui fait que tu vas, à ce moment-là, tu vas te concentrer sur...

210 **H :** Pour cet exemple-là, oui, c'est ça. Mais à un moment donné, ça peut-être aussi euh... comme ça m'est arrivé en gym, à un moment donné avec une classe l'année dernière, c'est le cycle a été un échec et le premier cycle de cette année que j'ai fait en gym, je suis resté sur cet échec dans ma tête et euh... je me suis dit : « il faut »... enfin, c'est un échec... nous avons travaillé, ils ont... bon, mais pour moi, je ne suis pas arrivé à ce que je voulais. Donc, cette
215 année j'ai... le premier cycle que j'ai fait donc à la période précédente, le premier cycle gym de l'année, j'y suis allé et j'ai bossé à fond, parce que là je voulais arriver un peu plus à ce que je voulais. Donc là les motivations sont parfois différentes, mais...

Moi : Et quand tu innoves, où est-ce que tu trouves tes idées ?

220 **H :** Dans la discussion avec les collègues beaucoup euh... les stages, les formations, ça sert aussi à... et puis comme je disais tout à l'heure, à piquer quelques idées pour améliorer les choses, euh... je lis très peu, la revue EPS un peu de temps en temps, parfois on arrive à... aussi à... à avoir des... je lis, bon hop ! et puis 2-3 mois après, je travaille sur une activité et
225 puis je me remémore que j'avais vu un truc intéressant et puis je vais piocher dedans... euh... c'est un peu un mélange de tout, quoi. Mais c'est... le plus important, c'est beaucoup la discussion avec les collègues, on a une équipe qui m'a... qui, heureusement, nous permet ça. On arrive à discuter librement, à... que ce soit Laurent, que ce soit Olivier etc., en plus, c'est des gens qui aiment bien mettre sur papier ce qu'ils font, moi je sais que ça, j'aime pas trop,
230 j'aime bien en discuter de ce que je fais, mais mettre sur papier et le transmettre après, bon ça me saoule de le mettre sur papier, et eux ils le font, ça fait qu'après on en discute et chacun présente ce qu'il a fait, et la confrontation permet, je pense, l'innovation, entre guillemets...

Moi : Alors si tu ne mets pas sur papier, alors comment gardes-tu...

235 **H :** Non, quand je dis mettre sur papier, c'est euh... faire une production belle etc. pour les collègues. Parce que, oui, je note, bien sûr je prépare mes séances, j'ai mes préparations etc. mais elles sont utilisables essentiellement que par moi. Parce que c'est des prises de notes, des machins, des trucs, des dessins un peu dans tous les sens. La production belle, hiérarchisée ça,
240 ça me... ça me motive très peu. Je le fais parfois, mais c'est vraiment à contre cœur quoi... entre guillemets. C'est à contre cœur, c'est pas dans mon caractère, quoi.

Moi : Quand tu enseignes, qu'est-ce que l'élève doit apprendre?

245 **H :** Ben ça dépend beaucoup... des activités etc. euh... Pour résumer, pour moi, ça serait... qu'il apprenne à prendre du plaisir dans ce qu'il fait, dans l'activité qu'on lui propose. Souvent, on lui propose une activité qui ne les motive pas, donc, soit parce qu'ils en ont une mauvaise idée, une mauvaise image etc.... Moi ce que j'aimerais c'est euh... j'ai un amour de l'activité physique, j'ai eu des profs qui m'ont motivé à entretenir cet amour, à découvrir des

250 choses etc. et c'est un peu ça que j'ai envie de leur donner, c'est... pour proposer des choses qui... bon, forcément il faut qu'ils apprennent des choses, mais qu'ils apprennent, que ça leur fasse plaisir, qu'ils aient euh... qu'ils aient un plaisir à... dans l'activité physique, dans l'apprentissage des activités physiques. Ça serait... c'est la chose la plus importante pour moi hein...

255 **Moi :** Et, alors là, ça va être peut-être plus délicat, parce que, enfin en rapport avec la première réponse. Comment est-ce qu'ils doivent l'apprendre? Comment tu organises l'apprentissage de l'amour de l'activité...

260 **H :** Oui mais c'est, c'est euh... parce que c'est vrai que la première question elle est..., enfin la première réponse, c'est vrai parce qu'on... l'apprentissage c'est pas de l'amour de l'activité, c'est pas ça qu'on leur apprend. On leur apprend euh... les savoirs techniques, les savoir être enfin bon tout ça... mais euh... pour moi, les savoirs, tous les savoirs qu'on essaie de leur faire acquérir, toutes les techniques, les machins... si ils n'ont pas le sourire, pour moi ça passe pas. Donc moi, je pense que je fais comme les autres, je... quand on fait... quand on travaille le salto, on fait un travail comme on a fait ce matin etc. mais si... dans l'aménagement que je mets en place, dans le... si je vois que ça n'accroche pas de la part des gamins, je ne suis pas bien. Donc, comment je leur fais apprendre ? eh bien, je... euh... p'fouhh... c'est dur comme question ! Il faudrait que si... si je...

270

La mise en œuvre.

Moi : Il y a quelque chose que tu n'avais jamais fait, tu innoves, tu fais quelque chose que tu n'avais jamais fait. Essayes de me décrire le plus précisément possible, pratiquement depuis l'idée que tu as eue... « pourquoi j'ai envie de faire ça », parce que après tout tu pourrais... qu'est-ce qui t'a... alors, en essayant de prendre un exemple du... du rapport au stage l'année dernière, par exemple donc un contenu de formation du stage, comment... quelle démarche tu a suivie pour la... mettre en œuvre. C'est là-dessus que je vais te questionner et te relancer... l'idée au départ déjà, si on part de..., l'idée c'est quoi ?

280

H : Moi je pars toujours en fait euh..., je pars d'un problème que me pose l'élève en fait dans une activité donc là il me pose un problème, donc après une innovation..., problème posé, je me dis : « comment je pourrais répondre... enfin faire, construire mon... ma situation d'apprentissage, pour que l'élève aille vers ce que je veux qu'il fasse ». Après, euh... souvent ben... je propose l'activité et... soit il y arrive, c'est que mon activ... alors, je me dis, c'est que ce que je lui ai proposé, ça conduit à. Je me trompe, on peut se tromper, parce que c'est peut-être que... parce que l'élève a appris ce qu'on voulait qu'il apprenne ou est-ce que c'est le... le milieu dans lequel on l'a mis qui fait que il répond ça. Bon comme nous... moi j'essaie de fonctionner euh... par exemple j'ai des classes de 5^{ème}, j'essaie de fonctionner sur le même cycle, sur la même activité. Ça fait que je pars sur les mêmes choses au départ, et... bon, ça ne va pas tout à fait dans les mêmes directions puisque les groupes ne sont pas les mêmes, mais au départ, les... je propose une tâche à une classe... la tâche, bon, les élèves fonctionnent etc., les réponses qui arrivent sont celles... soit celles qui sont attendues soit différentes, et souvent ce que je fais, c'est avec l'autre classe selon les réponses que j'ai eues, j'adapte ma situation, je la fais évoluer pour... et souvent d'un cours sur l'autre, ça se passe comme ça, c'est une espèce de bascule, ce qui fait qu'à un moment donné, les deux groupes travaillent pas... enfin plus du tout de la même façon, puisque la tâche a évolué et on va vers de nouvelles... de nouveaux comportements et ça s'écarte de plus en plus en fait. Mais ma logique, c'est ça : c'est j'ai un problème, je réfléchis à comment réduire euh... résoudre ce

285

290

295

300 problème, je mets en place une situation et souvent ce que je fais avec d'autres classes, ça me permet d'améliorer euh... la situation que je propose à une autre classe.

Moi : Si j'ai bien compris, tu avais un cycle et tu n'étais pas du tout satisfait de ce que tu avais obtenu donc tu t'es dit : « je vais partir sur de nouvelles bases » donc l'idée c'était...
305 donc tu as reconstruit ça. Mais... quand tu as construit donc ton cycle, est-ce que tout était programmé à l'avance ou alors tu y est allé un petit peu au pifomètre quoi, au coup par coup...

H : J'ai une grande trame, en général dans la tête, je sais à peu près où je veux arriver et en fait, c'est plutôt du... du coup par coup, de 2 séances à 2-3 séances d'avance, mais jamais plus quoi.

Moi : Donc la trame, elle venait de... elle vient de ce que tu avais fait, c'est une idée de ce que tu veux obtenir, donc, de ce que tu as vu... ça n'a pas changé par rapport à ce que tu... le
315 cycle qui t'avait déçu.

H : Si, si, j'ai adapté aussi l'objectif, parce que je me suis rendu compte que... ce à quoi je voulais arriver avec la classe que j'avais l'année dernière, c'était démesuré dans les conditions qui étaient les miennes avec la population qui était la nôtre, donc l'objectif a évolué
320 forcément. Parce qu'à un moment donné, je me suis dit, en situation d'échec je me suis posé la question : « pourquoi l'échec ? » et une des réponses, ça a été ça, c'est bon... il y a peut-être aussi, il y a peut-être la façon d'aborder l'activité, les situations proposées, mais il y a aussi peut-être l'objectif qui est euh... trop important.

Moi : Donc, tu as révisé un peu là, et puis ensuite, tu y vas assez progressivement. Et quand ce que tu as prévu ne marche pas ?

H : Sur le coup ou après un...

330 **Moi :** Bon : sur le coup, et puis après, ben les deux...

H : Comme j'ai dit tout à l'heure, lorsque la situation que je propose ne fonctionne pas comme je le voudrais... bon j'ai... il y a un an j'ai essayé de bien réfléchir à la question, à ce que les... aux réponses motrices qui allaient être celles des élèves et euh... j'ai quand même
335 2-3 pistes au cas où, si un élève me fait ça, bon j'ai une piste de... Mais bon ça arrive que je prépare des séances où je suis vraiment sûr de mon coup et que les élèves vont avoir telle réponse et s'ils ont pas la réponse attendue, eh ben je passe à autre chose parce que j'ai pas préparé. Bon, on a... je commence à avoir un petit peu de bouteille, un petit peu d'expérience, pas beaucoup, mais ça m'arrive rarement d'arriver, quand même, sur le coup, à m'adapter.

340 **Moi :** Parce que, bon si tu arrives à anticiper les comportements, donc là tu as des solutions de rechange, mais si tu entres dans une innovation, à priori, ça t'est difficile d'anticiper. Puisque tu ne l'as jamais réellement vécu quoi...

345 **H :** Oui, ah oui, parce que c'est sûr que quand on est sur... vraiment sur une situation d'innovation euh... c'est plus difficile, on peut essayer, on peut quand même imaginer en connaissant nos élèves, on voit la situation, on peut extrapoler des comportements. C'est vrai, c'est très imaginaire.

350 **Moi** : Oui, ça, ça m'intéresse, donc quels sont les repères hein... donc tu te projettes un peu dans le futur, une situation que tu n'as jamais faite... quels sont les repères qui vont te permettre de te dire : « tiens, là ça marche, je continue » ou « là, ça marche pas, il faut que je change », tu vois, quels repères tu te donnes pour essayer de cerner ça ?

355 **H** : Le plus important, c'est l'activité des élèves. Tant que l'activité des élèves est conséquente, tant ils sont motivés euh...qu'ils s'ébrouent entre guillemets...

Moi : Oui, qu'ils jouent, qu'ils participent quoi... c'est de la participation?

360 **H** : Oui, mais la participation et puis les réponses motrices aussi, c'est-à-dire que s'ils sont... s'ils participent comme ça, si la situation elle tourne euh... c'est de l'animation, mais si je me suis dit : « bon, normalement ils devraient quand même... » donc j'attends tel comportement, si je vois que l'activité tourne et que les comportements plus ou moins attendus se révèlent présents, je me dis : « c'est que ça marche », quoi.

365 **Moi** : Tu réajustes pas, tu continues pas...

H : Je réajuste dans le sens éventuellement d'une complexification. Après, si je vois que j'arrive sur des comportements qui ne sont pas attendus, là aussi, j'ajuste. Mais des fois c'est
370 surprenant parce que, comme justement, comme tu le disais tout à l'heure, si on est en innovation, on peut arriver à des comportements qu'on n'attendait vraiment pas du tout, où vraiment une... la situation ne fonctionne pas et là dans ce cas-là, comme je te disais tout à l'heure... parfois ponctuellement ça m'arrive d'avoir une idée et de m'adapter sur le coup mais généralement, on passe à une autre situation. De toutes façons, les situations, quand on
375 fait des innovations... quand je fais des innovations, ça m'énerve un peu ce mot d'innovation parce que j'ai toujours un peu l'impression que c'est des trucs que j'ai inventés moi, mais c'est jamais des trucs que j'ai inventés moi. Quand je mets quelque chose de nouveau dans mon... c'est... il y a un exercice dans la séance. Le reste, je maîtrise, je sais où je vais.

380 **Moi** : Oui, donc ça enfin tu l'avais dit tout à l'heure... bien avant, donc ça, ça fait partie de la démarche aussi, donc c'est-à-dire quand tu vas changer quelque chose bon, tu as quand même euh, bon une structure assez stable, et tu y vas donc par petits éléments. Et ton cycle de gym donc, je reviens par ce que tu sembles... tu m'avais dit que tu avais vraiment tout changé là, donc là t'as...

385 **H** : Ben c'est peut-être l'impression que je t'ai donnée, j'ai pas tout changé, j'ai changé un peu la logique et un certain nombre d'exercices, la façon de présenter l'exercice, la façon de donner mes consignes, j'ai fait... je suis passé à des choses beaucoup plus... avec des fiches, beaucoup plus visuelles, beaucoup plus...

390 **Moi** : Et quand tu ne mets pas en œuvre certains contenus de formation, alors soit tu les mets en œuvre mais bon, ça t'intéresse pas, finalement tu les abandonnes, ou alors quand tu ne les mets pas en œuvre, donc tu en as parlé pour la danse... tu les laisses de côté, quoi, hein, qu'est-ce qui fait que... alors pour la danse, c'est l'impression de ne pas être, pas avoir les
395 compétences suffisantes par rapport peut-être aux exigences des élèves. Tu peux approfondir un peu là, par rapport au stage de Lille là, parce que sur ce stage, je suppose qu'il y a eu quand même pas mal de...

400 **H** : Ben si je me base sur ce qu'on a fait à Lille euh... sur la façon de questionner pour améliorer l'apprentissage, il y a des moments où le problème qui est posé par l'élève par exemple euh... je sais pas comment questionner. Alors, est-ce que c'est un manque de connaissances, est-ce que c'est... je sais pas comment faire pour euh... utiliser la technique de questionnement, je sais pas par quel... les mots, les... donc là, c'est... je vois ce qui me bloque par exemple. Euh... il y a des moments, il faut être honnête, il y a des moments où on
405 est un peu plus malmenés que d'autres, donc on n'a pas envie de questionner quoi. Ensuite, on se sent un peu fatigués en fin de cycle etc. et on bâcle un peu le travail. C'est... malheureusement, mais euh... j'en suis conscient, je me déteste quand je le fais, mais ça m'arrive de le faire.

410 **Moi** : Mais bon en natation, pourquoi tu n'as pas utilisé la natation...

H : Ah si j'ai utilisé, si, si, je les ai utilisés en natation, si, si, si.

415 **Moi** : Donc, tu as utilisé la fiche...

H : Voilà, enfin la fiche était dans mon... Mais en natation, j'ai utilisé certaines choses, mais très peu, parce que les exercices qui nous ont... sur lesquels on a travaillé avec Laurent, c'était euh... donc des exercices essentiellement qui s'adressaient aux débutants, enfin, j'ai eu le sentiment, et il s'est avéré que cette année, j'avais un groupe plutôt de confirmés et on
420 était... j'étais sur d'autres objectifs, donc bon. J'ai repris quelques exercices de respiration etc. qui sont, bon... mais... c'est une des raisons pour lesquelles... mais ça n'empêche que tous les exercices qu'on a travaillés, et qui permettent de résoudre un certain nombre de problèmes qu'ont les débutants, je les ai dans la tête, je les ai bien... je sais que je peux aller piocher si un jour j'ai un groupe euh...différent.

425 **Moi** : Et en combat, alors cette logique, tu avais pioché quelques... alors, les autres, pourquoi tu ne les as pas retenus ?

H : Essentiellement, c'est des... les exercices que j'ai pas repris en combat, c'est les exercices
430 qui ne rentraient pas dans mes objectifs en fait, enfin j'ai trouvé que ça ne rentrait pas dans les objectifs de mon cycle. Essentiellement, c'était ça.

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

435 **Moi** : Donc là, c'est un autre thème, et ce sera le dernier. Dans quelle mesure tu as l'impression de faire évoluer ta pratique, grâce aux stages, mais grâce aussi aux lectures, au... enfin bon, au peu de lecture, aux interactions avec les collègues. Bouversements ou petits changements ?

440 **H** : C'est plutôt des petits changements... Comme je te l'ai dit tout à l'heure, comme c'est par petites touches (*hum*)... euh... ben souvent, je me dis dans ma tête... j'essaye des... ça fait sept ans que je bosse etc. mais il me faudra encore 10, 15 ans pour me sentir vraiment bon en tant que prof.. Là, je ne me sens pas bon. Je réussis... parfois, mais je ne me sens pas bon, j'aurai une espèce de remise en question permanente..., donc c'est par petites touches, parce
445 que bouversements, je me vois pas tout changer, il me faut quand même un certain nombre de trucs que je sais qu'ils marchent, donc, bouversements : non, c'est plutôt des petits changements.

450 **Moi** : Quand tu fais donc, un changement quoi, tu fais une transformation, comment tu l'évalues cette transformation, bon à la fin de... quel regard tu poses dessus, quoi ?

H : Là je ne comprends pas bien...

455 **Moi** : Ça t'a plu, ça t'a pas plu et si ça t'a plu, pourquoi ça t'a plu...

H : Mais quand je fais un changement, ça ne plaît pas forcément, ça c'est sûr, euh... Quand ça m'a plu, on revient un peu à ce que je disais tout à l'heure, c'est... si tu as l'impression, si j'ai l'impression que mes gamins ont appris quelque chose, que la situation fonctionne bien, bien huilée etc. euh... je la garde en fait et je la re-propose.

460 **Moi** : Donc, c'est la... c'est dans ce que font les élèves, mais pas seulement en terme d'activités d'animation, mais dans ce qu'ils ont appris, quoi, que tu portes...

465 **H** : Oui, parce que c'est quand même l'objectif, d'améliorer le comportement moteur de nos élèves. Donc après, bien sûr il y a des situations qui me plaisent beaucoup, et puis d'autres qui sont... soit plus contraignantes à installer, soit... mais si elles fonctionnent, on les garde, donc le côté « ça me plaît » « ça me plaît pas » euh... enfin je ne sais pas si c'est bien ça que tu attends comme réponse, mais, c'est pas tant ma satisfaction à moi en tant que « oui, elle est belle la situation » quoi, c'est la satisfaction... on arrive à changer un petit quelque chose
470 chez l'élève, la situation tourne... on la garde.

Moi : Alors donc, ça fait deux repères, à moins que je ne me trompe, voilà il faut à la fois que ça tourne et puis en plus, il faut... en plus il y a un apprentissage.. Tu as deux critères d'évaluation...
475

H : Par exemple, une situation où des élèves... changent...auraient un comportement attendu, et une transformation de... et mais où par exemple il y aurait trois élèves qui attendraient 5 minutes et un seul qui travaille, ça... là ça ne me satisferait pas.

480 **Moi** : Donc là, c'est dans la quantité de..., il te faut en plus une quantité, une certaine quantité de travail...

H : Oui, je pense qu'on en a besoin... oui, ils sont là aussi pour faire beaucoup d'expériences physiques.
485

Moi : Donc quand tu changes comme ça... c'est plutôt les contenus ou la méthode d'enseignement. Du point de vue méthode, alors qu'est-ce que tu aurais changé par exemple ?

H : Alors qu'est-ce qu'on entend par méthode
490

Moi : Méthode... la façon d'enseigner...

H : Ben par exemple, si on revient à l'exemple tout à l'heure de la gym, euh... je suis passé d'un travail presque en autonomie avec des fiches à un travail beaucoup plus euh... directif
495 euh... avec des groupes, alors je travaillais sur plusieurs, sur beaucoup d'ateliers, avec des fiches, des petits groupes, autonomie et je... ça m'aurait plu parce que justement il y avait beaucoup d'activités, les gamins étaient en autonomie, il y avait transformation, mais je me suis aperçu que dans le collège où je suis euh... avec les élèves que j'ai, avec certaines

500 classes, ça ne peut pas fonctionner, parce que il y en a 4-5-6 qui foutent le feu au cours, donc
 avec ces classes, parce que bon dans notre établissement, il y a un module A, un module B,
 donc les élèves dits : un peu meilleurs, les élèves dits : un peu moins bons, avec les un peu
 meilleurs, ça peut fonctionner, ce système euh... et là cette année, avec la classe que j'avais,
 qui était ce qu'on appelle donc un module B, des élèves plus difficiles au niveau gestion de
 505 groupe, eh bien j'ai fait des groupes, moins d'ateliers, 3 ateliers, mais euh... avec des groupes
 un peu plus grands, malheureusement, ça fait qu'ils ont un petit peu moins de pratique et là,
 pour moi, c'est pas satisfaisant, mais en... mais en gym, ce que je trouve satisfaisant, c'est
 qu'au moins ils sont en sécurité parce que je peux gérer mes 3 groupes, il y en a : 2 ateliers à
 la... au caractère dangereux un peu plus faible, un au caractère dangereux un peu plus élevé,
 et je gère cet atelier-là personnellement, au niveau de la parade etc. Alors pour moi, c'est...
 510 c'est pas complètement satisfaisant, parce que justement à mon avis il manque un peu
 d'activités, mais c'est plus satisfaisant que l'année précédente parce qu'au moins il y a... du
 travail et de la sécurité, et dans cette activité-là, pour moi, c'est important. Bon par exemple,
 c'est un changement dans ma façon d'enseigner... Mais pour moi, la situation comme que je
 l'avais l'année dernière, c'est là-dessus que j'aurais voulu bosser en fait, approfondir ce
 515 travail-là quoi. Ah si cette année j'avais eu une classe de module A, je serais parti sur une
 autre forme de travail... je pense.

Moi : Et bon, quand tu fais tes changements, là, tes innovations, qu'est-ce que ça change chez
 les élèves, est-ce que tu as ce type de... de question ?

520 **H :** Ben euh... par rapport... on l'a un peu dit tout à l'heure, oui, ça change... au niveau des
 réponses motrices. C'est-à-dire, enfin j'espère, qu'ils apprennent mieux... J'espère !
 Maintenant, on n'est jamais sûr de rien...

525 **Moi :** Oui, oui, parce que quand tu dis « j'espère », ça veut dire que, bon... oui, ça veut dire
 ce que ça veut dire quoi mais t'en sais pas...

H : La réponse motrice est apparue, je pense qu'il y a apprentissage, donc stabilisation etc.,
 elle est plus enfin... l'occurrence des réponses motrices correctes est plus importante qu'avec
 530 la situation précédente que j'ai améliorée, mais comme je te le disais tout à l'heure, comme je
 ne suis pas sûr d'être un bon prof, je ne suis pas sûr que l'apprentissage est réel. J'ai
 l'impression que oui.

Moi : Bon, je te remercie.

Entretien n° 9 I

Vendredi 08.03.2001 – 17h /18h

Partie renseignements

- 5 Sexe: Féminin
 Age: 32
 Origine géographique: La Mayenne
 Origine sociale (profession des parents): Mère: Au foyer. Père: Directeur d'entreprise.
 Grade: PEPS
- 10 Niveau d'études: Licence, CAPEPS
 Ancienneté: 10 ans
 Carrière: Une année dans un établissement privé, une année de stage puis l'établissement actuel.
 Avez vous préparé des concours internes? L'agrégation, si on peut dire préparer. Je suis allée
- 15 au cours.
 Situation familiale: Célibataire.
 Engagements à l'extérieur: Non.
 Stages suivis de 1997-2000. Stage de secteur, stage pour l'équipe éducative projet d'établissement.
- 20 Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

Rapport à la formation. Pourquoi?

- 25 **Moi :** Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation ? Pourquoi est-ce que tu vas en formation ?

- I :** Ben, parce que ça permet de rencontrer des gens qui travaillent autrement souvent, enfin nous on est un petit peu enfermés dans notre routine en fait, on est à trois où on fait les mêmes choses euh... euh... on regarde, enfin... on lit très peu à côté, donc ça permet de voir des gens
- 30 qui travaillent autrement, qui essaient de faire avancer les choses d'une autre façon, quoi. Et puis, ben, pour rencontrer les collègues aussi, parce que c'est vrai que euh... il y a beaucoup de gens qu'on ne voit qu'à cette occasion là et avec qui on a envie de discuter euh... bon pas forcément de pédagogie mais souvent quand même euh.. de... de façon de faire...

- 35 **Moi :** Donc, ce sont les deux raisons essentielles qui te font... Donc est-ce qu'il y a des moments, des activités dans la formation qui te marquent davantage. Peux tu les décrire, les rappeler ?

- I :** Ben, en fait, ce qui me marque surtout, ce sont les activités physiques que nous, on pratique au lycée ; après, il y a des activités que l'on aimerait bien pratiquer mais que l'on ne connaît pas bien bon, style la danse par exemple euh... le cycle de danse...enfin la partie danse que l'on a faite l'année dernière était intéressante, on a essayé, nous, de la... de l'utiliser pour l'acro-gym par ce qu'on a un petit peu détourné le problème, ça nous permettait de ne pas faire de danse mais de faire quand même des activités un peu artistiques. Par contre,
- 40 tu vois des activités comme la natation, je sais qu'au lycée, on n'en fera jamais, ça va moins intéresser... Euh... sinon, au niveau des formes de travail, je trouve que le... la partie pratique, et puis se baser sur la pratique pour essayer de... définir des pédagogies, c'est intéressant... le... oui...
- 45

50 **Moi** : Et, donc là tu m'as parlé un petit peu d'une façon générale mais quel ...est ce que tu peux préciser un petit peu ce qui dans le stage de l'année dernière t'aurait marquée particulièrement et pourquoi ?

55 **I** : Ben le ... en danse, le... le fait de créer quelque chose et après, Sylvie nous avait demandé de, par rapport à ce qu'on avait fait, d'essayer de recréer des petites situations, d'entrer dans l'activité. Et puis la mise en pratique après par nous... euh... je trouvais ça intéressant, parce que cela ne s'était pas arrêté seulement à la pratique – bon, on s'amuse bien– mais il y avait une recherche derrière et puis une mise en place avec un groupe de quelque chose.

60 **Moi** : Donc, c'est essentiellement la... la... tu te souviens de cette phase de danse. Bon la natation tu l'as....

I : Ben la natation, je me souviens bien de ce qu'on a fait aussi mais ça m'avait moins intéressée, parce que je savais que je le réutiliserais pas, quoi...

65 **Moi** : Et le combat ?

I : Le combat ? Très intéressant aussi mais bon, c'est pareil, c'est une activité que l'on ne va pas, que nous j'aurais plus de difficulté à utiliser le combat qu'à me lancer en danse par exemple , bon certainement de par ma formation aussi, parce que j'ai fait de la danse donc, ça me permet.... ce serait peut-être plus... moins gênant pour moi... mais euh...là, le combat, c'était... il y avait plein d'idées mais pas suffisamment pour que j'arrive à créer un cycle. ça me paraissait beaucoup de... beaucoup de travail de jeu ; bon, pour rentrer dans l'activité, c'était bien, mais je ne vois pas tellement comment faire après quoi, quand il va falloir commencer à extraire des comportements d'élèves et puis les faire évoluer... je ne vois pas euh... c'était intéressant, mais pas encore assez approfondi pour moi quoi, il aurait fallu une année supplémentaire....

Utilisation de la formation?

80 **Moi** : Et, est-ce qu'il y a des contenus dont tu as... tu as mis en pratique?

I : Oui, il y a eu le badminton, il y a quelques années, on avait fait du badminton avec Frédéric, donc on a essayé de re-situer ça dans notre établissement, on l'a utilisé et puis la danse qui nous a servi pour l'acro-gym.

Moi : En fait, je me suis trompé un petit peu dans mes questions. Bon on va y revenir un petit peu : Est-ce que tu utilises ce que tu as appris en formation ? Tu en as déjà parlé. Mais est-ce que tu l'utilises plutôt rarement, souvent, systématiquement, ou pas du tout, quoi ? Et sinon pourquoi ?

I : C'est plutôt, c'est plutôt systématiquement euh... juste après la formation .On a le stage, dans la foulée, on essaie de... et puis après on a tendance à oublier un petit peu ce qu'on a vu, la façon de faire etc... et puis on revient sur nos pratiques, et puis de temps en temps, bon là par exemple, j'ai eu stage de CEP il y a un mois, bon, ben... on a reparlé des sports collectifs et c'était un petit peu le même principe que Francis L..., donc, j'ai repensé à tout ça et j'ai essayé de, de.... de faire un cycle à partir de ça, quoi...en sport co.

100 **Moi** : Donc là, la proximité fait que tu vas essayer d'utiliser ce que tu as vu mais ça se dilue un peu ensuite...

I : Ben, ça a tendance oui, d'autant plus que là, depuis deux ans le stage est regroupé sur 4 jours donc ça fait quand même...euh...361 jours où on n'est pas en formation, quoi.

105 **Moi** : Et est-ce que tu peux te souvenir d'un contenu de formation donc que tu aurais mis en pratique ?

110 **I** : Euh... le travail sur les verbes d'actions, de danse de l'année dernière, on l'avait fait en acro-gym, euh... sinon là, ce que je suis en train d'essayer de mettre en place en sport co, c'était euh... le... le principe de Francis : tu sais faire des équipes de 4 mais il y en a 3 qui jouent et on ne joue pas toujours avec les mêmes personnes... mais bon, ça je commence, je n'ai fait qu'une séance pour le moment donc euh...

115 **Moi** : Et donc, les verbes d'actions là, donc tu... ça tu l'as mis en pratique. Pourquoi as-tu choisi ça ?

120 **I** : Parce que ça me paraissait euh... ben c'est ce qu'on disait ce matin, en fait, c'est euh... pour les élèves, c'est assez significatif, ça veut dire tout de suite quelque chose et ça leur permet de s'exprimer sans trop être gênés par le regard des autres. Et pour nous c'était assez facile aussi de... parce que c'est plus proche de la vie, de la vie quotidienne, quoi, c'est pas...c'est pas encore de la danse au sens strict, donc on a l'impression qu'on peut s'en sortir plus facilement.

125 **Moi** : Et ça, tu l'avais vécu en stage ?

I : Oui, l'année dernière avec Sylvie.

130 **Moi** : Et alors,...euh....donc tu t'es dit Pourquoi tu n'as pas utilisé d'autres aspects de la formation, en danse par exemple, tu as fait danse, tu as utilisé les verbes d'actions. Et le reste alors ?

135 **I** : Ben parce que ça me... c'est toujours le problème de se lancer dans l'activité danse, quoi ; là je pouvais utiliser ça en acro-gym ; il y a des choses si je les fais, si je les fais en cours, il va falloir que les fasse dans le cadre d'un cycle gym... Donc, comme j'ai pas encore... je ne me suis pas encore lancée - dans un cycle danse je veux dire -, donc comme je ne me suis pas encore lancée dans un cycle danse, je freine des deux pieds... parce que je suis pas à l'aise. Dans le contexte de l'acro-gym parce que ça pouvait rentrer dedans. Maintenant, tout ce qui est création d'enchaînement, euh, c'est pas la priorité dans le cycle acro-gym, donc, il aurait vraiment fallu que je fasse un cycle danse.

140 **Moi** : Hum, hum ...mais tu viens de dire : « je ne suis pas à l'aise » en danse c'est ça ? Et avant tu m'as dit que t'avais une formation en danse.

145 **I** : Oui, moi, moi, je...j'ai fait de la danse, mais je suis pas à l'aise pour l'enseigner aux élèves. Parce que j'ai fait de la danse, j'ai fait du jazz quoi, donc c'est très carré, il faut faire ça, c'est... euh, le prof il fait et l'élève recommence derrière et euh... dans tout ce qui est danse contemporaine et puis... et puis partir de ce que fait l'élève pour essayer de le faire évoluer, je ne me sens pas encore assez... assez formée, quoi.

150 **Moi :** Parce que bon, plusieurs enseignants ont ce problème-là et comme le stage de l'année dernière proposait comme APS la danse, donc on est amenés à parler de ça et souvent ils me citent le manque de vécu...

I : Oui, mais moi, c'est pas, ... si tu veux...

155

Moi : C'est paradoxal?

I : J'ai un vécu, mais j'ai un vécu très restreint, j'ai fait de la danse classique et du modern jazz, pour moi le contemporain, c'est complètement autre chose, quoi. Et, euh... c'est, c'est très délicat de faire, de demander à un élève ou de l'aider à s'exprimer quand toi-même tu ne l'as jamais fait ou que tu n'es pas capable de le faire, quoi. Pour moi le contemporain par rapport au jazz et au classique, c'est ça : c'est euh..., on essaie d'exprimer quelque chose, pas forcément avec des gestes très techniques alors que le classique et le modern jazz, c'est euh... c'est hyper rigoureux, il faut que la main elle soit là, le coude il soit là... et puis....

165

Moi : Dans ce que vous avait fait faire S... l'année dernière, toute la première partie, c'était une répétition de... ça ressemblait à des barres quoi, des barres de danse. Donc, ça c'est... tu dois être, si tu as fait de la danse, tu dois savoir faire ça, quoi. Alors qu'est-ce qui fait que tu ne....

170

I : Eh bien, tout l'aspect création. Je ne vois pas comment, nous, on a beaucoup d'élèves qui sont euh... qui sont très passifs et en acro-gym, on a déjà le problème de... de la création, de créer en enchaînements, d'avoir des idées, d'avoir des... l'envie de... de... de montrer quelque chose donc en danse ça va être encore plus... flagrant quoi, ce problème-là.

175

Moi : Mais ce que je veux dire par là, c'est qui si tu entraînais par le... par la, la danse reproduction de mouvements, voire de mouvements collectifs...

I : Oui, mais je trouve pas ça très intéressant... C'était bien pour moi en tant que pratiquant pour me défouler quoi, mais en tant que enseignant je... si c'est pour que les élèves refassent la même chose euh... exactement... euh sans rien leur apporter de plus, je vois pas trop l'intérêt.

Moi : Et donc en combat tu m'as pourquoi tu l'avais pas mis en pratique, et puis en natation aussi. Quand tu as utilisé donc les verbes d'action là, qu'est-ce que tu as retenu de ce que le formateur t'avait fait faire ou ce sur quoi il t'avait fait réfléchir parce que... pour le faire en classe quoi, qu'est-ce qui te...

I : Ben en fait on... au départ on a repris, en badminton, on a repris les situations et on a essayé de les... de les aménager pour pouvoir les faire chez nous.

Moi : C'est-à-dire ? Comment tu les a aménagées ?

I : Ben c'était au niveau matériel euh... au niveau matériel donc forcément on les a aménagées un petit peu parce que la situation ne ressemblait pas tout à fait puisque au niveau matériel on n'avait pas euh... les mêmes choses pour les mettre en place, mais euh... c'est surtout l'aspect euh... généralisation en fait, euh... en badminton, euh, on voyait pas trop, au départ, comment faire progresser les élèves sans être hyper technique, et on savait pas euh...

200 on n'y connaît rien en technique euh... qui...enfin euh en technique pure badminton et là, c'était aider l'élève à... à mieux jouer au badminton, mais sans apport technique c'est-à-dire uniquement sur du travail de déplacement, de couper la trajectoire tôt ou tard, de.. donc euh... ça me paraissait plus intéressant et plus abordable.

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

205

Moi : Quand tu fais tes cours, est-ce que tu les transformes souvent, ou alors est-ce que tu t'en tiens plutôt à quelque chose que tu as déjà fait et... qui semble fonctionner ?

210 **I :** Euh... je change tout le temps, enfin j'ai tendance à changer tout le temps. Euh... sauf certains cycles qui fonctionnent bien mais euh, on les transforme quand même un petit peu, quoi. Chaque année, il y a quelque chose... qui ne nous plaît pas, donc on essaie de l'améliorer ; il y a 2 cycles je crois, qu'on garde euh... parce qu'en fait on fait nos cycles, on fait les mêmes cycles avec Lionel et Chantal, il y a 2 cycles qu'on a gardés, mais sinon tous les cycles euh... tous les autres cycles, on les change sans arrêt, on finit... et on recommence...

215

Moi : Est-ce que tu peux citer une transformation récente ?

220 **I :** Euh, en volley, par exemple. On a changé un cycle parce que... on s'était rendu compte qu'il y avait... euh... on souhaitait travailler le déplacement des, des... des élèves et il n'y avait pas suffisamment d'espace pour travailler le déplacement, donc on a rajouté une zone intermédiaire qui obligeait l'élève à se déplacer.

Moi : Et... qu'est-ce qui te... Pourquoi changes-tu?

225 **I :** Parce que je ne suis jamais contente à 100 % de... de ce que j'ai fait, et puis parce que, ben on entend des formes de pratique, on entend parler de formes de pratique, différentes... et puis on essaie de... de mettre en place de nouvelles choses.

230 **Moi :** Donc, là, tu réponds en partie à la question suivante : c'est quand tu innoves, où est-ce que tu trouves... alors innovation, attention c'est dans le changement. Où est-ce que tu trouves tes idées?

235 **I :** Dans les stages et puis euh... ben euh... en creusant un petit peu, mais euh bon... je ne vais pas chercher dans des livres, enfin, ou très très rarement. Quoi.

Moi : Donc, essentiellement donc, dans le... Et dans les stages, aussi dans la confrontation avec les collègues, comme tu disais (oui)...

240 **I :** Bon et puis euh... en essayant en fait de travailler un petit peu plus sur euh... le... tous les à-côtés, c'est-à-dire les objectifs, enfin, en essayant de partir de là, quoi. Il y a des cycles qu'on fait, on essaie de... on fait un cycle... en partant directement du terrain... et puis euh... ben parfois, j'essaie de partir de partir à l'envers, quoi, de dire : « bon, je veux arriver là, mon élève, je veux qu'il devienne ça, comment est-ce que je vais faire » et puis ça t'oblige à rechercher des situations un peu différentes.

245

Moi : Et quand tu ne les changes pas... quand tu ne changes pas de cycle?

I : Il y a un cycle qu'on n'a pas changé depuis... depuis 2 ans, c'est le cycle hauteur, parce que... parce qu'on atteint notre objectif euh... à chaque fois, quasiment. Il nous plaît bien, ce cycle-là. Euh... il nous plaît, il pose des difficultés aux élèves, qu'ils sont obligés de résoudre si ils veulent... si ils veulent atteindre le résultat, donc, on le garde tel quel pour le moment, jusqu'à ce qu'on trouve euh... quelque chose de mieux, mais pour le moment, on n'a rien trouvé de... on a pensé à d'autres choses, mais on a peur que... on ne veut pas abandonner ce qu'on fait, parce que... parce qu'on obtient des résultats, donc rajouter quelque chose, on risque de se disperser et puis... comme on ne veut pas supprimer ça... bon, ben, il reste tel quel pour le moment.

Moi : Donc, on pourrait penser que... quand les autres cycles seront aussi aboutis...

I : Ben euh... pour le moment, il n'y en a pas un qui ait abouti...

Moi : Il doit y en avoir un.

I : Oui, il y a celui-là, mais ça a été la seule fois où on est restés sur quelque chose, quoi.

Moi : Ah... ça c'est un autre thème aussi, peut-être un peu plus délicat. Est-ce que tu peux préciser en donnant des exemples : quand tu enseignes ce que l'élève doit apprendre? Qu'est-ce que l'élève doit apprendre?

I : Ben, il doit apprendre, il doit apprendre euh... de la motricité, forcément, mais aussi... enfin, moi je crois que je suis plus encore sur... sur tout ce qui est à côté quoi, savoir vivre l'autonomie, le respect de l'autre... Bon, après... un élève... un élève qui ne sait pas smasher en badminton par exemple, bon, c'est pas grave, ça ne va pas me traumatiser jusqu'à la fin de mes jours ; par contre, un élève qui euh... qui sait pas s'échauffer, qui... qui va lancer sa raquette au mur quand il ne marque pas le point... ça, ça va me... Donc, je suis plus là-dessus, mais il faut... je garde quand même l'aspect moteur parce que c'est un moyen d'y arriver et puis parce que dans l'évaluation euh... je sais toujours pas comment noter quelqu'un qui est autonome ou qui ne l'est pas euh... que je sais toujours pas évaluer euh... le respect de l'autre...

Moi : Et, comment organises-tu l'apprentissage... Comment penses-tu que l'élève doit apprendre ?

I : Ben, ça évolue en fait... Il y a des... il y a des cycles où je suis très directive... euh... c'est-à-dire que bon, euh... euh... il y a ça à faire, c'est très... très précis, très... très fermé, et puis il y a d'autres cycles où... bon puis d'autres classes aussi... où il y a une tâche à réaliser et puis je les laisse un petit peu se débrouiller en essayant de les guider, mais en les laissant euh... un maximum se débrouiller avec les problèmes et essayer de les résoudre, quoi. Ça dépend des classes et ça dépend des activités en fait.

Moi : Donc, d'une part, il y a une mise... parfois une mise en situation et d'autres fois, par contre, quand tu es plus directive, alors qu'est-ce qu'ils doivent faire, là, les élèves ? Qu'est-ce que ça veut dire...

I : Ben... enfin... c'est, c'est pas... c'est pas sur une séance souvent. Quand je suis directive, c'est par exemple sur l'échauffement quoi, euh... pour ne pas perdre de temps, pour que ce soit bien fait euh... je suis plutôt directive sur ces choses là ; après euh... non... après, sur le

reste, c'est parce que je suis en train de réfléchir à plusieurs classes, alors...non j'aurais plutôt
tendance à... à les laisser... à les laisser réagir à la situation et puis après, à essayer de
300 rapporter des... des solutions.

La mise en œuvre.

Moi : Quand tu mets en place donc quelque chose que tu n'as jamais mis en place. Peux-tu
305 me décrire le plus précisément possible, bon à la fois l'idée, qui est-ce qui t'a amenée à te dire
que : « tiens, faire ça » et puis comment tu l'as mise en œuvre, comment tu as préparé ton
cours pour et comment ça s'est... tu vois, toute ta démarche d'enseignante...

I : Ben, en fait euh... là, pour le... pour la danse qu'on a utilisée en acro-gym, on partait au
310 départ du... plutôt de la technique acro-gym, c'est-à-dire qu'on partait des figures, des
pyramides et là, sur le cycle où on a essayé d'intégrer le... les verbes d'action, on est partis
tout de suite sur le... sur l'artistique, on a mis l'accent sur l'artistique. Donc, euh... on a tout
basé là-dessus, c'est-à-dire qu'à partir de l'échauffement... euh l'échauffement c'était plus
sur l'artistique mais, en essayant de... de prendre en compte le fait que les élèves auraient du
315 mal à rentrer dedans, parce que... c'est une activité de filles euh... enfin, ils ont du mal à... à
réagir à ça, et puis euh... ben après une fois... une fois l'échauffement démarré, bon ben
toutes les situations découlent... enfin, sont fixées sur l'artistique, quoi.

Moi : Et pourquoi tu t'es dit au début, puisque tu faisais acro-gym avant, « on va démarrer par
320 cette voie d'entrée » ?

I : Parce que... parce que l'aspect technique m'intéressait moins, c'est-à-dire que moi je m'en
fichais qu'il y ait 3 étages, par contre on leur demandait de créer un enchaînement avec un
thème et une musique, et on se rendait compte qu'il y avait des élèves qui... bon qui
325 réussissaient parce qu'ils avaient de l'imagination, et d'autres qui présentaient des choses
euh... assez pauvres et ça pouvait peut-être leur permettre d'abord, de... de s'exprimer plus
facilement et puis de... de découvrir euh... d'autres façons de présenter leur enchaînement.

Moi : Donc, à un moment, c'est un choix que tu as fait... bon, par rapport à un vécu qui
330 n'était pas satisfaisant ou par rapport aux...

I : Et puis par rapport aux textes aussi, parce que... parce qu'on n'avait pas la partie artistique
de... des activités, comme on ne faisait pas de danse, qu'on ne faisait pas de natation synchro,
rien... et ça nous permettait d'aborder ce pôle-là bon, parce que les textes le demandaient, et
335 puis parce que ça nous paraissait euh... intéressant pour les élèves, quoi.

Moi : Donc, il y avait en quelque sorte une insatisfaction. Une contrainte entre guillemets, des
textes, et puis bon un objectif qui vous semblait ...là je résume... Alors bon, l'idée est donc
là et ensuite alors bon, je suppose que ça se... il faut changer des choses, tout ça, alors
340 comment ça se met en œuvre ça ?

I : Ben, p'ffouh... faut changer... hormis nous qui avons dû changer notre façon de présenter
les choses, mais je te dis, bon on a pris euh... on a voulu démarrer tout de suite dans
l'échauffement, et puis une fois que les élèves ont démarré l'activité bon euh... ils ont eu du
345 mal à se mettre dedans, mais ils ont fait des choses euh... on leur a demandé des choses
faciles au départ, c'est-à-dire que dans l'échauffement par exemple, on a fait un petit peu
comme on a fait ce matin, c'est-à-dire euh... échauffer la tête, donc au départ on a retrouvé

des gestes qu'ils faisaient dans les échauffements traditionnels, et puis après, petit à petit euh... ils se sont lâchés quoi, entre guillemets, euh... ils étaient plus à l'aise, donc nos situations ont vraiment dérivé vers l'artistique.

Moi : Mais, quand tu décides de... comment... tu décides de construire ton cycle, alors tu mets la première séance en place, les 3 premières séances en place, tout le cycle en place déjà... tout est déjà cadré ?

I : Là, j'avais pas mis tout le cycle... enfin, ça m'arrive des fois de... de faire tout le cycle euh... là j'avais pas mis le cycle en place, j'avais juste fait la première séance, et puis la première séance s'est déroulée, et puis euh... et puis ben on a fait la 2^{ème} après, on a fait au fur et à mesure quoi.

Moi : Donc là, tu avais vraiment... tu as eu l'idée et ensuite...

I : Oui... Par contre, l'évaluation, on savait que le... on savait ce qu'on allait leur demander comme tâche d'évaluation. On a gardé le même principe de l'enchaînement. On ne savait pas comment on allait l'évaluer, mais on savait ce qu'on allait demander comme résultat final.

Moi : Donc, tu avais l'idée, la première séance, et le point final. Et entre les deux, il y avait...

I : Ben entre les deux, on savait, au niveau euh... au niveau des pyramides, au niveau de l'acro-gym pur, ce qu'on allait apporter, maintenant au niveau euh... au niveau création, au niveau artistique, bon, on a vu au fur et à mesure, quoi.

Moi : Oui, donc vous ne saviez pas, vous n'aviez pas de...vous ne saviez pas très bien où vous alliez quoi. Et alors... quand ça ne fonctionnait pas, ou du moins comme vous ne saviez pas, à un moment, il faut prendre des décisions, alors quels types de décisions... sur quoi vous les preniez, ces décisions, là : « ça marche pas » « ça marche », bon...

I : Oui, c'était ça euh... on regardait ce qui marchait, ce qui ne marchait pas ; ce qui marchait pas, la plupart du temps c'était parce que c'était euh... c'était trop difficile pour les élèves de se retrouver dans cette situation-là vis-à-vis des autres, donc on essayait de trouver des... des thèmes ou des... par exemple des thèmes qui étaient plus... plus en rapport avec la vie quotidienne donc plus faciles à exprimer, ou alors des... des formes de travail, on a travaillé aussi euh... proposer quelque chose par rapport à un thème mais très rapidement pour éviter qu'il y ait tout l'aspect réflexion ; ou au contraire euh... on leur demandait par exemple en groupe, à partir d'un thème, le... la première chose à faire c'était de dire un mot auquel ils pensaient par rapport à ce thème-là, chacun, et après on essayait de mettre en commun et on essayait de déterminer. Donc, on a essayé de modifier les façons de présenter les choses et puis euh... et puis les sujets euh... les thèmes abordés quoi.

Moi : Et quand tu dis : ça marche, ça marche pas, quels sont les critères... quels sont les repères que tu as pour savoir que ça marche ou que ça ne marche pas ?

I : Ben, l'aboutissement à un résultat. Il y a des élèves, on leur proposait quelque chose et puis ils arrivaient jamais soit... ni à se mettre d'accord ni...euh, ni à produire quelque chose ou alors au moment de passer devant les autres, c'était la catastrophe, il n'y avait plus rien, tout le monde se cassait la figure ou... ou ils rigolaient ou... Et puis ça marche, c'est quand il

y a un résultat qui correspond aux consignes et puis euh... et puis on sent aussi que les élèves sont relativement à l'aise, quoi.

400 **Moi :** Parce que, quand tu proposes une situation aux élèves... et dans laquelle les élèves doivent apprendre un peu, pour parler un peu comme... bon, à priori ça ne doit pas marcher, tu vois ce que je veux dire, puisqu'il faut apprendre quelque chose pour...

I : Oui, mais ça..., c'est ça marche ou ça marche pas après le temps laissé pour euh... pour
405 décortiquer la situation pour expérimenter, quoi.

Moi : Donc, ça marche pas, c'est dans la production motrice... ton repère c'est simplement donc la production motrice des élèves quoi, ils n'ont pas réussi à ...

410 **I :** Hum, à mettre en place la situ... le...ce qu'on avait demandé.

Moi : Et comment tu réajustes là, à ce moment-là, c'est-à-dire... bon tu vois, c'est pas bon, ben ça te laisse de bois... ou alors tu insistes...

415 **I :** Non, ça dépend... Ça dépend si vraiment euh... on sent que c'est la catastrophe, bon ben euh, c'est tout quoi, on passe à autre chose ; si on sent, ou si... même aussi si nous on trouve des situations pour s'en sortir, euh... on essaie de faire évoluer ce qu'on a mis en place, quoi. Parce qu'il y a des moments, c'est pareil, tu mets une situation en place, elle ne fonctionne pas, et tu ne vois pas comment, avec la même base de situation, tu pourrais faire évoluer les
420 choses. Donc ben...on la met de côté celle-là.

Moi : La catastrophe, c'est quoi ?

I : Je ne sais pas... Je ne sais pas si j'en ai eu... Si, j'en ai sûrement eu des catastrophes...
425

Moi : Quelque chose qui te fait te dire que bon, p'ffouh, hein... Bon, on a un élément, c'est que tu ne vois pas comment la faire évoluer. Mais comment tu sens, cette catastrophe ?

I : Ben, c'est si euh... en acro-gym, c'est si j'avais aucun groupe qui était capable de produire
430 quelque chose, mais c'est jamais arrivé, donc euh... C'est dans la quantité quoi, de... de réponses catastrophiques. S'il y a euh... 2 ou 3 réponses catastrophiques, c'est pas euh... c'est pas une catastrophe en soi. Il y a une évolution possible encore. Mais... il peut y avoir plein de raisons, pour euh... pour ça parce que bon on a des élèves, là on a un groupe d'élèves en acro-gym qui n'a rien présenté, euh... on en a 2, il y a un groupe c'était parce qu'ils ont...
435 ils ont rien fait et puis ils ont refusé de se mettre devant et il y en a un autre, ils ont commencé à présenter et puis il y en a une qui s'est sauvée parce qu'elle était morte de trouille, quoi. Et pourtant, elles avaient bossé, elles sont repassées après, elles avaient quelque chose à présenter mais euh... donc, après euh... bon la première catastrophe pour moi, c'est une vraie catastrophe, un groupe qui n'aboutit à rien euh... qu'on n'arrive pas à emmener jusqu'au bout
440 d'un cycle c'est... une petite catastrophe en soi, mais l'autre groupe, c'en est pas une, quoi.

Moi : Oui, mais là ce sont des catastrophes... pour les élèves du groupe, mais ce n'est pas une catastrophe qui remet en cause... parce que tu me dis : qui remet en cause la situation, tu vois ce que je veux dire ?
445

I : Ben si, quand même... à partir... enfin, moi je pense qu'à partir du moment où il y a une situation donnée tu n'as pas réussi... enfin, pas une situation donnée parce que là, c'est quand même sur un cycle, tu n'as pas réussi à... à embarquer des élèves dans le sens où tu voulais, c'est quand même embêtant, quand même... Donc euh... par exemple, le cycle acro-gym, je
450 ne le referai pas euh... avec ce type d'élèves, je ne le referai pas comme je l'ai fait là, ou je ferai peut-être plus attention à certaines choses quoi.

Moi : D'accord. Quelles choses ?

I : Euh... peut-être plus... Ben en fait, on part... l'acro-gym souvent, les élèves euh, bon... il y a les bons élèves gentils qui disent : bon, on le fait parce qu'on le fait toujours et le... le problème des élèves qui sont moins bons, c'est que jusqu'à présent moi les élèves que j'avais rencontrés, on arrivait quand même par le biais des thèmes à les récupérer, parce bon... il suffisait qu'il y ait un ou deux sportifs dans la bande et puis on prenait un thème sur le sport,
460 ils trouvaient quelque chose à exprimer et puis euh... c'était parti, quoi. Là, c'était un groupe qui refusait catégoriquement. Tout. Donc... je crois qu'il faudrait faire des approches peut-être plus... bon eux, ils avaient l'air plus sur l'acrobatie euh... et euh... bon peut-être qu'il faudrait plus partir là-dessus, le problème étant que tous les autres de la classe euh... c'était pas leur... leur priorité donc, mais il faudrait certainement que j'essaie de trouver quelque
465 chose euh... dans ce sens-là quoi.

Moi : Et donc, là c'était lorsqu'il y a des innovations... Et quand il n'y en a pas ? Quand ta pratique si tu veux, par rapport au stage qui a été vécu, donc pourquoi tu n'as pas retenu, donc en natation, ben parce que vous ne faites pas natation, donc ça c'est simple, mais en combat,
470 pourquoi donc tu ne le mets pas en œuvre alors que tu as les moyens de le mettre en œuvre, ou en danse, certaines choses, pourquoi vous n'avez pas fait danse alors que bon...

I : Ben parce que, il y a toujours ce problème de euh... si tu veux, quand on est ici, c'est des profs, donc des réactions de profs, ça va tout seul, c'est ce qu'on disait ce matin euh... on donne un sujet à des profs, bon, ils se débrouillent toujours plus ou moins pour... pour essayer de faire quelque chose quoi. Euh... face à des élèves, je ne sais pas comment je pourrais réagir. Si tu veux, s'il y a une production, c'est très bien, je saurai la faire évoluer. S'il n'y a rien, s'ils bloquent complètement, je ne sais pas comment je pourrai faire pour m'en sortir.

Moi : Oui, mais en acro-gym, sur les thèmes, c'était la même chose en quelque sorte ? Tu n'étais pas certaine d'obtenir, tu t'en veux avec certains groupes, tu n'as pas obtenu...

I : Non, mais c'est pas tout à fait pareil parce qu'il a l'aspect euh... enfin l'aspect thème il est, il est... euh..., il est très fort dans le, dans l'habillement, dans la musique euh... et puis dans certaines postures euh... je ne sais pas... ça ne fait pas pareil qu'en... ça fait pas pareil qu'en danse, il y a une base quand même en acro-gym. Même s'ils arrivent pas à exprimer un thème, ils vont quand même travailler sur... sur des figures enchaînées les unes aux autres, euh... la partie thème, la partie expression elle sera peut-être un petit peu oubliée mais il y aura quand même une partie du travail qui sera faite. Sur un cycle danse...tu pars sur une
485 activité, et tu sais que... il va falloir que tu aboutisses à un résultat et je sais pas comment gérer ce résultat quoi..., l'aboutissement à ce résultat. Je... enfin, ce qui me fait peur, c'est d'avoir un groupe d'élèves et que je ne sache pas quoi leur dire pour... pour progresser quoi, pour avancer, pour évoluer, pour euh...

Moi : Et en combat, vous faites combat ?

I : Non, on n'en fait pas non plus.

Moi : Et alors pourquoi vous...

500

I : Parce qu'on n'a pas... on n'a pas de formation combat ni les uns ni les autres, et puis on n'a pas... on n'a pas de salle... enfin au lycée on n'a pas de salle et le... la salle de combat est... est prise au Palais des Sports par le Collège et puis, le fait aussi qu'on soit en lycée, on a des gros gabarits, et euh... ça nous fait un petit peur au niveau sécurité quoi. En... j'aurais
505 des... j'aurais des collèges avec des 6^{èmes} par exemple, je crois que je me lancerais assez facilement parce que ce serait plus dans les jeux d'opposition et je crois que j'y arriverais. En combat euh... en lycée... les élèves ils ont quand même une représentation du combat qui fait que tu ne peux pas leur faire faire euh... des petits jeux... pendant 8 séances, qu'à un moment donné il faut que tu arrives sur une représentation du combat qu'ils ont eux, quoi... et... non,
510 je ne me sens pas formée non plus pour ça, quoi.

Moi : Mais, donc, là, les élèves ont aussi une représentation de la danse qui ressemble plutôt à de la danse de reproduction, de mouvements rythmés et donc, peut-être pas tellement de la danse expressive et donc là... pourquoi ça ne marche pas ?

515

I : Ben parce que je ne vois pas euh... enfin ça peut être intéressant. D'abord parce qu'on a des classes mixtes. Avec les garçons, déjà, quand tu démarres l'acro-gym, ils te disent que c'est un sport de gonzesses... donc, ça commence comme ça, donc, euh... la danse ça va être... on risque d'avoir des réactions encore pires, mais euh... en plus, je ne vois pas euh...
520 je ne me vois pas en train de leur montrer un enchaînement et puis qu'ils soient là à le répéter. Bon, et puis euh..., et puis leur montrer des... des pas et puis qu'ils essayent de les... les réagencer eux-mêmes, ça va bien sur 3-4 séances, mais euh... t'en fais pas un cycle, quoi.

Moi : Et la mixité là, ça paraît peser beaucoup dans ta décision...

525

I : Oui, oui, parce que cette année tu vois je me serais bien lancée, j'avais dit à C... que j'essaierais de faire un cycle danse avec mes 1^{ères} années de BEP Secrétaires et j'ai un garçon. Et un garçon qui est... en pleine forme... Donc euh... je crois que ça va me... ça va me freiner, quoi. Là je démarre l'acro-gym avec eux donc je vais voir un petit peu ce que ça
530 donne, mais je ne pense pas que je ferai de danse euh... j'aurais que des filles, je crois que je me serais lancée. Bon alors que, si ça se trouve, il y a des filles qui m'auraient envoyée paître aussi hein... mais euh...

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

535

Moi : Depuis que tu enseignes, est-ce que tu as l'impression d'avoir fait évoluer ta pratique et dans quelle mesure, c'est-à-dire c'est plutôt des bouleversements ou des petits changements, comment ça...

540

I : C'est... c'est plutôt des petits changements, j'y vais progressivement... euh... parce qu'en fait, des bouleversements, bon il y a des moments, en stage, on est euh... on est un peu chamboulés quoi. On repart, on ne sait plus euh..., les réponses euh..., on ne sait même plus les questions des fois, et... donc là, moi... enfin c'est... c'est une question de sécurité aussi quoi. Quand tu es complètement retourné, tu n'as pas envie de... de tout transformer et puis

545 de ne pas savoir où tu vas quoi, il y a quand même euh... on garde nos marques malgré tout, donc c'est par petits pas.

Moi : Donc tu veux dire par là que le stage, il te déstabiliserait trop...

550 **I :** Il y a certains... oui, à certains moments quoi.. Bon, là par exemple... le stage de cette année euh... je ne vois pas où on va, donc euh... Donc, je vais avoir du mal à changer quelque chose par rapport à ça, même si je vais essayer parce que, bon l'avantage, c'est que c'est la suite de l'année dernière donc euh... bon, je vais rester sur la base de l'année dernière, mais euh... bon.

555 **Moi :** Mais quand tu changes donc tes petits changements là, c'est plus les situations qui changent ou des APS différents que tu inities, des évaluations, ta méthode d'enseignement, qu'est-ce qui...

560 **I :** Plus sur les situations euh... les évaluations euh... non, j'arrive pas trop à changer, et puis la méthode. Pour les activités, on n'a encore rien changé donc euh... Ah quoique l'acro-gym c'est grâce à un stage euh... de formation continue, que je l'ai découvert, donc euh...

Moi : La méthode, c'est-à-dire ?

565 **I :** Ben, la façon d'aborder les choses. Ben euh... bon, c'est, c'est comme euh... ce que je disais tout à l'heure quoi, des situations peut-être moins fermées, moins directives, laisser plus à l'élève le... laisser le temps, aussi, à l'élève, de découvrir euh... bon ça c'est pas en stage, mais c'est... avec les stagiaires quoi donc, que je m'en suis rendu compte euh... eux, ils
570 laissent le temps... les stagiaires maîtrise là que j'ai là cette année, ça ne les gêne pas de laisser du temps à l'élève, que moi, j'ai tendance euh... à leur donner la situation, ils mettent en place et puis à tout de suite à vouloir leur donner les situ... les solutions, au lieu de leur laisser le temps de les découvrir eux-mêmes. Euh, bon, on est toujours pressé quoi en fait euh... on veut que... on veut arriver avant d'être parti, quoi. Et là je... je prends plus le
575 temps, par exemple, enfin je leur laisse plus le temps, d'ailleurs.

Moi : Donc, petit changement, donc, dans les APS et puis dans les situations, dans la méthode. Et quand tu évalues, donc, ton changement là, quel indicateur tu prends pour te dire : « bon, ça c'est bien, c'est pas bien, je le referai, je le referai pas ». A la fin de ton cycle
580 là encore badminton par exemple, avec un cycle complet, « tiens ça on va le garder », en hauteur, qu'est-ce qui te fait dire que, bon, p'ffouh... ou en acro...

I : Bon, les... les progrès, c'est-à-dire les changements euh... les changements chez les élèves quoi... entre le début du cycle et la fin du cycle, est-ce qu'il y a eu des évolutions au niveau
585 de la motricité, est-ce qu'il n'y en a pas eu, euh... j'avais pensé à un autre truc, mais je ne sais plus...

Moi : Essentiellement, donc les progrès...

590 **I :** Oui, et puis aussi l'adhésion aussi, il y a des cycles, il y a des façons de travailler qui fonctionnent mieux avec certains élèves et moins bien avec d'autres. Bon, ça c'est important aussi, quoi, le... Bon, je crois que c'est euh... c'est aussi un peu le... un pré-requis, quoi, si l'élève il adhère pas à la façon de travailler..., c'est aussi difficile de lui apprendre quelque chose quoi, ça c'est leur problème de motivation, quoi.

595

Moi : Oui, mais on peut très bien prouver que ça a bien marché, tu vois, dans l'animation quoi, ça a bien marché, tout ça, on est content... du déroulement ; et puis on sait pas trop ce qu'ils ont appris, mais on est quand même content quoi. Ah, ça arrive même souvent, je parle pour ma part. Et alors quand tu fais... donc hein, tu as changé ta pratique d'enseignant, qu'est-ce qui a vraiment changé chez l'élève. Tu avais une certaine pratique, tu la changes, et est-ce que tu t'intéresses à ce qui, ce qui a vraiment changé chez l'élève ?

600

I : Ben, p'ffouh... *'grand silence'*

605

Moi : C'est pas une question piège, mais c'est dans le sens où bon, si j'ai une insatisfaction, c'est... qu'à priori donc, je vais essayer d'améliorer mon enseignement, donc c'est par rapport à ça...

610

I : Ben peut-être un... un rapport plus... plus étroit entre le... ce qu'on, ce qu'on recherchait (oui), et puis le résultat et puis le résultat effectif quoi. Souvent, quand on mécontent d'une... d'une situation ou d'un cycle c'est que... on s'attendait à arriver là et puis qu'on n'y arrive pas du tout, donc euh... quand il y a un changement et puis que... que... qu'on se rapproche de l'objectif fixé ou que les objectifs deviennent plus en rapport avec euh... avec la réalité du terrain, bon euh... on est forcément plus content du cycle, quoi.

615

Moi : Bien, j'arrête là. Je te remercie.

Entretien n° 10 J

Mardi du 13.03.2001 – 14h /15h

5 **Partie renseignements**

Sexe: Féminin

Age: 47

Origine géographique: Nord

Origine sociale (profession des parents): Ouvrière.

10 Grade: PEPS

Niveau d'études: Bac + 4.

Ancienneté: 23ans

Carrière: 2 ans dans un établissement, 5 ans dans le deuxième et 16 ans dans l'établissement actuel.

15 Avez vous préparé des concours internes? Non.

Situation familiale: Divorcée

Engagements à l'extérieur: Actuellement non, mais a encadré des clubs sportifs et crée deux clubs de badminton.

Stages suivis de 1997-2000. Stages de secteur.

20 Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

Rapport à la formation. Pourquoi?25 **Moi :** Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation ? Pourquoi vas-tu en formation ?

J : Alors, bonne question... Pourquoi je vais en formation... Ben, disons que je suis... déjà... fondamentalement, je suis pour la formation continue, donc, je pense, que si il faut la défendre, il faut qu'on s'y inscrive, sinon on n'existe plus. Ça, c'est un premier point. Puis, deuxième point, enfin, deuxième... c'est aussi pour rencontrer d'autres collègues et puis le troisième, c'est pour un besoin, parce que étant ancienne enseignante, je pense qu'il y a beaucoup de choses qui ont changé dans la façon d'enseigner... donc, j'ai besoin d'être confrontée à d'autres personnes et voir ce qui se passe maintenant.

35 **Moi :** Quand tu dis le premier point là : « c'est pour défendre la formation continue », est-ce que tu peux préciser un peu ?

J : Ben, si personne euh... si les professeurs s'inscrivent pas au stage euh... il n'y aura plus de stages de proposés... C'est comme tout, il faut... il faut des adhérents, il faut des volontaires, des gens qui s'inscrivent pour que ça puisse avoir lieu.

Moi : Et, par rapport au stage de l'année dernière, est-ce qu'il y a des activités – pendant la formation – qui t'ont davantage marquée, des périodes de...

45 **J :** Moi j'ai bien aimé la natation...**Moi :** Alors, essaie de me préciser pourquoi...

50 **J** : Ben, disons que c'est une activité que l'on fait beaucoup au collège et donc, il est intéressant justement de savoir comment d'autres collègues abordaient un peu l'activité « natation ».

Moi : Et en natation, tu as... flashé sur...

55 **J** : Sur les... sur un test. Sur un test : les 5 minutes de nage avec l'évolution. D'ailleurs, je l'ai fait par la suite avec les élèves. Bon, d'autres un petit peu moins, parce qu'en fait ce sont des activités que je ne pouvais pas réaliser dans l'immédiat.

60 **Moi** : Quand tu dis d'autres... les autres activités...

J : Oui. La danse et le sport de combat étant donné que nous, on n'avait pas d'installations là, cette année. Mais disons, c'est des activités qui m'intéressent, mais j'ai davantage accroché sur... la natation.

65 **Utilisation de la formation**

Moi : Est-ce que tu utilises ou est-ce que tu essaies d'utiliser ce que tu as appris en formation : rarement, souvent, systématiquement, et pourquoi ?

70 **J** : Quand un thème m'intéresse, j'essaie tout de suite de le mettre en place, de voir ce que ça donne avec les élèves... quand je peux, ça dépend dans... dans quelle séance je suis ; comme là, en natation, je commence avec une classe, j'ai pu le faire. Quand quelque chose m'a accrochée, j'aime bien... j'essaie de le mettre tout de suite, parce qu'en fait, si on ne le met pas tout de suite, on a tendance à l'oublier... et c'est vrai que... ça m'a permis... je pense, 75 comme là, ce test en natation, il y avait une partie sur les 5 minutes euh... voir un petit peu au niveau des élèves... Et puis, il y avait également le sprint sur 12m50 ; ça, ça fait un an que je le fais, même en UNSS natation par exemple sur des... la rapidité de départ ou des choses comme ça. Je pense qu'il faut... il faut essayer de le mettre en place ; ça doit pas être systématique mais ça doit être fait souvent... Et puis c'est fonction des activités proposées, de 80 ce que l'on fait aussi avec nos élèves après pendant les cours.

Moi : Mais tu as parlé dans... quand il y a un thème qui t'intéresse... qui t'intéresse, c'est-à-dire euh...

85 **J** : Qui est en relation avec ce que je fais à mes élèves, avec mes élèves par exemple dans... dans... dans cette période...

Moi : D'accord, donc c'est-à-dire... tu découvres pas pendant la formation quelque chose qui...tu te dis « tiens, ça, ce serait chouette... »

90

J : Ben si, ben c'est quelque chose que je ne faisais pas de la même façon. Par exemple, et puis je me dis « ben, ça pourrait être intéressant, pourquoi pas ? »... Pourquoi pas ou changer, ou modifier ce que je faisais.

95 **Moi** : Et... pourquoi tu l'as mis en pratique ? Donc, il y a aussi bien les 12m50, pourquoi ça t'a plu ça, ou le test de 5 minutes.

J : Ben parce que... ils ont mis en évidence certaines choses par rapport au niveau des élèves, soit la fatigue sur 25m, c'est vrai que nous on le fait avec des 6^{èmes} donc les 12m50, c'est vrai
 100 que c'est intéressant. Et puis euh... bon, nous on a la chance d'avoir la piscine complète
 quand on est avec nos élèves, donc on peut faire, on peut mettre sur 4, voire 5 couloirs, donc
 c'est intéressant, ils aiment bien aussi... sur les... bon, la vitesse, les 12m50 plutôt que 25m,
 c'est bête pourquoi ils disent se baser sur 25m, 12m50 c'est bien aussi. Puis les 5 minutes, ben
 ça m'a permis de... euh... j'avais par exemple une classe, j'emmenais une classe de filles où
 105 j'avais beaucoup de dispensées. Et ça m'a permis également de les occuper et de pouvoir
 justement euh... observer ce que faisaient les élèves en 5 minutes, que toute seule, bon, je...
 je ne pouvais pas. Disons que ça... ça a été vraiment euh... ça, ça... j'ai pu le mettre en place.

Moi : Et... donc, là, c'est un petit plus délicat, c'est... ce que tu n'as pas utilisé?
 110

J : Alors je n'ai pas utilisé, par exemple, il y avait la deuxième activité « danse » parce que je
 n'ai pas euh... euh... au collège, on n'a pas le... le local ou un endroit pour pouvoir faire
 danse, être dans un endroit qui s'y prête. Bon, on était dehors, donc il était pas question, et
 puis également le sport de combat, bon, c'est pareil, c'est pas une activité que je fais
 115 beaucoup, à part peut-être un petit peu de lutte, mais les sports... plus d'opposition quoi,
 sans... sans aller jusqu'au judo ou lutte, mais c'est vrai que... n'ayant pas beaucoup de 6^{èmes},
 je... je l'exploite pas beaucoup, et en plus des classes de filles aussi... Donc la danse euh...,
 bon j'avoue que j'ai un petit peu commencé ce matin, pourtant j'étais dans 1/3 de gymnase,
 j'ai fait un petit peu de gym au sol avec quelques tapis, ben on a déjà commencé à faire
 120 quelques gestes ou danse, ou un petit peu comme ça quoi... mais...

Moi : Et en natation donc, tu as retenu deux choses... bon, il y avait certainement d'autres
 choses...

J : Oui, il y avait, il y avait d'autres choses... c'est la façon d'aborder un petit peu les... les
 125 thèmes quoi, les... pourquoi le 5 minutes, pourquoi, pourquoi 5 minutes non pas 15 euh...
 disons que ça m'a semblé intéressant... dans le cadre de mes élèves.

Moi : Alors les autres... qui étaient abordés par ailleurs en natation et pourquoi tu ne l'as pas
 130 utilisé par exemple, quand vous avez construit une séance. Tu te souviens du dernier jour, en
 natation, vous avez construit des situations, vous avez même utilisé les élèves...

J : Oui... on avait fait des progressions, oui. Mais là, c'était un petit peu bon, par rapport aux
 135 élèves de 6^{ème} que j'avais, donc voire 3^{ème} euh... c'était moins, c'était moins évident de
 mettre en place...

Moi : Alors, quand tu le mets en place, donc on va partir sur l'exemple... les exemples que tu
 as donnés, comment tu le rends effectif dans ta pratique, donc par rapport à ce que tu as vécu
 en stage, il faut le transformer un peu, ou tu ne le transformes pas, tu l'appliques tel quel ou tu
 140 le fais... tu modifies quelques...

J : Ben, sur l'idée générale, je ne la transforme pas. Où je la transforme, c'est dans
 l'organisation selon le nombre des élèves ou autre, on est bien obligés, savoir si on... si tout
 le monde le fait en même temps ou des groupes, parce que là bon, en stage on n'est pas
 145 nombreux et puis dans une classe, bon... on fait pas... il faut que tout le monde soit... soit
 occupé. Il ne faut pas non plus mettre systématiquement des choses en place et oublier le
 quantitatif au niveau des élèves.

150 **Moi :** Donc tu as retenu en fait l'idée de départ et à partir de là, tu l'as... tu l'as adaptée...

J : Oui, ça me semblait bien concret pour les élèves, je le comprends vu l'évolution en natation où j'évolue désormais . Ben comme je travaille beaucoup en collège au niveau de tout ce qui est respiration et nage alternative, crawl et dos, puisque je laisse un peu tomber le papillon et la brasse euh..., ça me semblait intéressant, surtout lorsque aux 5 minutes, on
155 voulait qu'ils nagent plus, par exemple, en crawl que... que le reste, bon, ça rentrait bien un petit peu dans... dans mes objectifs de... de cycle.

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

160 **Moi :** Quand tu fais cours, ou plutôt quand tu prépares tes cours, préfères-tu t'en tenir à ce que tu fais habituellement ou changes-tu souvent...

J : Ah, je change très souvent. Euh, même si j'ai le même fil directeur, le même objectif, je ne fais jamais la même chose, et... par exemple, j'ai des classes d'un même niveau, si j'ai deux
165 séances qui se suivent avec les élèves, même si j'ai prévu de faire quasiment la même chose, ben il y a des choses qui font que ça change, parce que les élèves c'est pas les mêmes, c'est pas... elles sont pas pareilles, je fais jamais... j'ai vraiment... je ne fais jamais la même chose, même 2 heures de suite. Pourquoi ? euh...

170 **Moi :** Bon, là, tu m'as parlé de quelque chose sur lequel je reviens. Donc, tu me dis : « même si j'ai prévu la même chose », donc tu as 2 classes différentes, tu prévois la même chose, donc, tu veux dire qu'en faisant ce qui tu as prévu, tu transformes ce que tu avais...

J : Oui, parce que je n'ai pas les mêmes réponses, donc au bout d'un moment, on est obligé
175 de... de proposer autre chose pour arriver à ce qu'on veut. Donc avec des élèves, ça passe tout seul, puis avec d'autres, on se rend compte qu'il faut... qu'il faut autre chose, ou alors, c'est l'inverse, ça... c'est trop facile, il faut aller... il faut aller plus vite...

Moi : Mais alors, je dirais là c'est plutôt une adaptation de l'enseignant à son public. Est-ce
180 que derrière il n'y a pas... une volonté de changer, tu vois ce que je veux dire, ma question c'était plutôt... est-ce que tu as tendance à vouloir changer tes cycles : bon ça c'est pas bien, je refais un cycle complètement différent, donc, je parlais plus d'une transformation, tu vois, au niveau de ... de l'ensemble du cycle, des contenus qu'une adaptation professionnelle...

185 **J :** Bon, disons que quand ça a bien marché, j'essaie de le refaire, mais lorsque je vois que ça... il y a quelque chose qui n'a pas été, je... je le reprends. Je... j'ai jamais de choses toutes prêtes à l'avance, j'en ai jamais eu, et je crois que je n'en... j'en aurai jamais.

Moi : Est-ce que tu peux me citer une transformation récente, donc, dans ce sens-là, où tu... il
190 y avait quelque chose qui était... ça ne te plaisait pas quoi, tu avais un cycle qui ne te plaisait pas... et hop, tu l'as...

J : Comme ça... de but en blanc !... Ben, c'est toujours peut-être pour aborder les sports collectifs parce que... il faut toujours un minima par rapport euh... quand on... quand on
195 aborde un sport co avec les 6^{èmes} et puis en fait, il y a tellement de façons de l'aborder que... quand on en trouve une eh... on peut... on peut quelquefois pas la remettre en place une deuxième fois ; c'est-à-dire que si on veut partir par exemple de la, je vois au volley avec

200 euh... bon, ça devait être des 5^{èmes} bon, ben, il y a quelques années euh.... j'avais l'impression qu'il fallait que je leur donne plus un petit peu un aperçu technique, de règlement, donc on faisait des frappes etc... et puis après je les mettais euh... ben directement 3 contre 3 par exemple, bon, je trouvais qu'à l'époque c'était une bonne structure et puis, eh ben après je me suis aperçue que bon euh... quand je les regardais, il y en avait qui savaient bien faire les frappes et quand je les mettais à 3 sur le terrain, ben c'était plus la même chose. Donc, j'ai décidé de l'aborder différemment et... en fait, euh... je me suis un peu... j'ai
205 regardé un peu dans mes livres, et je les ai mis euh... tout de suite en situation de jeu : 1 contre 1, après : 2 contre 2. Disons que j'ai abordé, j'ai commencé plus par le jeu que... et ensuite la technique un petit peu parallèle que... que de faire l'inverse, par exemple.

210 **Moi :** Et quand tu trouves des... enfin quand tu as besoin de chercher des idées etc, donc tu l'as dit... tu les trouves où, ces idées ?

J : Ben, soit dans les EPS, soit euh... ben avec les collègues, il y a les collègues aussi quand on veut bon faire un... quand on a un cycle où on regarde pas forcément ce que fait le collègue, on a beau avoir le programme, on aborde peut-être pas forcément de la même façon,
215 sinon ben, j'essaie de... bon dans la revue EPS aussi, quelquefois il y a eu des articles...

Moi : Donc quand tu transformes, si je veux reprendre, c'est..., à priori, si ça marche bien tu vas avoir tendance à garder ce qui a fonctionné et donc pas à changer pour changer

220 **J :** Oui, mais pas être... pas faire ça pendant non plus 10 ans, bon... il faut...

Moi : Bon d'accord. Par contre, si ça marche pas, ou si tu vois que le public ne répond pas selon tes attentes, là, tu es plutôt amenée à évoluer.

225 **J :** Bon, en général, ça... ça vient comme ça, ça vient pendant la séance, en général. C'est, c'est vrai, je vois... je me dis, non, ben là ça va, je vais essayer autre chose et puis : hop, ça repart bien.

La mise en œuvre.

230 **Moi :** Donc, quand tu innoves, donc, natation... on va prendre ce que tu as vécu, est-ce que tu peux me décrire le plus précisément possible comment tu mets en place cette innovation, dont tu m'as dit : « j'avais une idée ». Tu t'es dit : « T'chac ! tiens, ça, ça me plaît, je vais le mettre en place, quelle a été toute ta démarche ?

235 **J :** Bon, pour la mise en place des 5 minutes, donc euh... il me fallait autant de nageurs que d'observateurs...

240 **Moi :** Et qu'est-ce qui t'a donné l'idée de faire ces 5 minutes ? Bon, le stage. Pourquoi ça t'as...ça a... raisonné positivement ?

J : Ben, parce que moi je crois je le faisais sur des... des distances un petit peu trop longues, voire 10 minutes, et puis c'est vrai que... faire évoluer, amener les élèves à... à, par exemple, à ce que en 5 minutes elles ne nagent plus qu'en crawl en soufflant dans l'eau, c'est peut-être
245 plus intéressant que de leur dire bon « vous partez en nage libre, vous essayez de nager sans vous arrêter 10 minutes » en sachant qu'ils se mettent sur... sur le dos, qu'ils changent de

nage, un petit peu, d'une manière euh... un petit peu comme ça, bon, en plein milieu du bassin, donc essayer de les amener à se transformer.

250 **Moi** : Au niveau de l'idée, ça... tu t'es dit : bon, il y avait une insatisfaction, tu t'es dit : ça, ça devrait...

J : Ça m'a plu et ça semblait euh... présenter des bons repères pour les élèves. Donc, par exemple, les... le groupe qui nageait, il y avait un observateur qui, bon, chez les filles de 3^{ème}
255 qui ne nageaient pas, donc à chaque fois, elles notaient sur le... la petite feuille toute simple, qu'elles faisaient elles-mêmes d'ailleurs...et... la fille, quand elle avait fini ses 5 minutes, elle savait tout de suite ce qu'elle avait fait... Donc là, tu vois, t'as fait euh... une longueur de crawl, après t'as fait 2 longueurs de dos etc. et elles savaient qu'elles devaient essayer de faire par exemple, le but c'était de nager le plus longtemps possible en crawl...

260 **Moi** : Donc, ce qui t'a plu, c'est à la fois l'idée, qui te semblait plus cohérente par rapport à ce que tu voulais faire et puis aussi le fait que la mise en œuvre, ça te permettait de faire participer

265 **J** : Elle était facile, oui, les dispensés aussi...

Moi : Oui... donc finalement, ça atteignait plusieurs objectifs...

J : Et c'était quelque chose qui ne durait pas trop longtemps dans des séances et qui vraiment
270 était euh..., j'aime bien les choses simples, les choses qui... qui donnent des bons repères aux élèves... et c'est eux, c'est leur... c'est ce qu'elles font ; parce qu'à chaque fois, quand on fait observer, bon, moi j'en ai fait il y a dix ans, j'ai quasiment tout arrêté parce que je trouvais que... euh... l'aspect pratique, elle était diminuée d'autant et donc euh... c'était pas bon. Mais là bon, sur des petits... des petits parcours très... très rapides, c'est quelque chose de...
275 d'intéressant, de très intéressant.

Moi : Et sur donc, il y a eu l'idée... tout ça c'est... bon.... Mais avant tu faisais 10 minutes...

J : Mais sans... sans observation, c'est-à-dire que... elles regardaient combien de fois c'était
280 basé... un petit peu sur le nombre d'arrêts ou autres, mais...

Moi : Oui mais donc, il a... ça a changé quand même quelque chose, peut-être même avec tes collègues ça a posé des problèmes...

285 **J** : Non, on est tout seuls, nous la piscine euh... il y a... c'est pas un problème.

Moi : Comment tu as... ta démarche, elle t'a... bon tu faisais 10 minutes, bon, tu dis : «bon, allez maintenant je vais... on va faire 5 minutes », mais comment tu as mis ça en place, tu vois... depuis l'idée jusqu'à la réalisation par lui.

290 **J** : Ben disons que juste après le stage commençait un cycle natation avec ces élèves-là, donc j'ai pu... d'emblée euh..., faire le test des 5 minutes et également sur le sprint par exemple, des 12m50 oui, un petit peu, oui...

295 **Moi** : Et donc, tu avais quand même mis ça en perspective, dans ton cycle hein? Comment tu avais prévu ton cycle, en quelque sorte, avec... cette innovation, parce qu'on avance un peu dans le brouillard, là...

J : Ben disons que justement moi le... l'objectif, c'est de... c'était la nage crawl et la nage dos, donc, demander à... à des élèves de nager le plus longtemps possible euh... en crawl, c'était... c'était justement l'aspect intéressant dans... dans ce que je voulais dans l'objectif. Si... si à la fin elles nageaient euh... 5 minutes en crawl, c'était le... le... l'objectif était atteint.

305 **Moi** : Mais tu... pour atteindre ton objectif, tu as, avant le cycle de natation, tu t'es dit : « allez, hop, je vais tout prévoir, toutes mes séances, carrées, tout ça... ». Comment tu as fonctionné alors ?

J : Non. Après... après le test, selon leurs réponses, elles savaient euh... bon il y en a qui ont nagé euh... je crois qu'il n'y en a qu'une qui a nagé... qui m'a fait 5 minutes en crawl... bon, elle nageait bien, donc après, c'est le... c'est de nager, faire le plus de longueurs etc. Mais après donc, je mets en place des situations où je... je leur apprend à nager le crawl également un petit peu mieux... par le travail de bras, de jambes etc. aussi, et le... on reprend également ce test de 5 minutes à peu près toutes les 3 séances.

315 **Moi** : Et donc cette organisation, là, donc test 5 minutes toutes les 3 séances, exercices prévus etc. c'était tout ça sur papier avant de... avant le début du cycle ou c'était dans ta tête... c'était où?

320 **J** : Alors, c'est plus... c'est plus dans ma tête que sur le papier.

Moi : Mais la structure était là ou c'était très précisément...

J : Non, non, c'est un fil directeur et après je... je mets les séances selon qu'elles se déroulent les unes après les autres. Je prévois jamais euh... je suis pas... par exemple si j'ai 10 séances, je ne fais pas 10 cases en disant : « telle séance je fais ça, telle séance, telle séance, telle séance... », je mets au départ, suite aux tests, je mets à l'arrivée puis je mets un fil. Et puis après, je... je coupe ce fil et puis je fais... je fais les séances. Mais toujours à la fin de séance, je fais un bilan de ce qu'elles ont fait, ce qui a été, ce qui n'a pas été et ce que je peux prévoir à la séance d'après, justement, dans mon fil directeur. Je fonctionne comme ça. Je ne sais pas préparer euh... euh... je ne sais pas être carrée.

Moi : Alors, autre type de question, c'est : t'innoves, bon, allez donc, tu sais pas bien ce que ça va produire, bon, alors... et quand ça fonctionne pas ?

335 **J** : Ah ! si... si ça n'avait pas fonctionné ... ben oui, là ça a fonctionné parce que justement je... je sentais que c'était intéressant, parce que c'était des... des élèves que j'avais déjà eues en, que... disons que je connaissais.

340 **Moi** : Oui, c'est-à-dire que dans ton changement, tu as déjà donc euh...

J : La connaissance des élèves... et qui... qui facilite parce que on... on sait quand ça peut marcher. Justement, ces 5 minutes aussi, ce qui est intéressant, c'est que je savais qu'elles pouvaient quasiment toutes réussir... parce qu'elles avaient le droit aussi de s'arrêter, c'était

345 pas une nage en continu puisque on... on comptait les longueurs, donc l'objectif aussi, c'est après, c'est non seulement de nager en crawl mais se décider de... de faire encore plus de distance ...

Moi : Donc là, ça avait marché, donc tout a marché...

350

J : Ben oui... de toute façon, à la limite, si ça n'avait pas marché, je pense que j'aurais modifié certaines choses, justement. En faisant le bilan de la séance, j'aurais... j'aurais prévu déjà ma séance suivante... En fait, ma séance suivante, elle est faite à la fin de mon cours.

355 **Moi :** Mais là on peut parler, donc toi tu dis : si ça n'avait pas marché, bon, que ça ait marché ou pas de toute façon, quels sont les repères que tu prends, qui te font dire : « tiens, là, ça a marché , je peux continuer dans cette direction » ou « là, ça ne marche pas, il faut que je réagisse » ?

360 **J :** Ben déjà, dans la réflexion des élèves, quand on leur demande quelque chose, voir déjà leurs attitudes, si elles font « p'ffouh... » ou alors euh..., si elles sont tout de suite intéressées, elles se remettent par deux, euh... dans la fabrication des fiches aussi, parce que c'est pas des fiches que je leur donne là... la dispensée, elle a... elle a un modèle, elle le refait elle-même, or quelquefois, elles font pas tout à fait la même chose mais elles s'investissent un peu plus.

365

Moi : La satisfaction, c'est plus l'enthousiasme, la fille qui ...

J : L'enthousiasme, oui... D'ailleurs chez les filles, surtout en 3^{ème}, ça euh... ou alors, quand on leur demande quelque chose, elle disent : « Oh ! encore... »... Bon ben, ça, là, euh... et...
370 ça fait tilt tout de suite ; mais je pense que justement c'était une bonne séquence, c'est pas trop long, c'est pas trop court et puis... elles... l'objectif était clair, quoi, elles... elles se repèrent facilement.

Moi : Alors maintenant, on va parler de... on va faire un peu le même type d'interrogation...
375 de reprendre un peu ces thèmes, mais sur... la danse par exemple. Donc, quelles difficultés en fait penses-tu que tu rencontrerais parce que...

J : Ah ! la danse c'est... c'est... la danse ça a toujours été différent.

380 **Moi :** Ou le combat... le combat, si tu te sens plus à l'aise...

J : Moi je me sentrais plus à l'aise dans la danse que dans le combat. Mais dans le combat, j'ai pas de... j'ai pas d'élèves qui... justement j'ai beaucoup de filles, donc euh... elles sont plus... elles seraient plus attirées par la danse que... J'en ai fait à un moment donné et puis
385 j'ai arrêté justement parce qu'au collège, en arrivant au collège il n'y avait pas... pas la structure. J'ai fait l'UNSS danse parce que je me dis : « il y a le gymnase, mais il y a personne d'autre ».

Moi : Donc, tu as des compétences en danse, tu en as déjà fait, tu as une compétence
390 d'enseignement danse et tu ne fais pas danse. Alors donc, bon, oui, il y a le côté installations qui, peut-être... c'est-à-dire que...

J : Ben, il y a le côté installations et puis il y a aussi le fait de euh... le savoir enseigner. J'ai besoin d'être en contact avec d'autres collègues qui font danse pour justement savoir ce qui se passe et ce qui se fait. C'est une... une activité tellement euh... vaste que...

Moi : Bon, l'année dernière avec le stage, tu as été en contact avec tes... Alors, pourquoi tu l'as pas... Quelle idée, déjà l'idée, qu'est-ce qui fait que tu... tu ne passes pas à l'acte, quoi...

J : Oui, c'est vrai... Pourquoi je ne passe pas, parce que je manque de supports... je manque de... c'est pas la façon d'enseigner tout ça..., je... je..., c'est vrai que j'ai du mal à l'expliquer... J'aime danser, je sais faire de la danse, mais... Parce que, quand on regarde les... les collègues qui dansent, celles qui sont... qui ont une formation de danseuse, elles sont différentes ; elles font ça naturellement tandis que nous on ne le fait pas naturellement.

Moi : Ben, et moi je fais faire de la danse à mes élèves... pourtant, je ne suis pas... professionnel.

J : Ben justement, à la limite, moi j'aimerais bien aller observer des... pas pour juger, pas pour me moquer, mais peut-être que j'ai besoin de voir des professeurs en situation et là je pense qu'à partir de ce moment-là, je me lancerai. C'est... c'est... Bon les stages, c'est bien parce qu'on est confrontés d'une certaine façon, mais je pense que c'est ce que j'aimerais. J'ai même pensé à m'inscrire dans un... un cours, un club de danse, mais c'est... c'est pas ce que je recherche. Euh... montrer un mouvement, le faire faire par les élèves, c'est pas ça ; c'est de savoir diriger une classe et là j'ai peur de ne pas savoir le faire, parce que l'activité danse est... j'ai du mal à la... disons à la ressentir, comme je ressens, quand je me sens à l'aise dans la majorité des autres activités où j'arrive à improviser... même si on devrait savoir improviser en danse, j'arrive à improviser dans des... dans d'autres APS où je suis plus... où je me sens plus à l'aise et plus sereine justement par rapport aux supports... Mais ça m'intéresse, ça m'intéresse de faire de la danse... Là je crois, on va avoir le gymnase, là il faut... là on vient de refaire le stage... là, si je ne me lance pas maintenant, je le ferai plus. J'ai déjà prévenu mes élèves ce matin. Tu vois, on était dans un gymnase, je faisais gym dans un petit coin, donc à l'échauffement j'aime bien remettre quelques mouvements de danse. Bon, on en a fait, ben les élèves ont rigolé parce que, en haut il y en a qui faisaient du tennis de table, quand ils ont vu qu'on gigotait un petit peu, ben ils sont venus voir... ils ont quitté... Euh, à côté c'était pareil pour ceux qui faisaient un petit peu de basket, par curiosité ils regardaient. Mais on sent que, s'ils regardent, c'est parce que eux aussi ça les intéressent.

Moi : Et en combat, alors, c'est...

J : Ben le combat euh..., on a 20 tatamis. Euh, je faisais un petit peu de lutte avec euh... avec les élèves mais bon, c'est vrai que depuis deux ans qu'on n'a pas de gymnase, bon, ben... on ne pouvait pas, donc ça m'a... ça m'a coupée un petit peu. Disons que c'est plus un petit peu des... des jeux d'opposition et puis voir si les collègues qui ont des garçons après prennent euh... le relais. Bon le... le départ, on avait des petits programmes, quelques... des petites choses bien, mais justement, en se confrontant avec les collègues.

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

Moi : Alors, un autre thème : est-ce que tu as l'impression que ta pratique... d'enseignant hein, évolue... et dans quelle mesure ? Des petits changements ou plutôt des bouleversements ? Comment vois-tu un peu ton parcours...

445 **J** : Ben par moments, j'ai l'impression que... là avec les nouveaux programmes, les nouveaux textes, on a l'impression que tout... tout va se bousculer et puis en fait bon, ça se fait quand même euh... un petit peu, petit à petit. Mais c'est vrai que ça change, euh... ça change beaucoup.

450 **Moi** : Non, mais toi comment tu ressens ton évolution quoi... si tu te regardes dans le temps, hein, avant ce que tu faisais, et maintenant, est-ce que tu as l'impression qu'il y a eu des ruptures ou alors simplement une... une évolution ?

455 **J** : Ben je pense que des ruptures se font quand on change dans cette... d'établissement. Je pense que il y a toujours à chaque... il y a toujours à chaque fois une grosse rupture d'ailleurs... par rapport à ce qu'on faisait avant. Soit parce que j'ai changé d'établissement avec des populations totalement différentes... et avec des installations totalement différentes et des conditions euh... non comparables, quoi.

460 **Moi** : Donc les ruptures portaient sur quoi, sur des APS différentes ?

465 **J** : Je pense que oui... sur des programmes d'EPS différents et puis également l'apport que... les compétences des différents collègues parce que je pense que la danse, il y a longtemps que je l'aurais faite si peut-être qu'au collège là où je suis, j'avais quelqu'un qui faisait de la danse à côté. Or, jusque maintenant, étant donné que je suis la seule qui l'ai plus ou moins abordée, eh bien, j'ai pas de... j'ai pas d'aide, j'ai pas de référent, et ça, ça me gêne tout le temps... de me dire que je ne suis pas la science infuse et que j'ai toujours besoin de confronter ce que je fais... à ce que font les autres.

470 **Moi** : Donc, quand tu parles de bouleversements, c'est plus des changements dans le... bon, je ne faisais pas une APS, je fais une APS... C'est pas trop dans la méthode, la façon d'enseigner ?

475 **J** : Ben je pense qu'elle a évolué... Elle évolue euh... bon, il y a des ruptures quand on change d'établissement, mais la... les façons d'enseigner, tout ça, je pense que ça se fait progressivement..., je pense que ça se fait aussi euh... par l'ancienneté un petit peu. On aborde plus... on est plus serein je trouve. On n'a plus besoin comme au départ euh... à tout prévoir, tiens, après cet exercice-là, j'en fais un autre, un petit peu ce qu'on fait, je suis désolée mais... quand il y a une inspection, où on prépare vraiment sa séance, et où à la limite, on oublie son fil euh... son fil directeur parce qu'on sait que l'inspecteur veut voir ci, veut voir ça et en fait euh... l'année dernière bon, ben, malgré l'inspection, j'ai... j'ai fait quelque chose qui a suivi un fil directeur, j'ai fait une... j'ai fait évoluer une seule situation, en fait... mais... c'est vrai qu'on est plus serein, je pense qu'on est plus à même euh... en 5 minutes, de changer une situation si elle va pas, euh... de voir les choses plus vite. Je ne sais pas moi, ça se fait nat... j'ai l'impression que ça se fait naturellement.

485 **Moi** : Et tu parlais du volley, bon le volley tu faisais donc un... de la technique et puis ensuite tu faisais du jeu. Bon maintenant, tu as quand même une autre approche et donc après, tu as fait... tu es partie plutôt d'une mise en situation, d'une observation...

490 **J** : Oui, mais je l'avais vu quelque part, ou est-ce que j'en ai discuté, ou est-ce que c'est dans les nouveaux textes où il y avait ces histoires de jeu d'opposition et en fait euh... bon, c'est vrai que j'ai souvent des filles et, les filles, quand on en met 5 sur le terrain, il y en a 2 qui

jouent, 3 qui regardent donc euh... un petit principe, c'est que, ben moins on en met sur un terrain, plus elles vont s'investir. Donc, pourquoi pas commencer le jeu 1 contre 1 euh, en me
 495 basant un petit peu sur ce qui se fait au badminton ou au tennis de table, à la limite on est plus dans une activité de duel peut-être que de sport collectif mais où l'investissement euh... de l'élève où... je pense que l'élève, d'elle... d'elle-même elle va mieux comprendre euh... qu'il faut s'investir. Alors là, elle est à 1 contre 1, elle va s'investir encore en 2 contre 2. C'est vrai que les problèmes vont revenir en... en 3 contre 3 et par 4 contre 4, mais comme en collège
 500 on limite un petit peu le... le nombre, et je... je pense que j'ai eu de meilleurs résultats au niveau... au niveau collectif... parce qu'on donne euh... on permet à l'élève de dire : « bon, t'es capable de renvoyer le ballon au-dessus du filet, tu es capable de... » donc euh..., pourquoi pas ? Tandis que si on dit... si elle comprend pas à un moment donné qu'elle est capable, elle va... elle va pas avoir confiance en elle, elle va pas le faire. Les filles c'est un
 505 petit peu comme ça. Bon, et puis après, il y a celles qui veulent jamais rien faire, évidemment, hein, ça..., mais dans les grosses majorités euh..., elles s'investissent. Moi j'ai fait ça donc, en 5^{ème} il y a deux ans, et là je... j'ai retrouvé mes filles de 3^{ème} et c'est vrai que j'ai... j'ai quand même un meilleur..., un meilleur..., un meilleur investissement. Et dans le 6, j'arrive un petit peu à une notion de rôle où elle, elle dit : « bon, ben moi, je préfère faire ça, les
 510 passes, l'autre, ben moi j'irais bien attaquer »; bon, on arrive un petit peu à... à différencier, même si c'est pas bien fait. Elles comprennent mieux... comme elles se sont... elles ont dû mieux s'investir, elles... elles continuent à s'investir. Que si on leur fait de la technique et puis on les met à 3 ou 4 où elles se sont jamais investies parce que en fait, là on leur donne pas la balle ou elles savent qu'elles vont la laisser tomber, c'est sûr que on... on n'atteint pas
 515 l'objectif.

Moi : Et pour... donc là je reviens sur la natation, donc t'as changé ta pratique, tu as fait ton cycle, et à la fin, là... comment tu évalues ce changement, quel est ton regard rétrospectif en quelque sorte sur...

520 **J :** Donc, on avait... j'avais les résultats sur une même feuille des... premiers tests, parce qu'il y en avait plusieurs... enfin, je ne me souviens plus, il y avait aussi euh... dans le test la façon d'entrer dans l'eau puisque je travaillais également le plongeon, il y avait... elles étaient notées donc sur les... les formes de nage qu'elles employaient, euh... sur le nombre de
 525 longueurs... il y avait aussi l'entrée dans l'eau, qui était prise en compte ; bon, il y avait une autre aussi... une autre épreuve de ... il y avait aussi du sauvetage... et il y avait un chrono sur 12m50 donc il y avait... et il y avait un, euh... la natation était basée sur le comparatif entre l'arrivée et le départ. C'est pas euh : « il faut faire tout le monde ci, il faut... » par rapport à ce qu'elles faisaient au départ. Voilà. Mais, c'est... c'est individualisé... c'est-à-dire
 530 qu'une fille qui nageait euh... qui ne faisait qu'une longueur crawl parce qu'elle savait... elle savait pas nager et puis en plus, il y avait la respiration, souffler dans l'eau, ne pas souffler dans l'eau, donc, euh... c'était l'évaluation des progrès par rapport à... à ce qu'elle faisait. Mais c'était aussi évalué euh... pas forcément toujours en fin de cycle, c'est continu dans le cycle.

535 **Moi :** Mais... bon ça c'est l'évaluation des élèves, mais toi, ton évaluation par rapport à ce changement, parce que, ce dont tu me parles, tu pouvais très bien le faire avec tes 10 minutes, t'étais pas obligée de changer de situation... toi comment tu...

540 **J :** Oui mais je trouve que..., je trouvais que j'avais euh... le résultat sur papier, quoi, c'était euh... ça restait, que les 10 minutes, bon, ben, on mettait euh..., on comptait le nombre de longueurs, c'est tout, mais pas forcément le temps de compter les...

545 **Moi** : Donc, rétrospectivement, tu as plutôt un...

J : Elles étaient plus motivées... sur les 5 minutes.

Moi : Oui, donc, tu trouves que c'est mieux parce donc, elles te semblaient plus impliquées quoi, tes élèves, et donc tu vas continuer, tu vas recommencer dans ce sens-là. Et chez les
550 élèves, qu'est-ce que ça a changé, le fait que tu fasses ça différemment, si je prends des élèves qui faisaient ces 10 minutes et puis maintenant des élèves qui font 5.

J : Ben, elles le faisaient pas, elles le faisaient pas puisque j'ai commencé avec elles.

555 **Moi** : Non, non, mais les autres années...

J : Ah ! Ah les autres années... Ben je pense qu'elles avaient moins de repères. Je pense que... on fait beaucoup de... enfin on a tendance à faire beaucoup de global et elles avaient peut-être moins de repères dans les progrès.

560 **Moi** : Tu dis : « elles avaient peut-être » donc c'est... une hypothèse en fait...

J : Oui, ben oui, parce que j'en ai... j'en ai discuté avec elles. Il aurait fallu que je fasse un cycle comme ça et en refaire un avec euh... en changeant. En fait, non, parce que j'aurais pas
565 fait le même cycle, en fait puisqu'elles étaient pas arrivées au bout, et j'aurais fait autre chose. En fait, je ne peux pas dire que j'aurais fait deux mêmes cycles, non... On ne peut pas recommencer... ça sert à rien, sinon.

Moi : Donc là, en fait d'après toi, est-ce qu'elles ont... qu'est-ce qu'elles ont... quelle serait
570 leur... qu'est-ce qu'elles ont envie de changer ?

J : Ben, j'avais... j'avais l'objectif atteint dans le sens où je voulais les amener à nager davantage en crawl que dans d'autres nages, déjà euh... et de... également au niveau de la
575 respiration dans l'eau... puisque les 5 minutes permettaient de regarder les 2 choses en même temps en fait...

Moi : Donc, toi tu penses que, donc, ce que ça a changé chez les élèves, c'est qu'il y a un cycle qui était plus efficace, donc elles ont été, je dirais concentrées.

580 **J** : Peut-être plus concret pour elles, oui, plus... plus constructif de... de leur part. Et surtout pour gérer ces 5 minutes.

Moi : Une dernière question, j'en rajoute au fur et à mesure de mes entretiens. Tu ne faisais pas qu'un test de 5 minutes donc. Ce que tu faisais, là, ça avait aussi évolué ou c'était resté,
585 c'était ce que tu faisais antérieurement quoi... en dehors du test de 5 minutes je veux dire, c'était en rapport mais c'était des situations que tu avais déjà faites.

J : Euh... oui, mais j'ai mis peut-être plus de... Je vois dans l'épreuve du sauvetage, par exemple, j'avais mis plus de niveaux, de... de 1 à 10, en fait des niveaux de 1 à 10, donc,
590 quand elles réussissaient un niveau, elles allaient au niveau 2 etc. Essayer de donner un petit peu plus de... de repères.

Moi : Une question : le stage de l'année dernière portait sur danse, combat ou natation. Donc, quand tu t'es inscrite au stage, tu connaissais les 3 APS. Bon. Or tu sais que tu ne pratiques ni danse, ni combat. Donc, qu'est-ce qui t'incite à aller suivre un tel stage ?

J : Ben disons que l'année avant... l'année avant, je pense qu'il fallait s'inscrire également l'année avant et je crois que ça correspondait à mon opération de l'épaule et j'ai oublié de m'inscrire, donc, j'ai pas pu le faire... j'ai passé et... donc j'ai pas été rattrapée. Ou alors j'étais la première sur la liste supplémentaire, je n'avais pas été retenue. Ben disons qu'en général les... bon c'est vrai qu'il y avait des... je crois que c'est surtout... que c'était surtout pour la danse. Parce que je savais que bon... la situation actuelle de... de pénurie matérielle quoi, n'allait pas continuer; et que j'avais encore besoin d'un petit peu de temps... J'ai besoin de supports en danse, j'ai besoin de ... Moi à la limite, je ferais bien, j'irais... Oui... Il faudrait que je voie des cours de... de gens en place, des... des gens qui ont l'habitude de faire danse et qui... qui me disent : « tu vois, euh... je fais danse, même si c'est pas des pros de danse. Je pense que... que j'ai besoin de voir des gens en place. Mais ce qui m'a incitée aussi euh... euh... ben il y a les activités oui mais... c'est... je ne dis pas que c'est secondaire, mais un petit peu, parce qu'en fait on peut... quand... quand on voit certaines choses ou certaines formes de travail comme là euh... sur des formes d'apprentissage, on peut un petit peu faire des transferts sur euh... également sur... sur les autres APS. Et puis on peut profiter aussi de voir des collègues pour parler d'autres activités euh... Mais je pense que c'est surtout pour la... l'activité danse. Ben il y a toujours quelque chose qui plaît moins dans les stages.

Moi : Bien, est-ce que tu veux, là c'est une question rituelle hein... qu'est-ce que tu aurais ajouté qu'on n'aurait pas abordé mais que tu souhaiterais dire ?

J : Ben on a parlé que des... du stage de l'année dernière, bon, ben, on peut voir aussi de... ce qui s'est passé euh... au niveau des stages depuis... depuis que j'en fait. Parce que... il y a des stages où on apprend plus ou moins. Euh, moi je me souviens... et encore actuellement, je travaille beaucoup avec... on avait fait, au niveau district un stage sur les jeux de raquettes et, au départ du... quand l'activité badminton a été un petit peu commencée à être programmée, où ce sont des enseignants en France qui ont lancé l'activité badminton, il y avait jeux de raquettes, donc badminton, tennis de table et... on est partis vraiment sur des situations, des choses concrètes qui ont fait que, lorsqu'on est sortis de... par exemple de ce stage, on a tout de suite pu lancer l'activité badminton, et... c'était déjà avec Gilles, et on est arrivés après dans les établissements, on a commencé à nous... à... la municipalité a commencé... moi j'ai demandé des terrains de badminton tout ça que l'on a eus par la suite. C'est vrai qu'il y a eu une flambée de... de l'activité badminton, parce qu'après, j'ai même créé 2 clubs alors que je n'avais jamais fait de badminton dans ma formation. Disons que... il y a des choses qui... qui répondent aux besoins. Par contre, dans... dans les stages quelquefois, euh... ça reste un petit peu trop... ouh ! là, là, là, là..., à un mètre au-dessus de notre tête, et puis euh... euh... c'est moins évident ; il y avait des choses, au niveau des stages, beaucoup moins évidentes. J'ai fait un stage d'évaluation sport co euh... j'ai jamais su aller par la suite appliquer ces évaluations. Après on avait étudié pas mal sur les programmes tout ça euh... Oh !... c'est... c'est un tas de termes, c'est vrai que, c'est... c'est difficile à digérer. Donc au niveau des stages, c'est... quelquefois, on... on va être intéressé, on va dire « oui, ça, ça va nous intéresser », et puis tout compte fait euh... ça va pas apporter grand chose. Et puis par contre, quelquefois, on est plutôt mitigé, on s'inscrit, bon c'est vrai qu'il n'y a qu'un stage de secteur, et puis on... en ressort euh... un petit peu... un petit peu plus satisfait, et qui permet, plus ou moins, de pouvoir l'appliquer. Tout, tout peut pas être forcément appliqué aux élèves, il ne faut pas

dire : « je vais en stage, je vais apprendre la bonne parole et puis je vais la... je vais la dispenser »... C'est... ça reste quand même avec un point d'interrogation. Bon voilà.

645 **Moi :** Bien, je te remercie.

Entretien n° 11 **K**

Vendredi 16.03.2001 – 12h 10 /13h 10

5 **Partie renseignements**

Sexe: Masculin

Age: 29

Origine géographique: Cambrai

Origine sociale (profession des parents): Cadre supérieur

10 Grade: PEPS

Niveau d'études: Maîtrise.

Ancienneté: 6 ans

Carrière: Un établissement.

Avez vous préparé des concours internes? L'agrégation.

15 Situation familiale: Marié

Engagements à l'extérieur: Dans le cadre fédéral.

Stages suivis de 1997-2000. Stages de secteur.

Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

20 **Rapport à la formation. Pourquoi?**

Moi : Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation ? Tu y es allé l'année dernière, tu y es allé cette année, pourquoi vas-tu en formation ?

25 **K :** J'y vais pour euh... y rencontrer mes collègues des autres établissements, pour confronter ce que j'ai fait moi dans mon établissement et eux ce qu'ils y font, ça paraît tout à fait en dehors du cadre mais c'est mon... c'est mon premier but. Ensuite euh..., ensuite... oui, oh je... c'est vraiment ça la raison. La première raison c'était ça, je vais dire. La deuxième, ça a été euh... enfin... c'est pas une question, tu sais, d'aller pour apprendre quelque chose ou bon

30 pour se remettre dans le bain ou pour réapprendre ou pour découvrir une autre activité, c'est euh... c'est me confronter à la vision d'autres personnes qui font la même métier que moi, en fait c'est des rencontres entre professionnels, c'est surtout ça. Les autres raisons je vois pas.

Moi : Dans le stage de l'année dernière, est-ce qu'il y a des moments, des activités dans la formation qui t'ont davantage marqué?

35

K : La mise en situation euh..., tu sais quand on a appris à danser, à créer, à faire quelque chose en danse, surtout la mise en situation, même en natation, quand, tu sais... quand on s'y est remis, on s'est replongé dans la peau des gamins. On a réussi, enfin j'ai réussi à... à voir

40 l'attente des profs, tu sais, ce qu'on attendait, où on voulait nous amener nous, pour voir où on voulait amener nous les gamins, ce qu'on voulait leur faire apprendre. Moi j'ai trouvé ça intéressant.

Moi : Donc le fait de... qu'on te fasse faire...

45

K : Non plonger dans la situation, dans le... dans la pratique.

Moi : Et qu'est-ce qui t'a, alors à ce moment-là, particulièrement... le fait d'être...

50 **K :** Ben parce que je voyais la démarche de l'enseignant. Tu sais, je me suis dit : « mais pourquoi ils me posent ça, pourquoi ils veulent que je fasse ça et comment je réagis », si je jouais le jeu, hein, je voulais partir et j'ai dit : « tiens je... », j'ai dit, bon, sans a priori, je suis... ils partent comme ça, ils veulent que j'aille là, ils veulent que j'arrive à faire ça, pourquoi ils veulent que j'arrive à faire ça, dans quelle démarche ils s'inscrivent. Ben je
55 trouve que, vu de l'intérieur, tu te découvres encore plus, que d'être à côté, sur un banc et puis d'essayer de voir euh... où ton collègue veut arriver avec des élèves... parce que moi, des élèves, j'en ai, enfin je les vois, et... j'arrive pas forcément à le retranscrire. Si je le vis, je le fais et je le comprends mieux. Ça m'a servi, même en sachant que je ne suis pas un élève quoi, tu vois.

60

Utilisation de la formation

Moi : Alors, ce que tu as vécu, est-ce que tu as essayé de l'utiliser dans tes cours ?

65 **K :** Oui. Euh..., parce que, en plus dans mes cours, on a essayé de... enfin pas de retranscrire tu sais la même recette, mais j'ai essayé de voir la démarche de l'enseignant et du formateur qui nous a pris en main. Là je parle en danse euh... j'ai... on essaye de refaire le... de refaire un cycle, donc ça nous a permis de nous lancer, tu vois c'est contradictoire par rapport à ce que je t'ai dit tout à l'heure, tu sais moi je venais pour voir les collègues, pour confronter des
70 idées, ça m'a servi, ce stage-là, pour euh... lancer le cycle danse, activité corporelle au collège. Ça m'a aidé.

Moi : Donc ça, tu l'as utilisé, la danse, et... la natation ?

75 **K :** La natation : ...euh, non.

Moi : Et pourquoi tu l'as... pourquoi donc tu as utilisé la danse et pourquoi n'as-tu pas utilisé la natation?

80 **K :** La danse, il fallait que je m'y lance, on avait un trou dans nos groupements d'activités, faute professionnelle, on voulait vraiment euh... y arriver. On voulait... on voulait déjà lancer ça à la base mais on avait pas les billes pour pouvoir le faire. Là je trouve qu'au stage on a... on a eu quelques billes, donc on a réussi à lancer le truc. Natation, j'avais déjà une idée de euh... je sais sur quoi je veux enseigner, je vois mes élèves ce qu'ils ont besoin, je vois ce que
85 je leur apporte et ça me suffit. Ça m'a... ça a complété mon... ma façon d'apprendre, je dirais... plus que ça ne m'a changé ou aidé à transformer.

Moi : Quand tu as utilisé la danse, qu'est-ce que tu as... qu'est-ce que tu en as retenu, ou du moins, qu'est-ce que... comment tu l'as transformée pour pouvoir l'utiliser ? Tu n'as pas pu
90 reproduire...

K : Non, j'ai pas reproduit telle quelle la recette qu'elle nous a donnée et puis tout ça... Euh... alors je suis parti du fait qu'on a... on a lancé le cycle, comme elle, elle l'a débuté, tu sais avec des pas, assez structuré, et puis après ben on a laissé libre cours et puis on a guidé
95 quoi... P'ffouh... j'arrive pas à t'expliquer, désolé, c'est bizarre... c'est bizarre parce que c'est très... très intuitif tu sais, c'est...

Moi : Mais à priori, donc, tu n'as pas suivi le... sa logique ou... si, sa démarche...

100 **K** : Sa démarche, mais sa démarche pas tant écrite, tu sais, je l'ai vécue, je l'ai retranscrite, mais pas telle quelle. Je m'en suis inspirée, j'ai dit : « tiens, j'avale, hop »... et puis, hop, devant les élèves, ben j'ai fait... j'ai fait des préparations, j'ai essayé de faire ce que je pouvais pour développer un...

105 **Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.**

Moi : Transformes tu souvent tes cours ou alors tu préfères t'en tenir à quelque chose que... qui semble marcher quoi, t'en es où de ce...

110 **K** : Ben, je vais te dire que... ce qui fonctionne... ce qui fonctionne euh... je le change..., j'explore d'autres pistes tu sais... j'essaye de voir, je dis : « tiens, ça marche, tiens on va essayer pour voir si ça, ça peut marcher, si ça, ça peut rapporter quelque chose d'autre », euh... sur ce qui va pas, je ne m'entête pas dessus mais... j'essaye de trouver d'autres pistes tu sais, moi... avec les collègues, à la rigueur, enfin on travaille beaucoup entre collègues, on se demande, on se dit, on se parle, on... on fait des changements, on change beaucoup ; moi, 115 je change beaucoup mes pratiques mes... mes formes de pratiques, même mon approche de l'APS, donc de l'EPS...

Moi : Est-ce que tu peux citer une transformation là, récente ?

120 **K** : En athlétisme. C'est beaucoup sur la performance euh... mais vraiment beaucoup... c'était vraiment... je suis plus passé sur la méthode des exécutions, savoir euh... savoir ce qu'il faut faire, tu vois, et savoir ce qu'il faut faire... pour faire.... Je ne suis plus, tu vois, dans une démarche, je suis plus à apprendre les gamins, à les aligner, faire du chrono, prendre 125 des perfs, des temps euh... bien qu'ils adoraient ça, ça marchait... ça marchait pour moi parce que c'était très facile, ça roulait, je suis... je ne dirais même pas de partir plus sur une approche techniciste.

Moi : Et qu'est-ce qui t'amène à changer donc comme ça, tout le temps à explorer d'autres...

130 **K** : Parce que c'est... la discussion avec les collègues parce que j'ai un collègue influent en athlète, donc je discute avec, il me dit : « ben tiens, ça c'est mieux », c'est beaucoup ça.

Moi : Il y avait une insatisfaction de vous deux ou simplement pour...

135 **K** : Pour moi? Une incompétence, je dirais à la base. J'ai pas été formé...

Moi : Et en combat, est-ce que tu changes souvent tes cours ?

140 **K** : Tout le temps... c'est ça le pire. Je... en fonction de la classe et même de l'élève, des élèves, de certains groupes, j'ai pas du tout la même approche, je soigne beaucoup mes cours, et en fait, c'est pour ça c'est ça..., je crois que, en tant que jeune enseignant, j'ai un manque de stabilité qui, à mon avis, nuit, parce tu sais d'une année à l'autre euh... je ne m'y retrouve plus.

145 **Moi** : Et quand tu innoves... enfin quand tu changes. Tes idées donc, tu as dit : « les collègues », et sinon, est-ce qu'il y a d'autres sources d'idées, tu... est-ce que tu es quelqu'un qui va dans les livres, des choses comme ça, dans les revues...

150 **K :** Bon ben oui, j'y vais beaucoup parce que, enfin j'enseigne à la fac, à Valenciennes donc euh... je suis obligé de m'y replonger, beaucoup...

Moi : Mais est-ce que c'est source d'inspiration pour ton...

155 **K :** Oui. Tu sais la revue EPS, la revue Spirale, même si c'est pas très pratique, tu sais c'est... la discussion moi tu sais, beaucoup de discussions, beaucoup de rapports oraux avec soit des spécialistes fédéraux d'autres activités, soit des profs d'EPS, c'est surtout ça. Les cours des autres collègues, à la fac... que tu co-écrits.

160 **Moi :** Question plus délicate : est-ce que tu pourrais me préciser, en donnant des exemples, quand tu enseignes, ce que l'élève doit apprendre?

K : Ce que l'élève doit apprendre dans...Bon, c'est une question délicate... Ah !... ben, je t'avouerai que j'ai... c'est pas à court terme, ou à moyen terme, ou à long terme, mais c'est...
165 quand même, c'est un peu la trame tu sais, je dirais pour moi le court terme ce serait apprendre une technique, quelque chose de concret, un truc moteur, tu sais un truc, tu vois comme quoi je suis pas clair, un truc moteur. Il faut qu'ils apprennent l'habileté, un savoir, un savoir-faire, mais euh... je me demande si c'est pas plus... sur un savoir être tu sais, je me demande si je ne suis pas plus éducateur que... instructeur, je ne sais pas, j'ai une relation,
170 une relation bizarre avec les élèves... Quand ça va très bien, ça va très bien et j'ai l'impression de travailler sur l'être, enfin, pas soi-même mais... sur la personne, quand ça va pas bien euh... je m'en décentre, je m'en désintéresse et je travaille vraiment sur le corps et que sur le corps, alors que là, j'ai l'impression de travailler sur les deux.

175 **Moi :** Et comment est-ce que l'élève doit apprendre ou comment tu organises toi, l'apprentissage ?

K : Ça je sais pas... Je t'avouerai que je ne sais pas parce que c'est en fonction je dirais plus d'un cycle...
180

Moi : Et dans un cycle, tu veux qu'ils apprennent quelque chose..., comment tu... t'organises, bon, différentes méthodes on dirait mais bon... t'as pas une méthode plus...

K : J'ai aucune méthode plus prononcée qu'elle ne peut l'être. Je t'avouerai que...il y a... je
185 me dis euh, à la rigueur je leur apprends ce que j'ai vécu, ce que j'ai appris et...

Moi : Oui, mais comment?

K : Je ne sais pas, et je n'arrive pas à avoir de démarche bien précise, référencée à quelque chose ; au niveau des élèves, je serais très basé sur le... tu sais, je serais très sécuritaire, très
190 euh... très strict, très ordonné tout ça et il y a des moments où je serais très porté sur l'autonomie, prise de conscience euh... on va faire ça, je te fais confiance, on va y travailler ça, beaucoup sur la... le média, la parole, il y en a d'autres ce sera que des fiches. Et même sur la même APS : tennis de table, je fais des cycles que sur feuille et là, il y avait... il y a pas
195 une feuille et j'ai même eu une évaluation...

200

La mise en œuvre.

Moi : On va prendre comme modèle le cycle danse, mais ça peut être aussi d'autres choses que tu as faites et que tu ne faisais pas donc auparavant. Est-ce que tu peux donc... est-ce que tu peux décrire le plus précisément possible ta démarche pour mettre en œuvre donc quelque chose comme ça que tu n'as jamais fait auparavant et tout d'un coup tu vas... faire.

K : Le stage. Je me suis dit : « tiens, il faut qu'on fasse quand même une activité physique artistique, y'a pas. Euh... il fallait qu'on se lance, ça nous a donné des billes, j'ai tout cadré, je me suis tout... je me suis programmé mes séances, mes 11-12 séances et il a fallu... il a fallu que je trouve un point de départ. Ce point de départ là, je m'en suis servi encore... j'en reviens encore à une collègue euh... la prof de musique. On est partis au 1^{er} trimestre, ils ont construit une cassette avec des bruitages... C'était avec des 6^{èmes}, donc ils ont construit une cassette avec des bruitages et... je suis parti de là pour dire qu'il fallait construire euh... une représentation qui est une... une production à partir de cette cassette-là. J'ai pas travaillé que sur cette cassette, d'ailleurs ils ont fait leur cassette, ils se sont servis de ça pour après... faire leur production mais les premières séances du cycle, les 5-6, je dirais, on est arrivés sur..., comment je l'ai vécu, euh... arrêter d'avoir la trouille quand on passe devant les autres, quand on essaie de faire quelque chose devant les autres, euh... être beau, c'est...savoir euh... savoir donner quelque chose, c'est en danse, et... et après, dès qu'on a été... dès qu'on avait balayé tout ça, pouf... je suis parti sur la cassette, où ils ont construit quelque chose en... en essayant d'avoir des repères que j'essayais de leur donner et que je n'avais pas forcément.

Moi : Donc tu me dis... tu as eu l'idée, l'idée c'est bon, il faut qu'on y aille quoi, et puis comme ça... tu as déjà eu un peu de réponses et d'outils, donc tu dis : « il faut qu'on... ». Mais néanmoins donc le... avec la cassette, ça avait fait antérieurement ça, au stage ou...

K : Non, même pas, parce que ça a été réfléchi pendant... après le stage, on s'est dit : « tiens, j'ai fait un stage danse, on va faire une cassette, on va partir de là » parce que c'était plus facile pour moi de partir sur quelque chose de... concret alors que l'autre c'était tellement abstrait que...

Moi : Et donc après, tu cadres, tu mets un cadre de 12 séances

K : Oui, je remplis mes cases, j'essaie de dire...

Moi : voilà, mais après donc, avant même d'avoir commencé, tu te dis : « bon, je vais faire ça, dans... première séance je vais faire ça... »

K : 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}...4^{ème} et puis après euh... on verra comment ils réagissent. J'ai une réaction par exemple, je prenais une musique, au début je prenais que du René Aubry, j'avais été voir euh... la formatrice qui m'avait filé des disques puisque j'en avais pas, donc ben voilà, puis je suis parti sur le René Aubry pour avoir des musiques avec un certain rythme, qu'elles bougent plus, tu vois, et : « Monsieur... » la réflexion d'une gamine qui fait de la danse jazz en école de danse... « ben Monsieur c'est pas ça de la danse ». Tu vois c'est dans la musique de vieux qu'on met aux élèves, ah, ça te... Poum ! ça te met un froid, alors tu es obligé de... je ne sais pas...

Moi : Donc un cadre, tu fixes le truc mais l'activité programmée donc sur quelques séances et puis après

250

K : Et puis après on voit ce qui se passe, là...

255

Moi : Et donc, qu'est-ce qui te semblait le plus important quand tu as fait tes premières séances, qu'est-ce qui te semblait le... qu'est-ce qui te faisait dire que bon ça prenait ou ça prenait pas ?

260

K : Ben le plaisir de passer devant les autres, parce que je consacrais souvent à la fin une petite demi-heure, 20 minutes, pour que des groupes puissent euh... le petit travail qu'il avaient fait, ben déjà le présenter. Eh monsieur, je veux passer... je veux passer... j'avais l'impression, tu sais, que tu avais des groupes, des jeunes qui avaient envie d'y aller. Ça me plaisait, ça plaît.

265

Moi : Et quand ça ne marchait pas... quand tu avais des... je suppose des situations, bon, comme la réaction de la petite, là, bon p'tak ! ça marche donc... bon, c'est pas forcément l'enthousiasme... comment tu réagissais quoi, comment tu réajustais, comment tu... tu changeais, tu arrêtais, tu...

270

K : Tu vois, la mienne, elle savait pas où on voulait aller, je me demande même si moi je savais où je voulais aller, tu vois dans ce cycle...

Moi : Alors comment tu as fait pour...

K : Eh bien une réaction très autoritaire... Bam ! c'est comme ça...

275

Moi : Donc, tu as poursuivi quoi...

280

K : J'ai continué mon truc euh... j'ai dit : « ben tu t'accroches, tu fais ce que tu peux et puis euh... Là j'ai poursuivi, j'ai pas essayé de comprendre, j'ai pas essayé de... Je ne peux pas essayer de remédier et puis de retravailler avec eux parce que déjà je ne m'en sors pas si euh... tu vois il fallait que je fasse pour découvrir quoi.

285

Moi : Donc, tu avais prévu ta trame si tu... bon. Et si maintenant entre les interphases, donc entre les séances là, comment tu réajustais ton tir... tu avais prévu tes 3-4 séances là. Là tu m'a parlé, on a parlé à chaud quoi, à chaud bon, euh... je continue, mais entre les séances, tu... comment tu réajustes la séance suivante, quels repères tu prends pour te dire : « tiens, je vais continuer par là, je vais... ou plutôt je vais changer ?

290

K : J'en prenais pas. Je... j'avais fait mes séances et puis en fonction de ce qu'ils avaient fait, tu vois, la fin euh... ben en fait on a poursuivi, on a continué dans ce qu'on faisait, tu vois dans le... l'élaboration d'une production quoi, et puis représentation à la fin, dernière séance où tout le monde devait passer, prêt, sur sa séquence avec ses... tous la même musique et puis on... Non, je suis resté sur une trame mes 4-5 premières, là, et après on a poursuivi dans le même travail déjà tu sais où je venais euh... ponctuellement donner des conseils je dirais, ça le... à chaque groupe, qui travaille individuellement de leur côté pour à la fin, tu sais euh... hop, ça va la reproduction, tu vois où je voulais en venir ?

295

Moi : Oui-oui, mais bon... donc tu avais 4 séances, 4 premières séances, ensuite tu n'en avais plus trop, d'accord ? ben alors qu'est-ce qui a...

300 **K :** Je suis resté sur la même trame des 4 premières séances, tu vois...

Moi : Et après, comment tu as continué, qu'est-ce que tu as eu... t'as pris pour continuer, ou alors ça c'est... à partir de la 3^{ème} séance, tu t'es dit : « eh bien, on va continuer... », t'as découvert en quelque sorte tes contenus au fur et à mesure de tes séances, tu t'es dit : « on va insister davantage ».

K : Tu vois... on avait travaillé sur des musiques de René Aubry et puis avec des rythmes bon euh... tous les mêmes quoi, et puis dès que ça arrivait, la musique qu'ils avaient fabriquée, eh bien je suis reparti sur les mêmes choses avec le... en changeant de musique oui, et puis, hop ! c'était parti, à eux d'imaginer... ce qu'ils pouvaient derrière.

Moi : Et bon, qu'est-ce que tu penses de cette innovation, si c'était à refaire, est-ce que tu vas continuer, ou tu vas... comment tu le... ou tu vas arrêter, ça ne t'a pas plu, ou alors comment tu l'envisagerait ?

315 **K :** Ben tu vois, cette année je ne l'ai pas refait.

Moi : Et pourquoi ?

320 **K :** Parce que j'attendais ce stage... le stage pour justement essayer d'avoir plus de billes, et plus cadré tu vois et puis discuter avec des gens.

Moi : Est-ce que tu vas le refaire alors ?

325 **K :** Je le referai, mais je ne sais pas comment.

Moi : Donc tu t'es lancé dans une aventure en quelque sorte, puis finalement euh... à postériori, tu... bon, ça te fait même hésiter dans... comment c'est venu en sorte, hein ?

330 **K :** Alors que à la rigueur tu vois, à la fin du cycle, c'était pas mal quoi mais je ne savais pas ce que j'avais appris aux gamins, je ne savais pas où j'avais voulu en venir, j'avais fait euh... activité artistique pour faire activité artistique. Et j'ai eu du mal à... à me retrouver professionnellement... dans ce que je faisais.

335 **Moi :** Donc... c'est une question plus délicate, c'est... ben tu en as déjà parlé un petit peu donc, oui, cette année donc, parle-moi un peu pourquoi tu ne l'as pas refait cette année là, tu l'as dit que t'attendais d'avoir des éléments... donc, ça m'intéresse le fait que tu te sois lancé là... au fond on se lance comme dans un... et puis après on se dit... t'sitt...

340 **K :** Ben tu vois à la rigueur moi ce que j'attendrais, c'est euh... je me lance, j'ai une expérience, elle est ce qu'elle est, même si elle est mauvaise ou si elle est bonne, mais... dans un autre stage, l'année d'après tu vois, avec les mêmes intervenants ou d'autres, je parle de ce que j'ai fait, on revient dessus, on met le doigt sur ce qui ne va... ce qui n'a pas été, ce qui ne va pas, là t'apprends rien, là tu sers à rien, là tu fais de l'animation, là tu fais pas de l'enseignement... pour que ce cycle à la rigueur qu'il change ou qu'il reste le même, mais...
345 que je sache où j'aille, tu vois... et puis que ce soit sur plusieurs années... à la rigueur que je me construise un savoir pour après...

350 **Moi :** Mais quelque part donc, tu t'es dit à un moment, bon : « allez je fonce quoi, je prends un risque », bon, et puis... tu n'as pas l'air d'en être trop, trop insatisfait quoi, de ton cycle ?

K : Ben oui, si je laisse paraître ça. Le pire, c'est que j'en suis content...

355 **Moi :** Ben voilà, donc en même temps, t'es pas mécontent quoi, de ce qui s'est passé, mais l'année suivante, tu auras un sport, c'est-à-dire, tu veux plus prendre le même risque, quoi c'est...

K : Eh, oui, mais parce que j'ai pas senti les classes, tu vois.

360 **Moi :** Et pourquoi tu ne les sens pas ? C'est par rapport à elles parce elles, comment elles l'ont vécu...

K : J'en sais rien... c'est ça le pire.

365 **Moi :** Non mais s'ils étaient, si ils ont tous été, il y avait eu un autre problème puisque tu m'as dit...

370 **K :** Oui mais, oui... ça allait quoi, mais on avait vraiment de bonnes relations avec cette classe-là, tu vois ça marche au feeling, donc ça marchait très bien, je pouvais leur proposer n'importe quoi et... ils seraient partis quoi. Là j'ai pas retrouvé la même... la même chose avec une classe donc je me suis dit : « tiens, je ne vais pas me lancer, je vais me planter avec cette classe-là » avec celle-là non plus, donc euh...

375 **Moi :** Oui, oui... donc, tu n'as pas retrouvé les conditions euh...

K : Qui pourraient... auraient pu être favorables pour pouvoir... parce qu'on fait une programmation au trimestre...

380 **Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.**

385 **Moi :** Oui d'accord, donc là oui donc là c'est un élément dont tu n'avais pas parlé donc, le fait que tu te sentais bon euh... avec certaines classes on a même des relations qui permettent que... dans des situations délicates, c'est pas trop gênant ; par contre, avec d'autres classes... C'est un autre thème: As-tu l'impression de faire évoluer ta pratique et dans quelle mesure. Bon alors c'est un peu gênant parce un jeune prof forcément a plutôt une tendance à l'évolution mais quand tu évolues euh, si tu la sens... c'est des bouleversements ou c'est des petits changements dans les évolutions de... que tu as... Comment tu analyses ça ?

390 **K :** C'est des tempêtes dans des verres d'eau, tu vois... C'est des bouleversements chez moi, parce que je prends sur moi pour faire des activités qu'à la rigueur j'aurais jamais pensé faire et, en fait... je trouve que c'est une évolution normale, on devrait vraiment arriver à... à respecter les textes quoi, tu sais...

395 **Moi :** Mais toi, tu le vis comme des bouleversements?

K : Oui parce que je trouve ça extraordinaire tu sais de... de se faire mal, sans te faire mal à la limite...

400 **Moi** : Donc là, tu as le côté tempête, alors le verre d'eau c'est quoi, c'est parce que, au niveau du...

K : Parce que c'est pas vraiment une tempête quoi, si... je veux dire... c'est une évolution, pour moi c'est une évolution normale des choses.

405 **Moi** : Tu veux dire que ça a déjà été fait?

K : Mais même si ça n'a pas été... même si ça n'a pas été fait, je veux dire euh... en fonction de ce que tu vis... ben t'enseignes, t'enseignes plus ou moins différemment et puis, ben, l'expérience aidant, tu n'enseignes pas de la même façon, je crois en début de carrière et en
410 fin de carrière. Et puis euh... enfin, c'est de garder une ouverture d'esprit et puis une adaptation... à ce qui se fait, à la société, à tout, donc toc ! c'est pas vraiment des gros bouleversements mais euh... à l'intérieur de toi, tu te dis : « putain, ça y est, j'ai réussi, je te... » tu te fais violence, parce que rentrer dans un train-train je trouve ça facile... C'est ça en fait aussi hein, pour moi le stage c'est, pas rester dans son train train, tu programme ton
415 activité tu sais que en 6eme tu feras cela en 3eme tu auras fait tout cela ...

Moi : En revenant sur la danse ou sur une activité que tu aurais programmé mais que tu ne... enfin que tu ne faisais pas auparavant, à la fin t'as plutôt été... comment tu... quels indicateurs tu retiens pour te dire : « bon, c'est bien quoi, j'ai... » ou alors te dire : « non c'est
420 nul, je ne le refais plus », quels sont les indicateurs que tu prends, pour te dire, hein, quand tu as fait quelque chose que tu ne faisais jamais, alors tu changes beaucoup, tu te dis : « ben tiens je suis satisfait de moi », quoi, ou insatisfait.

K : Euh, ben euh... je le verrai à plus ou moins long terme. Ce que je leur aurai appris dans le
425 cycle... s'ils le réinvestissent ailleurs, mais ce serait... ben tu vois c'est simplement par : soit moi par l'observation que je vois dans d'autres cycles, soit par mes rapports, mes discussions avec d'autres profs. Tu vois ici, par exemple là ici en danse euh... il y a une gamine qui a fait le bruitage qui s'est vachement investie sur la disquette, sur la cassette, la prof de musique elle est revenue : « Oh, punaise, Lénaïk, tu l'as transformée: « maintenant, elle prend la parole
430 en cours », je veux dire pour moi, ça, ça a été un des... un indicateur qui m'a permis...

Moi : Et dans la séance même, qu'est-ce qui te fait dire parce que c'était... là ça a été un gros, gros changement, la danse, tout ça, et puis après un gros projet mais dans des projets plus modestes, qu'est-ce qui te fait dire : « tiens, cet exercice par exemple... celui-là je vais le
435 garder »... en athlétisme par exemple pour pouvoir changer les choses quoi.

K : Oui...(grand silence...) tu sais c'est trop vague comme indicateur. Je dirais à la rigueur, tu les as dans ta tête mais je ne saurai pas euh... le verbaliser...

440 **Moi** : Mais c'est du feeling, tu ressens les élèves, tu... comment dire ça...

K : J'aurais envie de te dire ça, mais c'est pas ça parce que, quand tu vois tes élèves, t'as... tes critères tu les as choisis, tes indicateurs tu les as en tête, je... parce que je sais qu'ils sont partis d'un comportement initial tu sais et j'en attends un autre, donc mes indicateurs euh...
445 enfin... c'est pas que je les vois du début, je les vois évoluer.

Moi : Mais c'est donc... que tu te bases plus sur ce qu'ils apprennent euh...dans tes cours.

450 **K** : Oui, voilà, à la rigueur mais... des fois c'est pas tangible et je suis content de mes séances, je veux dire j'arrive pas à le voir mais...

Moi : Non mais ça pourrait être par exemple l'enthousiasme, bon, ils sont contents, moi je suis content quoi. Indifféremment de ce qu'ils apprennent...

455 **K** : Oui, d'accord... oui, mais c'est pas forcément ça tu sais. L'autre qui râle parce qu'il va te faire une séance bâclée, il va mourir, il va être crevé et tout ça, mais il ne va pas être content tout ça, mais tu le vois qu'il a appris, tu vois qu'il sait que... là tu sais que... toi tu sais qu'il va progresser, il est sur la voie et... il ne le sait pas lui, toi tu le sais mais... pour moi c'est un indicateur.

460 **Moi** : Et quand tu fais tes changements là, qu'est-ce qui change ? les contenus, la méthode, qu'est-ce que tu changes ?

465 **K** : Euh... c'est un peu tout je te dis, parce que je me sens... je veux préparer tout, tout change, parce que je peux préparer euh... je peux préparer un cycle sur papier, en mettant bien toutes les compétences que je voudrais acquérir euh... tout le tintouin et... très scolaire je vais être très universitaire, et je pourrais aborder un cycle pratiquement sans avoir rien préparé et puis le vivre... le vivre comme ça.. Ça c'est même pas un côté de fainéantise, mais je pourrais changer mon activité comme ça, p'houff... et comme je te disais tout à l'heure, tu
470 sais, pas avoir les mêmes médias. Ils travaillent beaucoup sur fiches et j'ai fait des cycles endurance, des courses de longue durée, où j'ai essayé de tout faire sur ordinateur et sur Excel où j'envoyais les gamins, et ils étaient pas du tout sur la même... ben là ils étaient pas sur la même approche. Donc je peux changer les contenus, les...

475 **Moi** : Et quand tu changes, qu'est-ce que ça change chez les élèves ?

K : J'en sais rien, je sais pas... je sais pas... parce que, regarde, je fais course de longue durée, et j'ai eu une classe de 3^{ème} euh... que je trouvais... intelligente, tu vois, je me suis dit : « il faut pas, je ne peux pas rester sur ce que je fais », tu sais, bon allez entraînement, préparation
480 au cross tout ça, je suis passé sur excel avec tout un travail où il fallait calculer ses temps de passage, c'était à eux de construire et à la rigueur, j'étais plus prof d'info... d'informatique, que prof d'EPS.

485 **Moi** : Bien, moi j'ai fini mes questions, est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose bon, sur les thèmes abordés, sinon...

K : Non, sur les thèmes abordés non. Mais plus sur la formation en elle-même. Pas plus, mais plus répartie pour qu'on puisse avoir des retours sur nos pratiques. Tu vois deux jours par-ci, deux jours par-là, une journée par-là.

490

Moi : Bon, je te remercie.

Entretien n° 12 L
 Mercredi 21.03.2001 – 20h / 21h

Partie renseignements

- 5 Sexe: Féminin
 Age: 42
 Origine géographique: Nord
 Origine sociale (profession des parents): Ouvriers
 Grade: PEPS
- 10 Niveau d'études: Equivalent Baccalauréat, PA3, CAPEPS Interne.
 Ancienneté: 17 ans
 Carrière: 3 collèges, 2 lycées.
 Avez vous préparé des concours internes? CAPEPS interne.
 Situation familiale: Mariée, 2 enfants.
- 15 Engagements à l'extérieur: Professeur de Yoga.
 Stages suivis de 1997-2000. Stages de secteur. Apprendre à apprendre, communiquer pour mieux former, le communiquer 2eme niveau, stages de professeurs principaux, réunions d'information avec les stagiaires, stages de secteur.
 Actions de formation hors de l'éducation nationale: Formation de professeur de yoga.

20

Rapport à la formation. Pourquoi?

- Moi :** Tu peux... bon ce qui m'intéresse c'est le stage de secteur, bien sûr, mais tu peux extrapoler aussi même à tes autres stages que tu as vécus... ça peut apporter de la matière, ça peut être intéressant... pour moi. Alors, quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation, première question.

- L :** Ah là là !, une des premières c'est que, étant seule sur l'établissement et ayant toujours : ou donc un stagiaire PLC2 ou en fait un auxiliaire, ça me permet quand même d'être en contact et puis de pouvoir échanger les pratiques, on dirait, la première chose : échanger des pratiques, et puis après avoir un complément de formation personnelle, pour moi... C'est une des raisons, et puis d'être à niveau, et puis de savoir ce que les autres font en vue de l'échange, moi ça serait plus par rapport à l'échange.

- Moi :** Et quand tu vas dans des formations donc qui ne sont pas des formations du style donc apprendre à apprendre etc., c'est toi qui t'y es inscrite, pourquoi à ce moment-là, tu vas dans ce type de formation ?

- L :** Au niveau donc des formations de formateurs, apprendre à apprendre et communiquer ? ben ça parce que ça m'intéresse... c'est... on va dire que c'est transférable autant au niveau de l'EPS mais aussi en tant que prof principal, et puis même en tant que parent, et puis même dans la vie de tous les jours, moi je veux dire c'est un tout, ça... ça remet en place pas mal de choses que le... enfin... moi je dirais que là ça serait une remise à niveau de connaissances, aussi, le stage par exemple apprendre à apprendre, il y a un psychologue qui est venu euh... on n'est pas restés que sur un travail on va dire livresque en fait, lui il a donné..., il nous a appris au niveau des échanges, au niveau de la communication, les rapports entre les individus, enfin tout cet aspect psycho, moi ça m'intéresse en fait. La communication c'était ça aussi, j'aime bien tout ce qui est... qui tourne autour du relationnel, pour que les gens agissent comme ça, comment euh... c'est une des raisons qui m'intéresse dans ces stages là.

50

Moi : Mais il y a d'autres personnes qui sont intéressées par ça mais qui ne vont pas au stage, pourquoi toi tu...apparemment tu vas beaucoup, tu vas beaucoup en stage quoi.

55 **L :** Ben moi je pense que tous les stages qu'on peut faire, il faut les faire, je pense qu'un enseignant, s'il ne se forme pas au fur et à mesure de sa progression, eh bien il stagne, et puis on reste dans un train-train, ça permet d'évoluer, donc euh... enfin je ne sais pas si j'évolue dans le bon sens, mais bon... ça permet quand même une évolution euh... dans ses pratiques, et puis dans sa façon d'être.

60 **Moi :** Alors là, bon je re-cible un peu sur le stage enfin, à chaque fois je vais osciller entre le stage de secteur et puis bon, peut-être tes activités par ailleurs, formations qui sont... bon c'est un peu original par rapport à ce que font les autres collègues. Est-ce qu'il a des moments donc là... le stage de secteur, l'année dernière, dans les activités là de formations qui t'ont davantage marquée, tu sais dans les 3 activités que tu as vécues, est-ce qu'il y a des moments
65 qui t'ont marquée ?

L : Euh... des moments marqués ? Ben là on va dire que ça va être avec le stage de danse parce que c'est une des seules activités... enfin avec le judo, avec ce que Ludovic avait présenté ça avait développé encore cet aspect relationnel. C'est-à-dire qu'en fait c'est une des
70 activités où les gens sont obligés de sortir d'eux-mêmes, et en fait, il y a des personnes dans le secteur qui semblent très bien dans leurs baskets et... enfin ça c'est dur quand même, moi j'aime bien en fait analyser le... le comportement des gens et voir pourquoi ils font ça etc., et en fait, une fois qu'ils sont obligés de se mettre dans un groupe, de s'investir, l'image du prof quand on les connaît sur un terrain avec leurs élèves, là ils deviennent presque des élèves eux-mêmes, et... enfin je trouve que c'est intéressant. J'avoue que j'ai toujours cet aspect
75 d'analyse, c'est peut-être pas très bien, mais bon... au niveau de la danse, parce que ça donne en plus une cohésion du groupe, enfin l'activité comme elle a été proposée l'année dernière, moi ça m'a beaucoup plu.

80 **Moi :** Donc c'est ce que tu retiens un peu de l'ensemble du stage?

L : C'est-à-dire que ce sont des activités, et je pense que c'est pareil avec les élèves, moi je fais acro-gym sur le même type de travail, ce sont des activités où euh... on est obligés d'être vrais et donc euh... tu as devant toi vraiment les gens, ils sont obligés de se sortir en fait, il
85 n'y a plus d'image, en général, et donc là ça devient intéressant, et puis il y a des contacts qui vont beaucoup plus loin que des relations de collègue à collègue, tu finis par euh... comment... comment qu'on va dire, connaître un peu plus les gens, par rapport à des activités on va dire, comme l'athlétisme ou euh... c'est pas la même chose.

90 **Moi :** Et en judo, tu avais vu...

L : Oui en judo aussi un peu, parce qu'on a le même genre de travail en fait d'échanges avec les autres euh... d'échanges avec le groupe, montrer, se..., observer, enfin j'ai... toutes ces activités de contact et puis de... ben de spectacle entre guillemets, euh... amènent une
95 meilleure connaissance des autres.

Utilisation de la formation

Moi : Ben l'autre deuxième thème : est-ce que tu utilises ce que tu as appris en formation.
105 Est-ce que tu utilises ce que tu as appris ? Rarement, souvent, systématiquement, et pour
quelles raisons tu les utilises ou pas ?

L : Ben en fait, c'est des... une utilisation euh... ben on va dire quand on en a besoin. Avec
l'option natation, par exemple, ce que l'on a travaillé avec Laurent..., au niveau de tout ce qui
110 était parcours sous l'eau, les apnées etc. moi j'avais jamais fait ça. Et donc là, il est vrai que
j'ai changé mon... cette année au niveau des options natation, au lieu de partir sur un... les
parcours classiques de sauveteur..., mais même déjà l'année dernière, à la fin je l'avais fait
euh..., je suis partie sur du travail d'apnée, de remontée etc. et c'est vrai que j'ai modifié ma
façon de travailler en option, je n'utilisais jamais parce que je n'arrivais pas à maîtriser des
115 outils de VMA etc. et du fait qu'on a fait le stage, on en a discuté, pas pendant le stage, mais
on en a discuté... enfin, on va dire pendant le stage mais c'était pas non plus dans son
contenu, le fait d'avoir discuté de tout ça, c'est pareil, je suis plus rentrée dans un travail
individuel en fonction donc des résultats, des pourcentages etc. Et cette année j'ai
complètement changé mon cycle natation après ce stage. Oui. Parce que toute cette notion
120 d'apnée tout ça, moi je n'osais pas. Pour moi, il y avait danger parce qu'en fait je ne
comprenais pas et puis je n'en n'avais jamais fait, et le fait d'avoir fait ce stage, le fait aussi,
je ne sais pas, je peux parler de Benoît, non ? le fait que Benoît en fait fasse de la plongée,
c'est pareil, lui, ses cours il m'a expliqué ce qu'il y avait, et effectivement, bon il y a des
choses intéressantes, donc, en plus, il y aussi l'objectif, donc bon option donc natation, c'est
125 pas des nageurs au départ, c'est pas des gens du club, c'est quand même option bac et aussi
pour après, tout ce qu'on peut se servir, des dangers de l'option euh... de l'option ! des
dangers de l'apnée, la plongée, ça peut être une créa... un sport intéressant. En fait il y a plein
de choses que j'ai utilisées à côté en fait.

130 **Moi :** Mais donc là tu dis... et en danse... danse c'est...

L : Alors la danse, ben j'ai... c'est toujours pareil. Comme je ne fais pas d'activité
d'expression au lycée, mais je fais un cycle... d'acro-gym et en fait au départ il y a quelques
années, c'était purement l'acro-gym avec des portées donc ça j'ai gardé les portées à la suite
135 d'un cycle de condition physique en seconde, donc les placements, comment on se place etc.,
une fois qu'on a fait tout ça, on passe à l'acro-gym donc l'alignement des articulations, les
placements, les tenues ça ils connaissent, et puis au départ, c'était toujours un coefficient en
fonction des figures gymniques que l'on mettait : rotation avant, rotation arrière, les passages
à l'appui, et... grâce au stage de danse, au fur et à mesure, maintenant ça devient... on monte
140 un mini spectacle avec des portées, et la dimension artistique prend le pas sur la... la
gymnique, c'est-à-dire que quelqu'un peut très bien faire ça sans faire de roulade avant ou de
passage à l'appui, et ça marche, alors qu'avant c'était imposé ; ça je ne l'impose plus, je les
mets dans les éléments de liaison mais on n'est pas obligé d'en mettre. Par contre, il faut
euh... il y a la notion d'artistique, d'entrée, de sortie, de faire passer une émotion, que nous, le
145 spectateur prenne du plaisir à regarder ce qu'il fait etc., la musique, les costumes, donc en fait
on a... on a mis tout ça dedans.

Moi : Et le combat ?

150 **L :** Donc le combat, ben je ne m'en suis pas servi, j'en fais pas.

Moi : Donc il y a une question aussi sur le fait de : pourquoi on s'en sert pas, donc là par exemple... pourquoi tu n'en fais pas quoi...

155 **L :** Parce que c'est pas dans le projet. Comme nous on fonctionne un peu avec des menus et puis qu'on n'a pas beaucoup de place, les activités au sein de l'établissement pour l'instant sont très restreintes, donc euh...

160 **Moi :** Mais pourquoi aussi donc n'as-tu pas utilisé la forme de pratique, pour parler moderne, de danse qui était proposée, le type d'entrée qui était proposé par la formatrice ?

L : Plutôt que de faire de l'acro ? Euh... p'fouhh, parce que, c'est vrai qu'on a fait... enfin on a fait, je veux dire : j'ai fait puisque j'étais toute seule, la programmation d'activités à travers l'acro-gym parce que les secondes étant, au moment de l'adolescence, je pense que c'est important de le... enfin de... replacer en fait leur corps dans des, comment on va dire ? dans des postures fixes où ils prennent bien conscience du placement bas, parce que moi l'objectif, c'est surtout placement du bassin et... comment ? l'alignement des articulations dans des portées, et ça je voulais le garder parce que c'est important, ils grandissent, tu as des élèves même, de septembre à juin, qui se transforment complètement, surtout notamment les garçons, les filles qui deviennent assez costauds et puis qui ne maîtrisent pas leur corps, donc euh... j'avais l'impression que..., enfin j'ai l'impression pour l'instant encore que euh... les portées ça amène une voie d'entrée euh... comment ?... qu'ils font un peu au collège, mais pas tous, mais en fait ils en ont déjà entendu parler que parfois, si en seconde, avec des classes mixtes et des classes à 35, amener... on va faire expression corporelle, ou on va faire danse, ça a une connotation négative chez les élèves. Si il n'y avait que des filles, ça ne poserait pas de problème, mais comme c'est mixte, en disant qu'on faisait, qu'on fait de l'acro, ça passe, et dès qu'on commence à mettre des musiques ou quand on met des petits... des petits pas, des petits déplacements etc. sur la musique, ça fonctionne... plus, parce que c'est reconnu par les filles et les garçons comme activité sportive. Maintenant j'ai jamais essayé, hein, peut-être qu'un jour j'essaierai de partir complètement sur des APS, j'en sais rien... on verra.

Moi : Donc là, tu as en partie répondu à la question suivante, enfin au thème suivant : c'est quand tu intègres des éléments du stage, hein, des contenus de formation, qu'est-ce que tu en retiens et puis comment tu le rends effectif dans ta pratique, hein, donc, par rapport à la danse, tu as déjà un peu répondu, puisque tu... t'as pas fait de cycle de danse là qui était proposé, t'as repris...

L : J'ai repris des... des éléments. La voie d'entrée au départ, j'ai gardé la même, un acro, j'ai même utilisé parce que, une fois, en étant en réunion, donc ça peut intervenir, je ne sais pas, une réunion à l'IUFM pour des stagiaires de maîtrise, j'ai vu euh... comment elle s'appelle, Joëlle... on a observé une séance d'acro-gym et elle, elle amenait aussi l'acro en mettant... ben des déplacements avec des musiques, des... et en fait c'est vrai que tout ça, ça s'est passé en même temps que le stage à amener à changer le cycle d'acro.

195 **Moi :** En natation aussi, comment tu l'as amené quoi, comment tu... ce que tu avais appris en stage, comment tu as fait pour le faire ?

L : Bon, l'avantage de l'option sport, c'est qu'on l'a toute l'année, donc en fait c'est pas un cycle court, donc j'ai le temps d'expérimenter des choses. Donc, même si l'évaluation elle est, on va dire globalement j'ai une évaluation toutes les 8 semaines, 8 à 10 semaines hein, ça ne

fonctionne pas avec les trimestres, euh... l'année dernière, j'ai essayé presque tout de suite en fait, dans les séances de sauveteur, le travail en apnée ; et puis c'est vrai que j'ai changé mon évaluation pour les premières, pas pour les terminales, j'ai gardé la même chose parce qu'il y avait une logique quand même sur le travail, mais comme j'ai les premières et les terminales en même temps en option, euh... il y a eu un travail qui a été fait en plus, qui n'avait pas été fait. Par contre, pour tout ce qui est travail de VMA et... enfin toutes les... tout ce que Laurent m'avait apporté, ça je l'ai travaillé ici cette année. J'ai changé mon cycle cette année si tu veux ; mais j'avais essayé des choses dans des séances l'année dernière. Bon, il y a des séances que je n'aime pas hein, au niveau des apnées, j'avais fait une progression avec ce que... ce que l'on avait fait. J'avais réutilisé euh... hum... j'ai modifié en fait, et j'ai essayé de faire des grilles de comportement, de ce qui était le plus facile ou le plus difficile, faire essayer par les élèves et aussi par rapport aux réponses des élèves de me refaire ma grille à moi, c'est-à-dire de transformer ce qu'on avait fait, parce que on... ce qu'on avait fait, les exercices... parce qu'en fait en natation, ce qui s'est passé, c'est que chacun proposait des situations hein, donc on avait tout un... on va dire un catalogue de situations avec différents objectifs, ça marchait mieux pour certains et pour d'autres, donc moi j'ai repris ce genre de choses... descendre, remonter enfin tous ces trucs-là, et de là, j'ai refait un catalogue et j'ai vu avec mes élèves ce qui fonctionnait et ce qui ne fonctionnait pas, quels problèmes ça leur posait euh... quelles solutions elles arrivaient à avoir, et puis moi je me suis fait ma hiérarchie par rapport à mes propres élèves, qui n'est pas la même que lorsqu'on fait passer des profs dans les situations... c'est complètement différent. Parce que là, on avait des élèves, mais nous, par exemple dans notre groupe, on avait des élèves de Fénélon qui sont au club de natation hein, euh... c'est vrai qu'elles ont eu des réponses que nous on n'a pas forcément même moi avec des options en lycée ; donc... on ne peut pas plaquer ce qu'on fait en stage, ben d'abord, c'est vivement... c'est impensable de plaquer des choses et de les remettre, tu dois... enfin, moi j'utilise des choses, ça... et puis après je fais ma propre... en fonction de moi et puis en fonction des élèves, parce que moi, si je ne... p'ouhh... si je ne, comment on pourrait dire ?... si je ne transforme pas avec mon papier, mon crayon, si c'est... je peux pas... j'arrive pas à... à calquer des choses comme quelqu'un d'autre là. Il faut que je comprenne la démarche du prof, à la limite c'est ce que... bon... Si j'ai pas compris comment la personne elle a fait, je ne peux pas refaire, donc à ce moment-là, il faut que je refasse moi-même pour pouvoir transmettre. Si moi j'ai pas intégré, je ne peux pas faire, voilà. Donc les stages, ça permet en fait de réfléchir, de transformer en fait, je dirais... ce que nous on fait, et puis, en transformant, on intègre les différents éléments, mais j'utilise pas... je plaque pas... je ne peux pas, et j'y arrive pas de toute façon...

Moi : Donc, ça c'est... les thèmes sont enchâssés les uns dans les autres, là c'est toujours, ça tourne autour de... Est-ce que tu transformes souvent tes cours ou est-ce que tu préfères t'en tenir à quelque chose qui... bon, quand tu l'as, tu le tiens, et puis bon c'est toujours la même chose...

L : Au niveau de l'évaluation au bac, puisqu'en fait nous on est au lycée, j'ai une évaluation en fait qui se modifie d'année en année, mais... comment on pourrait dire ? les objectifs vont varier euh... le contenu des séances varie, par contre, on va dire que ça revient toujours au même, comment je pourrais... comment je pourrais dire ça ? euh... en sport co par exemple, je suis toujours restée au niveau de l'observation des élèves avec des thèmes que l'on a utilisés il y a déjà quelques années par Yves ..., des touches, des renvois, donc moi je m'étais refait une grille de comportement qui me semble claire et qui est claire pour les élèves, par contre, la transformation, au lieu de passer avec des groupes de euh... je mettais les forts avec les forts, les moyens avec les faibles, ce que l'on a fait en basket, moi je l'ai remis au niveau

du volley, donc je l'ai transformé, mais en utilisant quand même à chaque fois les mêmes pour... enfin pas les mêmes pourcentages parce que ça varie, mais euh... il y a des trucs d'observation que je garde parce que ça fonctionne ; et puis je ramène d'autres choses, donc euh... non, ça évolue, mais il y a toujours quand même une trame commune, je change pas tout du tout au tout... et puis il y a des choses qui reviennent après. Quand je m'aperçois qu'il y a des choses qui fonctionnent avec les élèves, surtout pour la compréhension des termes et puis des... on va dire la stabilisation, c'est-à-dire qu'en fait comme ça les élèves qu'on a de la seconde jusqu'à la terminale, ils s'y retrouvent, parce qu'on les a eus 2 heures par semaine donc euh... il ne faut pas se leurrer, il n'y a pas grand chose qui reste, alors quand tu tiens le même discours dans le cursus, tout compte fait, quand ils sont en terminale, je ne veux pas dire que j'ai plus rien à faire, mais... il y a des choses, ils s'y retrouvent parce que je compare toujours, ce qu'on fait en seconde, il y a une progression avec la première et avec la terminale, et puis bon, les élèves, sur 3 ans, ils s'y retrouvent, parce qu'effectivement il y en a qui... ont Madame... en seconde, en première et en terminale, ils ont pas de chance.

Moi : Donc, à la fois donc tu as une structure dans les..., tu as des éléments stables plutôt qu'une structure, tu as des éléments stables et puis tu as autour aussi, des façons de mettre en œuvre ces éléments qui...

L : Oui, qui font que l'évaluation peut changer, que... et surtout le contenu des séances. Alors, c'est sûrement lié à ce que l'on fait, et en stage, avec les discussions avec les autres collègues, et puis euh... ça évolue quoi par rapport à ce qu'on peut dire, par rapport à ce qu'on peut... ce qu'on peut voir ailleurs hein...

Moi : Et ce qui t'amène donc à garder une certaine... des éléments stables, c'est l'idée que, les élèves pourront construire des repères.

L : C'est-à-dire par exemple, je ne vais pas... je ne passe pas euh... on va dire en fait des éléments stables, ça va être des niveaux de jeu, des comportements, un élève, à la limite on fait tennis de table en première, si j'arrive en terminale en lui disant euh, ben niveau de jeu, niveau 3 c'est ça alors qu'en première j'ai dit autre chose, il ne va pas s'y retrouver et ça quelque part, c'est une stabilité, on ne peut pas changer ; maintenant, dans les contenus, dans l'évaluation tout ça, ben ça on transforme, hein... c'est... et dans les activités aussi, par rapport aux... aux installations et puis le fait qu'en lycée nous on ne peut pas proposer des menus parce qu'on est que un et demi, c'est-à-dire que il n'y a que une classe seulement, c'est vrai que ça c'est... ça a été mis en place il y a quelques années et ça reste quoi, la seule transformation, c'est des voies d'entrée, l'acro le faire par rapport à d'autres..., mais sinon ça reste encore les mêmes activités aussi quoi.

Moi : Donc là tu veux dire que tu as une contrainte matérielle forte quoi...

L : Oui, parce que les élèves n'ont pas le choix, ils ont un choix à l'intérieur de la classe, mais ils n'ont pas les choix comme ici à Cambrai où ils ont 4 profs d'EPS et puis ils ont un choix de menus... nous c'est beaucoup plus restreint. Donc effectivement, ça limite quoi quand même.

Moi : Qu'est-ce que tu pourrais citer ce que tu considérerais comme une transformation récente dans tes cours, assez récemment, qu'est-ce que...

300 **L** : Ben moi, ce qui m'a transformée beaucoup, c'était les problèmes avec les sports collectifs et en fonction de ce qu'on a fait avec Francis Lebrun il y a deux ans euh... le fait de faire jouer tous les élèves, de mélanger des niveaux 1, 2, 3, 4, ça, ça a été une transformation complète quoi. Et puis en plus, une transformation positive parce qu'au niveau du comportement des élèves, c'est... il n'y a pas de comparaison, même en lycée hein, les bons
305 acceptent les moins bons, ils progressent tous les deux parce que... euh... les meilleurs vont faire des actions qu'ils n'auraient pas fait autrement parce que les bons auraient pris les balles, enfin moi j'ai vu des transformations très, très intéressantes à ce niveau là, dans un groupe, donc en sport-co, en natation euh... ben c'est pareil, le travail en apnée, je ne l'aurais jamais fait, euh... bon, les histoires de coups de bras tout ça euh... ça c'était au niveau de la
310 fréquence, c'est passé aussi un peu... comment on appelle ça... dans les stages de secteur, mais il y a quelques années en fait, ... nous avait quand même envoyé, j'avais encore des 6^{èmes} à cette époque-là, il nous avait envoyé des... tu sais tout était donné, tout ça donc en fait tout ça bon, on l'a... ça aussi... au départ, en natation, la maîtrise, à ce niveau-là on n'en faisait pas beaucoup quoi en fait.

315

Moi : Quand tu innoves, où trouves-tu tes idées : collègues, revues ?

L : Ben il y a tout hein, les collègues, les revues EPS, euh... quelques... là c'est un hasard, parce que, comme je ne maîtrise pas trop Internet, parfois il y a des gens qui me donnent des
320 choses d'Internet donc je prends et puis ben c'est avec les échanges... surtout avec les autres collègues hein surtout, et puis EPS.

Moi : Petite question plus difficile : quand tu enseignes, qu'est-ce que l'élève doit apprendre ?

325 **L** : Hum...quand moi j'enseigne? Alors moi je trouve, ce qui est important euh... enfin ça c'est ma logique à moi, hein, c'est bon, c'est pas bon, c'est que... comme ils sont au lycée, moi mon objectif c'est qu'ils arrivent à... à comprendre les effets de ce qu'ils sont en train de faire pour pouvoir éventuellement les utiliser quand ils seront adultes, donc l'exemple le plus simple c'est avec l'endurance euh... de leur donner les outils : qu'est-ce que c'est qu'une
330 VMA, comment pouvoir la calculer même si on est tout seul, quand on va courir, au lieu de courir bêtement $\frac{3}{4}$ d'heure, de savoir ce qu'on fait, et puis si on veut préparer une course sur route, comment on va faire, en fait la gestion... la gestion des outils qui seront ré-investissables après ; c'est pas la peine de faire des activités euh... ben de gigoter pour gigoter quoi. Je pense que il est..., ce qui est important dans l'enseignement, c'est que l'élève
335 comprenne pourquoi il fait ça... et que ça lui serve après quoi, qu'il y ait un sens, si ça n'a pas de sens de toute façon ça passe... ça passe au-dessus.

Moi : Et donc deuxième question aussi, donc ça c'est l'objectif : comment tu organises, toi, l'apprentissage, qu'est-ce que tu veux donc... ? Tu as cité ce qu'ils devaient apprendre. Donc
340 maintenant comment tu organises l'apprentissage, comment est-ce qu'ils... l'élève doit apprendre?

L : Comment il doit apprendre ? Ben en général, c'est euh... enfin... il y a différentes formules, ou... ça va être... en lycée et avec les élèves qu'on a, on peut amener différentes,
345 on va dire... différentes ... comment on va dire ?... différentes situations et en fait avec les outils qu'on va leur donner, ils sont capables de faire des choix, hein, donc euh... moi je ne leur donne pas les réponses, en général euh... comment les amener en général donc par l'écrit, enfin en général non, je parle d'abord, je donne des consignes, ils recherchent euh... je mets toujours un média papier, je mets toujours des... c'est ça, c'est cette question-là, c'est ça que

350 tu veux dire, comment je les donne, donc en fait, la démarche c'est toujours à peu près la même c'est que... je mets en place des situations dans lesquelles il peut y avoir plusieurs choix, plusieurs choix de réponses mais aussi plusieurs choix de mise en route, hein... ils choisissent en fonction souvent de leur niveau, c'est-à-dire que c'est à eux de faire les choix et, après, par la discussion, eh ben on voit est-ce que c'est... le choix est approprié en fonction
 355 de leur niveau, il ne l'est pas et ce qu'ils ont... ils ont transformé ce qui se faisait au début ou pas et... c'est cette démarche-là, et au niveau de ce que moi je peux leur apporter c'est, à l'oral mais il y a toujours un support, avec des niveaux, les machins, il y a toujours une stabilité parce que je disais tout à l'heure... des références, ils sont là pendant tout le cycle en général... Mais en sport-co par exemple, quand... comme là même avec le système 1, 2, 3, 4,
 360 à un moment donné, en fonction du groupe, en fonction des difficultés qu'ils ont pu avoir pour ben, telle ou telle équipe, je peux donner une batterie d'exercices ou alors je peux en donner en première, en terminale ils peuvent choisir des exercices qu'on a déjà faits, ou en inventer pour essayer de trouver une parade aux problèmes que l'autre équipe leur... enfin, c'est sous cette forme-là que je travaille, en fait, et puis ça fonctionne, avec les élèves que j'ai,
 365 j'arrive à faire ça, c'est ce qui est plus intéressant...

Moi : Donc, un autre thème : donc il faut que tu te rappelles un peu, ou par exemple en natation ou en acro là quand tu as intégré la partie artistique, donc il faudrait que tu me décrives le plus précisément possible comment tu as mis en œuvre cette innovation, alors
 370 l'idée, pourquoi tu as eu cette idée, tu te dis : « tiens »... la natation là, alors vraiment, le plus précisément possible la démarche, l'idée déjà... Pourquoi ?

L : Oui pourquoi ? Ben parce qu'en fait... au niveau de la natation... je parle de la natation ou de l'acro, on peut faire les deux ? Si on prend la natation, c'est vrai que au niveau des
 375 circuits bon, en option, de mettre le sauvetage, bon ben les élèves aiment bien déjà, mais je restais toujours sur le... p'fouhh... c'était un peu bateau avec les rétropédalages, le transport du mannequin, la recherche d'objets, quelques petits circuits bon euh... mais c'était pas très... très motivant et puis, enfin... pour moi à la limite c'était pas très motivant, parce que j'avais l'impression de faire toujours la même chose même si les circuits n'étaient pas pareils,
 380 alors que là, avec les histoires d'apnées, ça amenait euh... avec toutes les activités ben que eux, peuvent faire en plus en dehors de l'école, euh... l'histoire d'un copain aussi de Loïc qui s'est... bon au départ on a cru que c'était à cause d'apnées qu'il s'est..., mais il y a la piscine, ça aussi moi ça m'a fait réfléchir avec les histoires d'apnées, mais en fait on a su qu'il avait eu une rupture d'anévrisme à la suite d'apnées, donc ça, ça m'a... c'est vrai que de là j'ai
 385 commencé à... et c'est tombé en même temps que le stage et bon, la recherche là avec Benoît des éléments physiologiques tout ça, c'est vrai que je m'y suis mise à ce moment-là parce que je trouve que c'est... énormément de gamins en fait, qui vont à la piscine et qui s'amuse à faire des apnées et puis qui ne savent pas en fait comment ça fonctionne, donc, c'est... donc je dirais cet objectif de savoir qu'il ne faut pas faire n'importe quoi en piscine, ça c'est
 390 important, et puis ben ça donnait aussi beaucoup plus de situations, beaucoup plus de... l'élève doit rechercher, parce qu'à la limite, en transport de mannequin, une fois qu'on sait faire le rétropédalage, qu'on sait maintenir le mannequin, à la limite, moi j'avais des élèves, ils auraient pu passer l'épreuve de sauvetage, pour l'option, la première séance, alors que là, on est dans toute une démarche : comment on fait, qu'est-ce qu'il faut faire, les bulles,
 395 comment on expire, comment on aspire et il y a toute une recherche, chaque élève étant différent quand il est sous l'eau, il est obligé, c'est pas parce que l'autre il fait ça, il pouvait essayer, mais il n'y arrivait pas enfin, il y a toute une démarche là-dessus qui était beaucoup plus intéressante pour l'élève, et puis plus motivante aussi pour l'enseignant et l'enseigné.

400 **Moi** : Bon, donc tu as fait un choix, tu te dis : « je vais enseigner ça », alors comment tu le mets en œuvre ?

L : Hum ! Comment je le mets en œuvre ? euh... j'ai tâtonné au départ, parce que j'ai le temps avec les options, c'est toujours pareil, hein 3 heures par semaine, en essayant en fait de reprendre un peu ce que l'on a fait pendant le stage et ce que Benoît il fait pendant les... les...
 405 les trucs à Cambrai quoi, pendant le Club de Plongée. Après, donc ça c'était au niveau de... comment ? des apnées oui, parce que c'était surtout ça qui m'a... Alors là, je ne me souviens plus trop. Je crois qu'en fait j'étais repartie sur une situation qu'on avait faite avec Pascale, je ne sais pas si toi tu étais dans notre groupe, où on avait euh... essayé de mettre des objets à différents endroits euh... et essayé de... comment ? de trouver ce qui était... voilà, on a hiérarchisé, ce qui était le plus facile : est-ce que c'était d'aller chercher des objets euh...
 410 plonger-remonter, plonger-remonter, ou est-ce que c'était plus facile de plonger et d'aller en chercher un loin et de remonter ou... enfin il y avait plein de solutions où en fait monter, enfin plonger, aller rechercher, revenir euh... plonger, revenir, re-déposer... enfin j'avais mis plein de situations comme ça et les élèves m'ont... et j'ai été surprise par les réponses, parce
 415 que il y a des choses que moi je pensais plus faciles et que eux ont trouvé difficiles. Donc c'était, toutes ces petites situations qu'on avait faites, qu'on avait proposées pendant le stage, oui, un peu, oui, oui-oui. Et puis de là, avec les élèves en fait, on a fait, enfin moi je me suis construit, je dirais, un catalogue des difficultés par rapport aux problèmes que eux... enfin, qu'ils ont eus au moment où on a fait les situations. Et avec ça j'ai construit, oui, oui, essayé
 420 de comprendre le système, parce que moi, je ne me maîtrisais pas... parce que moi, ça me pose problème, les apnées tout ça... et puis en plus, nous, on n'en a pas fait du tout dans notre formation initiale, on n'a jamais fait ça...

Moi : Donc à priori, tu n'avais rien de programmé, mis à part cette première séance, après tu avançais...
 425

L : Après, j'avancais à tâtons, oui... en prenant quand même bon, ce qu'il y avait dans EPS, là les parcours c'est petit je ne sais pas quoi, donc euh, après je me suis documentée de ce qui existait en fait à ce niveau-là, quoi, mais...
 430

Moi : Donc tu veux dire que tu t'es...tout en faisant, tu alimentais ça par des...

L : Oui, par des ouvrages à côté, par les discussions avec euh... on va dire avec des spécialistes... je ne suis pas sûre qu'ils aient...
 435

Moi : Mais là, tu n'avais pas de...

L : Non, je n'avais pas d'objectif au départ, parce que je ne savais pas où j'allais. Par contre, en acro et en... là oui, oui parce que en acro, ayant fait de la danse, de l'expression corporelle
 440 avec des 6^{èmes} et ayant fait danse pendant 4 ans plus une année de club, un club euh... scolaire, hein... un club de danse scolaire hein on va dire, pas à l'extérieur euh... en danse, en fait là il y avait un vécu personnel que je pouvais transcrire, parce qu'en fait j'avais la hiérarchie, je dirais des difficultés, comment l'amener, j'étais plus... plus apte en fait, que...

445 **Moi** : Et donc là, comment tu as procédé alors pour... dans la démarche ?

L : Je suis partie encore de... ben des portées et petit à petit, en amenant... le support a été surtout des musiques, donc des musiques actuelles avec des thèmes complètement différents,

style du raï, du rock, du... comment on appelle ça... de la techno euh... amener les élèves à
 450 faire des déplacements, donc ce qu'on a... fait encore un peu, des déplacements, qu'ils soient
 autres que des... de la marche, qu'ils doivent être... ça, ça enfin euh... sur les pieds, sur pieds-
 mains, sur... enfin, avec après des thèmes lents, lourds, légers etc., amener des éléments pour
 qu'ils puissent euh... faire leurs portées en variant les déplacements quoi, qu'ils ne fassent
 pas un portée là, on s'en va se déplacer, on fait 3 mètres en marchant de l'autre côté, donc ils
 455 amènent en fait une chorégraphie, et après on arrive à la chorégraphie avec des éléments de
 portée, malgré tout.

Moi : Mais cette trame, là, que tu m'expliques, c'était prévu avant...

460 **L :** Oui, ça c'était prévu avant, parce que il y avait plus de contenus et puis... comment ? moi
 je savais où j'allais, qu'en natation je savais pas... je maîtrisais moins.

Moi : Et en natation donc, ça te plaît mais pourquoi tu ne le fais pas avec les autres classes, ou
 pas encore ?

465 **L :** Parce que... on est en option pour l'instant, donc on ne sait pas avec les nouveaux textes
 ce que ça va donner, en option les élèves doivent faire une activité qu'ils ne font pas dans leur
 menu ; comme dans leur menu on a une activité athlétique, on a un sport co, on a un sport de
 raquettes, vu les disponibilités de l'établissement, on se retrouve avec un sport euh... natation
 470 on ne fait pas de natation en EPS, ben non, parce qu'ils n'ont pas le choix, donc, c'est pareil,
 on aurait sûrement plus d'élèves si on mettait sport-co mais ça voudrait dire qu'ils ne
 pourraient pas faire sport-co en EPS comme il n'y a pas de menu, le menu est plus ou moins
 imposé euh... on est un peu coincés... à ce niveau-là, donc c'est pour ça qu'on ne le fait pas
 en cours.

475 **Moi :** Et donc, parlons... enfin c'est un peu dense, mais tu peux élargir à d'autres essais que
 tu as faits hein, aussi, parce que quand ce que tu avais prévu, alors, tu vas dire que tu n'avais
 pas prévu grand chose en natation, mais quand ce que tu avais prévu ne fonctionnait pas, alors
 comment tu... tu réagissais ?

480 **L :** En fait, tu ramènes euh... enfin, je ne sais pas, je n'ai pas...

Moi : Ça marche toujours comme tu as prévu ?

485 **L :** Ben... je ne vais pas dire que ça marche toujours, mais... il faudrait que je puisse trouver
 un exemple, mais... moi le... réajuster en fonction de... ben, je sais pas, moi je m'adapte
 hein... comment je pourrais dire... en restant dans la logique euh... hum ! ben écoute je suis
 en train de chercher, je vois pas trop...

490 **Moi :** Alors quels sont les..., tu dis que tu t'adaptes donc là, on est en plein dessus quoi, donc
 c'est... essayer de préciser cette adaptation, quels sont les repères qui te permettent de te dire :
 « tiens, là, il faut que je m'adapte ? ».

L : Ab ben, souvent, c'est dans l'incompréhension de ce que je demande aux élèves, hein...
 495 c'est-à-dire que moi ce que je dis et puis que eux, ce qu'ils pensent qu'ils doivent faire, ben
 c'est pas ça, on n'est pas sur la même longueur d'ondes, à la limite ça... oui ça, ça arrive des
 situations où... je demande quelque chose, ils s'en vont, ils ont l'impression d'avoir compris
 et puis ils sont à côté, ben à ce moment-là, c'est : ou une ré-explication des consignes... c'est

500 plus sur des tâches proposées que tu parles... ? par rapport à des tâches, globalement ? A ce moment-là, c'est : ou on transforme mais en restant dans la logique de ce qu'on avait prévu, et plus par rapport à des consignes à ce moment-là.

Moi : Non mais c'est... Tu fais quelque chose que tu n'as jamais fait. Bon. Il y a une incertitude quoi bon, et puis tout d'un coup... ça marche pas, alors?

505 **L :** Non, non, non... moi avec les élèves, ça m'est déjà arrivé, si, ça m'est... là ça... me réveille là... ! ça m'est déjà arrivé de mettre en place quelque chose qui ne fonctionne pas, et à ce moment-là moi je leur dis : j'essaye quelque chose et là je m'aperçois que je me suis trompée. Ça je peux le faire avec les lycéens, je ne le ferais peut-être pas... Ils le savent... bon
510 l'année dernière, quand on est partis avec les apnées, j'avoue qu'avec les options, j'ai dit que j'essayais et que, à travers les réponses qu'ils allaient faire, bon par exemple pour cette année, ils savent que j'ai construit l'évaluation en fonction de ce qu'on a fait l'année dernière, ça ils le savent. Euh, les... certaines transformations comme ça... oui, j'hésite pas à dire qu'en fait j'essaye des choses avec les élèves.

515 **Moi :** Mais alors donc quand ça marche pas, tu leur dis : « bon là, je me suis trompée », bon d'accord, et qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ? tu arrêtes tout, tu recommences, tu... comment tu adaptes ?

520 **L :** Ben on essaie de rester dans la... en adaptant les... donc les situations ou les consignes hein, en général c'est plus un problème de consignes... ou de consignes ou alors si vraiment j'ai donné des critères de réussite et que je m'aperçois que... ces critères sont trop difficiles, parce qu'à la limite, ça serait ça euh... ben on redescend le niveau qui était demandé. Bon en apnée, si je mets une balise à un endroit et puis qu'on s'aperçoit que personne n'y arrive, qu'il
525 pourrait y avoir danger, je vais redescendre ; si je m'aperçois que c'est trop facile, qu'il y avait des choses qui étaient trop faciles, ben on essaie d'augmenter. En fait, on adapte après en fonction des réponses des élèves ; c'est plus... quand il y a erreur, c'est plus par rapport à ça, je dirais dans un degré de difficulté, quand je connais pas notamment en natation, moi mon problème, c'est plus ça, c'est dans le degré de ce que les élèves sont capables de faire ou
530 pas, jusqu'où ils peuvent aller.

Moi : Et si tu as un regard à porter sur ton... ces innovations, là, tu te dis : si c'était à refaire, est-ce que tu vas continuer ou tu te dis « bon, après tout... »

535 **L :** Ah non, là c'est positif, ah non parce que... c'est positif... ben pour les élèves, parce que... ben on s'aperçoit qu'ils prennent du plaisir à faire en fait ces... ces choses-là, le fait que ça ait du sens en plus pour eux, c'est intéressant, et puis pour moi ça... si ; d'abord ça transforme ce que l'on fait et puis c'est... non, non, je refais, sans problème, non, non !

540 **Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.**

Moi : Dernier thème : est-ce que tu as l'impression de faire évoluer ta pratique et dans quelle mesure, c'est-à-dire bouleversements, petits changements... comment tu la sens évoluer, si elle évolue, ou est-ce que tu ne la sens pas évoluer...

545 **L :** Si. En fait elle évolue par rapport à l'évolution personnelle, c'est toujours la même chose, à partir du moment où on est enseignant, donc jeune sortant, on va dire célibataire indépendant, tu te maries, tu as des enfants donc tu vois les choses différemment, tes enfants

grandissent donc tu as une autre vision des enfants que tu as devant toi, tu t'aperçois des problèmes que certains parents t'exposaient avant et puis que t'avais des grandes, on va dire des... des grands principes, eh ben les principes, quand tu t'aperçois que tu ne peux pas les faire toi-même avec tes enfants, eh bien ça te donne une autre vision, après le fait aussi de rencontrer d'autres personnes qui ne sont pas enseignants, parce que ça je pense que pour les enseignants, l'ouverture sur le monde du travail et sur des gens qui ne font pas le même métier que nous c'est très important de voir ce qui se passe, ça aussi, ça permet une certaine évolution. Moi, personnellement, par rapport à ce que j'ai fait avec les pratiques de communication du yoga etc. ça m'a amené une autre démarche et à mettre, je dirais, des priorités euh... notamment dans la vie et puis aussi même dans mes objectifs d'éducation, qui sont différents de ce qu'ils étaient avant. C'est-à-dire qu'à la limite euh... le fait d'être le meilleur, d'être le premier euh..., je ne vais pas dire d'écraser tout le monde, ça serait quand même... je veux dire après... à un moment donné, j'étais plus sur le pôle de la réussite on va dire presque à tout prix, donc amener les élèves à... comment ? à les motiver pour qu'ils soient capables d'être les meilleurs on va mettre au niveau performances et ça, ça va être au début quand j'ai commencé à travailler et puis il n'y avait que ça qui primait, au fur et à mesure quand on a eu la maîtrise, ça a amené une certaine réflexion, et actuellement, maintenant, moi ce qui me semble le plus important dans l'éducation, que ce soit l'éducation physique ou bien l'éducation proprement dite, c'est que les élèves... comment ?... prennent... ce qu'ils apprennent on va dire au niveau scolaire, que ça leur serve dans la vie, et puis qu'ils aient des référents qu'ils puissent utiliser, c'est-à-dire qu'on ne soit pas... quelque part, je dirais euh... la réussite sociale euh... on pourrait la mettre de côté, maintenant je pense que dans la vie, il faut prendre du plaisir à ce qu'on fait et donc ça... enfin alors ça c'est une évolution moins personnelle.

Moi : Donc, tu veux dire que dans ton évolution de ta pratique d'enseignant, elle a suivi en quelque sorte une évolution personnelle oui, et puis une évolution un peu de tes objectifs un peu, au début c'était des objectifs de performances et maintenant c'est davantage des objectifs de bien-être, de gestion de sa vie, de... . Donc, c'est essentiellement là-dessus que s'est faite cette évolution.

L : Ben l'évolution, c'est par rapport à tout, toutes les personnes que j'ai pu rencontrer, les lectures...

Moi : Et pour toi, c'est un bouleversement par rapport à ce que tu faisais avant ou tu l'analyses alors ce bouleversement ?

L : En fait, je l'ai analysé à partir du moment où j'ai fait un mémoire, le mémoire l'année dernière en fin... on va dire en fin de formation de prof de yoga. J'ai vraiment analysé en fait le changement du départ à maintenant et tous les éléments en fait que j'avais pu prendre, oui. Et là, par exemple, quelqu'un comme... je ne sais pas, on peut citer des gens ? ... donc qui est prof à l'IUFM, je pense que quand on fait des stages avec des gens comme ça, de par leur propre démarche et par rapport à ce qu'ils peuvent amener d'un point de vue humain... humain, ça peut transformer beaucoup de choses ; et bon, à travers le yoga, moi c'est surtout ça, enfin les postures tout ça... ça c'est... on va dire que c'est un prétexte, mais c'est toute cette démarche on va dire... humaniste moi qui m'a transformée, et qui a forcément transformé ma façon de voir les choses, et même pour l'enseignement, hein.

Moi : Là, il y a une question un petit peu différente, ça revient un peu sur... les innovations, bon apnées ou... donc, comment tu as évalué cette innovation, bon, ça tu l'as dit mais quels

600 indicateurs donc quand ils sont en apnée là, qu'est-ce qui te fait dire à un moment que « tiens c'est bien ça , ce que j'ai fait », et que ça te plaît quoi, ça t'a plu, tu vas le continuer hein, c'est ce que tu m'as dit là, qu'est-ce qui t'a fait dire que « tiens... »... et que c'était aussi mieux que ce que tu faisais avant.

605 **L** : Oui, c'est... souvent c'est par rapport au questionnement des élèves et aux problèmes que ça leur pose, c'est-à-dire qu'en général, d'ailleurs ça les fait toujours rire parce que je leur dis : si je vous mets quelque chose en place et que ça vous pose problème parce que vous ne savez pas le faire et qu'il faut un certain temps pour pouvoir résoudre le problème, en général, je garde... en ayant quand même les solutions, hein... mais... souvent c'est un de mes critères en fait, quand je m'aperçois que ça vient pas tout seul, qu'ils sont obligés d'essayer des trucs, 610 on est obligés de remettre en place des situations pour arriver etc. et quand c'est comme ça, en général c'est porteur... oui.

Moi : Donc, ça te..., tu vas continuer, ça te plaît, parce que tu sais que ça leur pose un problème.

615 **L** : Oui, que ça leur pose un problème mais qu'à travers ça, ils sont obligés de chercher et puis d'expérimenter des choses, et puis moi je suis obligée à... c'est pareil, en fait c'est les effets boomerang parce que ça leur pose problème et puis parfois, il y a même des choses auxquelles on n'a pas forcément pensé, donc euh... on est obligés de refaire... en fait ça fait 620 évoluer les situations en fait et c'est... on peut dire que de séance à séance, quand on commence à faire quelque chose qu'on ne connaît pas trop et qu'on recherche, ça fait, ça... oui c'est le boomerang, eux amènent des réponses, toi t'essaies de retrouver et puis en fait tu arrives à construire comme ça des... des choses intéressantes par... par leur expérimentation et puis parfois, eux, arrivent aussi à trouver des choses auxquelles on n'a pas pensé ; il y a des 625 fois, moi je les mets dans une situation, bon « essayez de trouver ça », et les situations c'est eux qui essayent... ils essayent de les mettre en place en se disant : « ben si on fait ça, on peut arriver à ça », effectivement moi ça m'amène aussi matière.

Moi : Qu'est-ce que tu as réellement changé dans ta pratique : les contenus, la méthode, 630 qu'est-ce qui a vraiment changé là ?

L : Ben il y a les deux hein quand même... la méthode euh... on va dire que les méthodes, en fait... attends, il faut que j'analyse ce que c'est que la méthode, quelle est... le fait depuis... ça, ça commence quand même depuis quelques années quand même, le fait de... de mettre les 635 élèves dans une situation de questionnement, ça peut-être qu'au début, là il y a 15 ans quand j'ai commencé à travailler, ça je ne le faisais peut-être pas forcément, souvent c'est moi qui amenais la réponse, alors, dans cette démarche-là, c'est vrai que plus... plus ça vient et moins j'oriente les élèves, c'est-à-dire qu'en général c'est des situations ouvertes où ils sont obligés de, ben de se mettre en action et puis de trouver en fait eux-mêmes les solutions à un 640 problème, donc et puis l'ouverture. C'est-à-dire que c'est vrai qu'à un moment donné, on mettait... enfin, je mettais toujours en place des situations où effectivement, ben on va dire, c'est presque sûr, tout le monde réussissait, que là, en fait, ça va être plus une réussite par rapport à leurs capacités à eux, donc que ce soit en endurance, bon avec la VMA c'est vrai que ça a transformé les... les pratiques, ça, que ce soit euh... en acro où on peut considérer 645 que chaque groupe est complètement différent à partir du moment où ils sont différents dans le groupe, et... comment... ça c'est oui, on peut dire que... mais, c'est pas ici par rapport à un stage, on va dire que c'est par rapport à une évolution ben depuis le début, le fait de... dans cette démarche-là, oui.

650 **Moi :** Et qu'est-ce que ça change chez les élèves, le fait que tu transformes comme ça, tes cours, que tu apportes donc là, le fait de faire des apnées, est-ce que ça change quelque chose chez les élèves, est-ce que tu t'es questionnée là-dessus...

655 **L :** Oui, oui, moi j'ai l'impression que... au niveau de l'EPS euh... comment ? au lycée, on a toujours plein d'élèves de toute façon qui partent en DEUG STAPS, qui reviennent en stage à Caudry, donc c'est que quelque part la démarche ça les a intéressés, ce qui est intéressant aussi c'est que quand tu as des élèves qui te disent : ah ben, ce qu'on avait fait en terminale, on revoit... ils ont la même démarche en fait, en STAPS à Valenciennes, donc ça on s'aperçoit que... bon, c'est quand même porteur parce qu'ils ont quand même trouvé..., je dirais, des choses qui... qui se refont ailleurs, donc ils s'aperçoivent que ce qu'ils font au lycée c'est pas... c'est pas négatif quoi, qu'il y a une logique et... chez les élèves... euh... 660 Moi je pense que, ce qui sert aux élèves, c'est par rapport à ce qu'ils peuvent réinvestir après, donc le fait de leur apporter plus une démarche plutôt qu'un résultat, c'est-à-dire si ils savent que ben... quand on va leur demander combien ils ont sauté ou bien... en longueur, on va dire en longueur, en terminale ils ne seront pas capables de le dire, par contre je pense qu'ils 665 seraient capables, quelques années après, de dire euh... quelle situation ils ont mis en place par exemple pour prendre leur course d'élan, leur liaison course-impulsion tout ça, je pense que ça, ils vont le garder, à mon avis. Au niveau... pareil... sur le test de... d'endurance par exemple, je suis persuadée que c'est..., enfin pas tous hein, mais certains se souviendront des paliers, se souviendront des tests de départ et des séances où on a travaillé sur du court, du long, du moyen, ça, ça les marque davantage qu'à la limite le résultat qu'ils ont. D'une année 670 à l'autre, un terminale il est pratiquement, il est rarement... un terminale qui a redoublé, il ne sait pas te dire... il va te dire la fourchette : « j'ai eu entre 13 et 15 », il ne pourra pas te dire ce qu'il a eu au bac, donc je pense que ce qu'il leur reste à eux, c'est plus dans cette démarche là, et c'est le plus important en fait, à mon avis.

675

Moi : Bien, est-ce que tu aurais une question ou quelque chose à ajouter ?

680 **L :** Non, par rapport à ça, aux thèmes ? non. Au niveau de la formation continue euh... que ça devrait être obligatoire pour l'ensemble des collègues et qu'il y ait des stages très intéressants par exemple de formateurs, notamment ben justement apprendre à apprendre, les stages de communication, tous ces stages-là, même ce qu'on fait en fait avec les étudiants euh... s'ils étaient ouverts à un plus grand public, moi je trouve que ça serait très intéressant, au niveau de la formation continue, pas forcément dans le contenu que tu as donné.

685 **Moi :** Bien, c'est terminé.

Entretien n° 13 **M**
Jeudi 29.03.2001 – 9h / 10h

Partie renseignements

- 5 Sexe: Féminin
Age: 41ans
Origine géographique: Paris
Origine sociale (profession des parents): Classes moyennes.
Grade: PEPS
- 10 Niveau d'études: Bac + 2.
Ancienneté: 18 ans
Carrière: 2 ans en lycée, 3 ans en lycée professionnel, et depuis dans le même établissement.
Avez vous préparé des concours internes? CAPEPS interne.
Situation familiale: Vie maritale.
- 15 Engagements à l'extérieur: Entraîneur dans un club de handball, s'occupe des moins de 12 ans.
BE handball, Entraîneur Fédéral 2eme degré.
Stages suivis de 1997-2000. Stages de secteur en 1999-2000. Stage d'escalade. Formation de tutrice.
Actions de formation hors de l'éducation nationale: Oui pour les recyclages d'entraîneur.

20

Rapport à la formation. Pourquoi?

Moi : Premier thème : Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation ? Pourquoi vas-tu en formation ?

25

M : Alors, euh... je vais en formation en fonction des... quand il y a des activités ou des thèmes proposés en fonction du thème proposé, pour euh..., pour euh... rencontrer les collègues et savoir un petit peu euh... ce que chacun a fait dans son établissement, puisque je perçois ainsi euh... ainsi les stages, chacun arrive, vient pas forcément recevoir. Il y a un moment donné euh... des choses à faire en groupe où chacun va apporter ce qu'il fait et l'échange, l'échange de ces choses là euh... je pense que, que ça ne peut être qu'enrichissant pour la personne qui suit le stage ou qui euh... qui, qui participe. C'est vrai que, moi sur le secteur, il y a beaucoup de gens que j'aime bien, que j'apprécie donc je suis ravie de les rencontrer dans ce cadre là en fait, parce que j'ai pas l'occasion de les voir par ailleurs... et puis euh... sinon les... c'est aussi euh...euh... par rapport aux textes ou aux nouveaux textes qui peuvent sortir, comme il y a toujours un intervenant euh... qui dirige un petit peu le stage, c'est... c'est un apport euh... on dirait un peu, sûrement objectif quoi, de... de ce qu'il y a à faire au niveau euh... de ce que... du contenu des textes en fait, parce qu'après, dans les établissements euh... dans mon établissement, on a une interprétation de ces textes, on les lit,

30 on s'y intéresse, on essaie de travailler en conformité avec ces textes, mais ça n'est qu'une interprétation qu'on peut donner donc euh..., quelquefois on n'est pas forcément dans...ou la personne extérieure peut nous amener autre chose en fait, une autre façon de les interpréter. Bon voilà pourquoi moi je viens dans ces stages.

45 **Moi :** Par rapport à la formation de l'année dernière, là, le stage que tu as fait l'année dernière, est-ce qu'il y a des activités, des moments ou des activités dans la formation qui t'ont davantage marquée ? Alors, essaie de te les rappeler, les décrire et puis me dire pourquoi ça t'a marquée, tu vois, des flashes ?

50 **M** : ... Euh... marquée ?... euh... Y'avait natation, y'avait combat... et... voilà. Alors, peut-être la partie qui m'a marquée, je ne sais pas si c'est « marquée », vraiment le mot, c'est qui m'a... qui m'a intéressée parce que je... c'est peut-être là où je me sentais... la moins, la moins compétente euh... par rapport à un éventuel enseignement de ce... C'est la partie combat et la façon dont ça nous a été présenté, à savoir que ça n'est pas resté sur une seule
55 activité, genre euh... on n'aurait pas... y'a pas eu que le judo euh... on a abordé aussi les combats à travers du Kendo et... et ça m'a... ça m'a intéressée dans le sens où euh... je me suis dis que ce truc-là, euh... même quand on n'est pas euh... même si je ne me sens pas spécialement compétente en combat pour encadrer ou par ma pratique, je pourrais l'utiliser parce que euh... l'utiliser du moins dans le cas d'une découverte de euh... la pratique combat,
60 parce que ça passait par euh... par plusieurs activités et euh... comme je suis en lycée euh..., j'attends de pouvoir le mettre en place avec par exemple, des classes de seconde, des filles par exemple qui n'auraient pas trop de combativité, ou qui seraient assez euh... assez ramollies et... euh... j'attends de pouvoir le mettre en place. C'est la partie qui m'a le plus euh, enfin, qui m'est restée, quoi, parce qu'en danse euh... ma formation continue euh... je la fais depuis
65 de nombreuses années au contact de ma collègue, qui encadrait, et puis euh... en natation, ben, j'ai... j'avais suivi euh... il y a quelque temps de ça... des journées Debeyre où justement euh... il y avait eu le thème euh... la natation et euh... j'avais, j'ai déjà, enfin, j'ai des idées sur ce que, ce que je veux faire passer aux élèves dans le cadre de, quand j'encadre une activité enfin, quand j'ai une activité natation... donc euh... bon, à part quelques petits
70 exercices que des collègues avaient apporté... que, auxquels je n'avais pas forcément pensé et que j'ai réutilisés dans le cadre de cycles, euh... c'est surtout l'activité combat qui m'a..., la façon dont il a abordé euh... l'activité. Bon, ce qui est toujours intéressant, c'est le... le petit côté un peu pratique quoi, bien que chacun avec ses blessures et ses... ses problèmes euh... soit un peu coincé des fois euh, selon les activités.

75

Utilisation de la formation

Moi : As- tu utilisé ou est-ce que tu as essayé d'utiliser ce que tu as appris en formation ?

80 **M** : Alors, pour le combat, je n'ai pas... j'ai pas eu l'occasion de le mettre en place parce que euh... euh... on a un projet euh... un projet d'activités, des propositions sont faites en fonction aussi de nos installations disponibles donc euh..., j'ai pas eu encore l'opportunité, mais je le garde euh... sous la main, sinon, en natation, effectivement euh... c'est... dans mon cycle euh... j'ai prat... j'ai fait un cycle natation avec des secondes, qui était... où j'avais une
85 classe très hétérogène, j'ai eu l'occasion d'utiliser, euh... certaines pratiques, euh... pour amener les élèves à faire certaines choses... euh... certains exercices qui nous avaient été proposés. Quant à la danse, je l'encadre avec la collègue qui encadrait dans le cadre de l'UNSS, c'est pareil euh... dans mon lycée euh... y'a pas d'activité danse euh... dans le cadre du projet, donc euh... je la pratique en UNSS et... et c'est vrai que je m'en sers, je l'utilise,
90 quoi... euh...

Moi : Au niveau natation, là, donc, tu as dit que tu utilisais... est-ce que tu peux citer un exemple, préciser un exemple de ce que tu as utilisé ?

95 **M** : Oui. La situation qui avait été proposée par un collègue, c'était celle de... dans une piscine euh... dans la piscine Tournesol par exemple où il y a un bassin progressif, euh... démarrer euh... euh... le but du jeu, c'était de traverser le bassin en marchant au fond de l'eau, en position verticale, en étant au fond de l'eau le plus souvent possible, bien sûr avec prise d'air, sortir, inspirer, redescendre... J'ai trouvé, pour l'avoir utilisé, qu'au niveau

100 aisance dans l'eau, accepter euh... d'aller au fond, souffler complètement euh... dans l'idée d'expirer complètement, de maîtriser son expiration euh..., cet exercice euh..., je l'ai utilisé et j'avoue qu'il m'a donné euh... satisfaction, parce que je travaille aussi dans une piscine, à fond, comme ça, comme quoi c'est...

105 **Moi** : Et donc, pourquoi tu n'as pas utilisé les autres exercices ?

M : Ah j'en ai utilisé, j'en ai utilisé d'autres aussi, le... le... le bouchon, faire le bouchon, pendant un certain nombre de répétitions, souffler dans l'eau, remonter, souffler dans l'eau, remonter..., j'ai utilisé celui là... euh... je n'utilisais pas le système d'organisation euh... sur
110 un demi bassin par exemple, donc ça je l'ai mis en place...euh... j'ai mis en place sur des demi bassins je... je travaille toujours sur une longueur complète... donc euh... bon, voilà.

Moi : Donc, par contre, au niveau du combat et de la danse, c'est plutôt donc des contraintes euh... organisationnelles avec les élèves qui font que...

115 **M** : Oui, oui parce que euh..., par rapport bon, je me plie à un collectif quand même puisqu'il y a des choses décidées en commun... c'est vrai que...euh... la salle où on pourrait faire combat c'est une salle de gym, que souvent la gym y est pratiquée et c'est pas forcément évident de... de partager euh... avec des groupes de trente, d'être prêt à partager cette salle
120 quand on n'y pratique pas les mêmes activités, idem pour la danse, j'ai un praticable dans cette salle mais euh... je me vois mal euh... faire danse pendant que mes collègues à côté avec des garçons, par exemple, font gym ou euh... ou je pense qu'il y a besoin d'une certaine intimité pour pratiquer certaines activités, une ambiance à créer au niveau d'un groupe, donc c'est pas facile euh... de la mettre en place.

125 **Moi** : Quand tu as utilisé les contenus là concernant la natation, euh... comment est-ce que tu l'a rendue..., comment tu l'a modifiée pour l'adapter à ta pratique ? Où tu l'a pris, où tu l'as plus transposée ?

130 **M** : Je l'ai... je l'ai utilisée dans... dans un cycle euh... que j'avais construit, j'ai pas pris l'exercice comme ça pour refaire l'exercice euh... et je l'ai proposé bien sûr aux élèves euh... pour qui je sentais que cet exercice serait... était nécessaire quoi euh... évidemment... de toute façon euh... je me... j'avais dans mon groupe, j'avais des « nageurs-nageurs » hein euh... de club, donc euh... euh... j'ai proposé à un nageur de club de faire l'exercice,
135 traverser le bassin parce que, au départ, les élèves quand je leur ai proposé l'exercice en leur disant que peut être euh... ça allait leur permettre d'être à l'aise euh... bon fallait qu'elles voient, qu'elles cherchent euh... « Mon Dieu ! C'est pas possible on n'arrivera jamais à traverser le bassin comme ça, à marcher au fond de l'eau ! ». Donc, euh... mon nageur lui n'a pas eu de problème pour exécuter l'exercice, ça a permis de... aux autres de se rendre compte
140 que lui y arrivait donc que c'était réalisable, que je leur demandais pas de... de faire un truc qui... qui était impossible à réaliser pour elles quoi ; et bon, beaucoup des... des élèves ont cherché hein, euh... y'en a qui ont trouvé rapidement puis d'autres qui n'ont pas trouvé la réponse tout de suite, mais le fait de... d'être dans un exercice comme ça progressif, j'ai pas eu de... j'ai pas eu de refus d'élèves qui ont refusé catégoriquement de... de... de s'immerger
145 et puis de... d'essayer d'avancer.

150

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

Moi : Transformes-tu souvent tes cours ou préfères-tu t'en tenir à ce que tu as élaboré euh... précédemment ? Est-ce que tu es plutôt, quand il y a un cours qui marche : « Bon je le garde » ou alors est-ce que tu es toujours en train de... de changer ?

155

M : Je refais jamais euh... deux années de suite euh... les mêmes choses, parce que des fois je lis... je lis des trucs euh..., en parlant avec les collègues euh... certains apportent d'autres choses, j'ai des amis profs d'EPS dans d'autres régions aussi qui font des stages également donc euh... moi mes stages euh... je leur donne euh... ce que l'on a fait dans les stages, des fois je récupère d'autres choses, ce qui fait que je fais jamais deux années de suite, même quand je pratique la même activité, je fais jamais deux années de suite la même chose et puis euh... je me rend compte que quelquefois euh... ce que j'ai proposé ben euh... j'ai pas obtenu grande transformation au niveau des élèves, alors je me dis que peut-être en essayant autrement, d'autres exercices, j'obtiendrais un peu plus ce que je veux voir, et puis aussi on a tellement de niveaux différents euh... même en lycée que... qu'on ne peut pas forcément proposer la même chose euh... selon les élèves auxquels on s'adresse. Il y a peut-être quelques activités, enfin je pense à l'activité athlétisme notamment l'endurance, où là euh... euh... sur la même année dans le cadre de plusieurs cycles je vais peut-être garder les mêmes euh... types d'exercices puisque euh... travaillant avec l'histoire de VMA, euh... on... on s'adapte euh... on s'adresse vraiment euh... à l'élève quoi donc euh... bon ou sinon euh... pour ce qui est des sports co, ce sont les activités que je pratique le plus, tennis de table, c'est vrai qu'en fonction des niveaux auxquels je m'adresse ben des fois je propose pas la même chose, et alors d'une année sur l'autre euh...

Moi : Donc ce qui t'amènes à transformer tes cours ou à les laisser stables c'est quoi ? C'est au niveau des élèves ? Ou les réponses à... ?

M : Ben euh... c'est, bon ça peut être le niveau des élèves dans, sur euh... par exemple sur une même année dans des classes différentes, ça peut être aussi euh... les réponses, les réponses quand je fais un bilan de ce que je fais euh... des fois je suis pas forcément à ce que je voudrais donc euh... c'est peut-être pas, c'était peut-être pas la bonne idée euh... J'ai un exemple là, euh... j'ai un exemple sur l'année dernière et sur cette année par rapport à un thème que... que je mets en place en seconde euh... je veux que les élèves par exemple, réussissent, j'aimerais, réussissent à organiser euh... la montée de balle, pour prendre un thème précis en hand-ball ; alors, l'année dernière, j'avais travaillé sur des... un schéma de... de les mettre dans un cadre... les mettre dans un cadre, c'est-à-dire euh... euh... y'a balle bloquée du gardien, voilà, toi tu es à cette place, tu vas t'engager comme ça, toi t'es là, tu iras là, et toi là-bas. Bon, je me suis euh... je me suis rendu compte que... que chez des élèves qui n'étaient pas très sports co, qui n'avaient pas trop de vécu peut-être, que c'était pas forcément la bonne solution, que j'avais, j'obtenais pas ce que j'avais envie de voir, c'est-à-dire de la montée de balle étagée euh... et alors, cette année j'ai changé euh... mon fusil d'épaule, je me suis dit euh... « les mecs dans un schéma, c'est pas la bonne solution, peut-être laisse leur trouver, laisse leur trouver la bonne solution ». Donc, j'ai... j'ai fait plus de... de situations réduites amenées avec des thèmes, où je les... je les amenais dans le... je... je... j'attendais un résultat, moi, mais euh... c'était pas moi qui disais euh... « voilà, tu vas là, tu vas là, tu vas là ». C'était à eux de trouver en fonction du thème proposé, euh... elles étaient obligées d'adapter leur réponse euh... physique, quoi, en fonction du thème ; et je me suis dit que là, j'ai dit : « mais tu es peut-être moins dans, dans, dans... dans des rails et c'était à elles de répondre, quoi, en fonction du thème, et en compliquant ce thème euh... euh... partager le

200 terrain dans le sens de la longueur par exemple, jouer, si on veut dribbler, on joue d'un côté, mais si on doit échanger, il faut changer de côté, bon. Et, et je pense qu'au niveau des réponses obtenues, ben, ça me satisfait plus que ce que j'avais pu faire l'année dernière, par exemple. Et puis, euh... avec ma pratique club euh... j'expérimente des choses aussi avec des... avec les petits que j'ai, parce que avec eux, je construis aussi, je construis le hand-ball
205 mais j'ai plus de temps et je me rends compte que effectivement, il y a parfois des choses qui euh... qui, qui marchent mieux que d'autres, quoi, et je pense qu'il faut... faut... faut faire confiance quand même aux élèves ; sachant que, en lycée, je n'ai pas de problèmes de discipline, et pour mettre en place mes situations, ça roule quoi.

210 **Moi :** Quand tu changes tes cours, là, où est-ce que tu trouves tes idées ?

M : Euh, ben, je bouquine des... par rapport au hand, je bouquine des choses, je rencontre des... des gens dans le cadre de la pratique, je discute avec euh... bon, ben, avec vous, euh... avec des collègues qui pratiquent aussi l'activité dans d'autres établissements, euh... je
215 bouquine aussi dans les revues EPS euh... Voilà, quoi.

Moi : Autre thème : Quand tu enseignes, qu'est-ce que l'élève doit apprendre...

M : Ouais... c'est bien... à être sage (rire). Euh... alors, euh... moi, euh... quand j'enseigne...
220 l'élève, d'abord. Y'a un truc que je ne supporte pas c'est... le manque de respect vis-à-vis des... des autres, ça c'est d'abord euh... à la limite quand ils euh... euh... je suis un peu la prof euh... « chiante », enfin « chiante » dans le sens où euh... quand euh... je... j'explique quelque chose j'entends que les élèves... écoutent, écoutent, là, enfin m'entendent, m'écoutent mais qu'ils soient attentifs. Quand il y en a un qui a besoin de parler je ne peux
225 pas supporter que d'autres parlent en même temps donc euh... je les reprend là-dessus et puis après euh... euh... au lycée bon euh... j'ai envie qu'ils apprennent des... qu'ils, qu'ils euh... bon des... des..., qu'ils... qu'ils soient capables de donner des réponses, des réponses à... à des problèmes que je vais leur poser dans le cadre de... de la situation, bon je reprend le hand euh... quand j'ai des élèves je pense aux filles euh... bon qui arrivent à amener la balle au
230 but, leur problème c'est de réussir à... à marquer parce qu'elles n'arrivent pas à marquer, à marquer un but et quand on est au lycée euh... bon euh... si on prend l'APS handball euh... même pour elles, même si moi je leur dit « bon ben t'as réussi déjà à amener la balle jusqu'à la zone, c'est pas si mal », elles, si elles marquent pas, elles ont pas l'impression de... d'avoir réussi à... à faire ce qu'elles avaient envie de faire vraiment et ben euh... je... je leur place
235 des situations pour qu'elles réussissent à marquer euh... même si ce sont des réac... des situations où j'attends une réponse quoi euh... là c'est... c'est très directif..., sinon euh... se respecter, parler avec euh... avec les autres quand on travaille en équipe euh... euh... quand j'ai des élèves euh... qui sont très effacés, qui ne prennent jamais la parole, qui n'interviennent jamais euh... j'essaie de les mettre en situation d'intervenir que... pour
240 qu'elles... euh... qu'elles euh... qu'à un moment donné ce qu'elles euh... ce qu'elles font euh... « tiens ben, propose-le aux autres, c'est ta... tu vois t'as... t'as bien... t'a réussi » euh... euh... disons que je suis attachée quand j'enseigne aux élèves qui me semblent le plus... le plus... le plus mal à l'aise en classe euh... p'ffouh j'ai... j'ai encore des exemples d'élèves en première qui... qui n'aiment pas le sport co, qui me semblent complètement
245 introvertis, et des garçons hein, qui se font facilement euh... rejeter par les autres, et bien je vais m'attacher à ces élèves là euh... faire en sorte que... que dans le groupe ils soient enfin valorisés quoi enfin ils fassent un quelque-chose, même si c'est quelque chose de simple, et vis-à-vis des autres j'aurais plutôt tendance à rabaisser celui qui... qui rayonne et puis euh..., mais bon je... j'enseigne pas le... pour le résultat quoi le résultat euh..., j'explique aux

250 élèves que... que c'est important l'EPS, je leur explique souvent la place de euh... à quoi ça sert l'EPS à l'école, parce que on a les questions : « eh ! pourquoi on court ? A quoi ça sert de courir ? euh... Pourquoi on fait du hand ? », notamment euh... j'ai un exemple récent là, cet élève qui... qui n'aime pas le sport co, qui n'aime pas l'EPS en général, j'ai fait escalade avec lui et on a..., là on fait handball et il me dit euh... : « Moi, moi j'aime pas ça, j'aime pas ça »
 255 et je lui dis : « Mais euh... » je lui dis : « Mais tu sais, tu fais du hand pas pour euh..., devenir champion du monde tu veux faire quoi ? », alors il voudrait être jardinier euh... donc je lui ai dit ; « Mais tu vas travailler en équipe si t'es jardinier ; là, là regarde au niveau du groupe t'es pas dans ton... t'arrive pas à trouver une place dans ton équipe euh... et pourtant il faut que tu saches travailler en équipe donc euh... euh... il faut que tu trouves ta place, il faut que tu apportes quelque chose euh... on va chercher, on va voir ce que tu peux apporter au groupe euh... avec ce que tu sais faire euh... » le gars il a fini en pleurant tellement il était mal à l'aise et c'est un élève de première, ça m'a touchée, d'ailleurs je crois que tu le connais euh... il habite Provillie, il est passé à Jules Ferry. Bon il est complètement introverti, non mais je t'en parle, c'est parce que je l'ai vu mal à l'aise. Un très grand sec tout maigre, tout renfermé
 260 comme ça, tu vois qui ? Il est au milieu d'une classe avec Guillaume... tu vois ? Tu vois le rayonnement du gaillard ? Eh ben lui je m'y attache, voilà, à lui, parce que j'ai envie que... je veux pas qu'il sorte de l'école avec cette idée que... qu'en EPS il s'est « emmerdé » ou que... qu'il a rien appris quoi.

270 **Moi** : Question subsidiaire : Comment organises-tu l'apprentissage ?

M : Alors, euh... euh... je travaille pas groupes, par groupes de niveaux euh... j'utilise les groupes hétérogènes mais à petites doses parce que comme je m'attache toujours à ceux qui... qui ont envie de... que que..., qui qui..., que je sens vraiment à la ramasse euh... je me dis
 275 que souvent... enfin ça dépend des groupes hein, parce que dans les groupes de garçons par exemple, pour avoir des classes de garçons, euh... le... le faible, le... le garçon un peu égocentrique euh... il vient là pour sa pratique pour apprendre des trucs pour lui donc, le fort il continue de... il s'attache pas trop, les filles sont plus indulgentes en la matière et auraient tendance à prendre plus en considération les copines plus faibles qu'elles ont dans leur
 280 groupe, euh... sinon, quand je le peux, je fais des groupes euh... homogènes, c'est-à-dire que je fais s'affronter des... des groupes euh... forts entre eux et des moins forts entre eux, avec des... des thèmes différents euh... quand je fais du hand il m'arrive de... de partager le terrain en quatre euh... de proposer un exercice euh... à un groupe, un autre exercice à l'autre, bon, parce que je suis en lycée et parce que j'ai des élèves calmes et parce que la
 285 pratique me le permet, pareil en tennis de table, quand j'ai celui qui est en club et... et j'ai celui qui... qui a... qui a du mal à renvoyer la balle sur la table ou à... tout... tout simplement à renvoyer la balle et bien je... je travaille par... par groupes parce que, bon les élèves me le permettent aussi quoi.

290 **La mise en œuvre.**

Moi : Autre thème : Il faudrait que tu décrives le plus précisément possible, comment tu l'as mis en œuvre ça depuis l'idée tu t'es dit : « ben tiens ça c'est porteur » euh... jusque ben... comment tu l'as programmé pour pouvoir le faire, bon etc.

295 **M** : L'idée c'est que euh... dans mon idée de... de la natation, c'est que... si on souffle pas complètement, si on n'est pas capable de souffler complètement dans l'eau euh..., et à un moment donné même euh... parce que quand on souffle complètement, on souffle complètement, y'a peut-être un moment où on a l'impression d'être euh... d'être en danger

300 quoi, parce qu'on a l'impression d'avoir tout soufflé et pouah, y va bien falloir qu'on...
qu'on... qu'on inspire mais y'a... y'a quand même un moment où même en ayant tout
soufflé, on va pas mourir pour autant donc euh... moi je me suis dit que les élèves, tant qu'ils
n'ont pas ressenti ce truc là, ils sont peut-être pas vraiment à l'aise dans l'eau... donc euh...,
dans le même type d'exercice, c'est celui à plat ventre, accepter de souffler, souffler, souffler,
305 pour aller se plaquer dans un... dans de l'eau à... où il y a 80, 80 centimètres d'eau ; déjà
celui là aussi c'est difficile donc euh... comme je travaille avec mes secondes et que je me
suis rendu compte que... ça paraît... ça..., la tête hors de l'eau euh..., ils soufflent pas dans
l'eau, ils boivent la tasse quand ils veulent respirer, euh... euh... je me suis attachée à ça
euh..., être allongé...

310 **Moi :** Mais bon, ça tu le savais avant alors c'était... pourquoi ça a fait tilt là à ce moment là, à
cette...

M : Ben j'utilisais déjà celui euh... celui à plat ventre, je me suis dit que peut-être en étant, en
315 restant debout euh... c'était peut-être, c'était peut-être une étape euh... intermédiaire entre
celui à plat ventre, accepter d'aller se plaquer au fond, parce que ça les laissait un peu dans la
position euh... dans le... dans la position terrienne donc peut-être c'était plus rassurant, parce
que on avait un appui, donc euh... euh... j'ai démarré par les exercices accrochés au bord,
souffler, souffler, euh... également aussi en... avec des battements de jambes euh... planche
320 devant, souffler dans l'eau... je me suis rendue compte que... que ça soufflait dans l'eau mais
ça soufflait pas dans l'eau complètement, donc euh... je leur ai proposé, donc j'avais la
piscine à moi toute seule hein donc c'était relativement aisé, euh... j'ai dit : « voilà, je vais
vous proposer un petit exercice vous allez voir, on va chercher à traverser la piscine euh...
d'un bout à l'autre, du bout le moins profond jusqu'au bout en marchant dans l'eau », alors au
325 début ils ont rigolé euh... mais ils restaient la tête hors de l'eau mais, on y va, je dis : « ben à
un moment donné vous allez bien voir que, il faudra être sous l'eau et alors à vous de trouver
comment euh... ré... réussir à marcher au fond de l'eau le plus souvent possible.

Moi : Et alors comment tu l'as, comment tu as eu l'idée ? Et alors comment tu fais pour la
330 mettre euh... en œuvre cette idée ? Tu l'as écrite, t'as bien, je sais pas, t'as pris un papier, t'as
bien fait une situation, puis après tu es allée voir aux élèves tu leur as présenté...

M : Oui, j'ai dit : « Vous allez démarrer du bord euh... du bord le moins profond... » oui je...
j'avais marqué euh... j'avais noté : situation euh... verticale : traversée de bassin, donc euh...
335 je l'avais pas décrite euh... j'avais euh... j'avais pas décrit précisément euh... bon dans ma
tête je savais ce qu'il fallait faire, mais je voulais pas leur donner la réponse, je voulais que...
je voulais qu'ils le trouvent par eux-mêmes parce que la réponse euh... bon je leur dit, si ils
n'ont pas réussi à le faire c'est pas en leur disant ce qu'il y avait à faire qu'ils vont forcément
trouver, donc euh..., et je... je les ai laissé chercher donc il y en a qui ont progressé euh... j'ai
340 pris du temps, hein, sur cette situation, ça m'a pris du temps, parce que... tout le monde n'a
pas été... n'a pas eu la même aisance et euh... euh...

Moi : Mais euh quand tu l'as programmée est-ce que tu l'as programmée sur plusieurs
séances ? Comment ça s'est passé ?

345 **M :** Je l'ai mise en place à une séance mais je... je l'ai réutilisée dans les autres... dans
d'autres séances après, c'est-à-dire que ça me faisait euh... ça me faisait euh... la petite
séance euh... la... la situation un petit peu euh... euh... c'est sûr que je n'ai pas eu la
réponse : « je marche bien, je souffle complètement au fond de l'eau » euh...elle n'a été

350 euh... stabilisée tout de suite, donc à chaque euh..., chaque séance je la reprenais cette situation, je la reprenais et euh... j'ai vu euh... j'ai vu les élèves être à l'aise de plus en plus quoi, et j'en ai vu après, au niveau de... de la position ventrale, euh... souffler... souffler, souffler, et souffler et si bien que quand elles venaient inspirer elles ne faisaient qu'inspirer elles ne soufflaient plus entre deux, pour avoir une inspiration rapide quoi, donc ça je leur
355 avais... j'avais expliqué aux élèves en début de cycle que... si on veut nager vite, il faut être le plus à plat possible, chaque fois qu'on relève la tête on a les jambes qui s'enfoncent, bon certaines en... en faisant euh... en le faisant faire à la copine, la copine le fait, on regarde ce qui se passe euh... voilà quoi...hein...

360 **Moi :** Donc, en fait, il y a une idée d'une situation, tu dis : « bon, je la met en place » et alors comment tu... donc euh...

M : Elle... elle me sert pour construire euh... ce que j'ai envie d'obtenir comme euh... comme réponse, quoi, au sens large euh... moi j'ai envie que les élèves euh... soufflent euh...
365

Moi : Donc tu as l'idée de ce qu'ils veulent, tu as une représentation précise de ce qu'ils veulent...

M : De ce, de ce que moi j'ai envie qu'ils fassent et après en fonction de... de ce que j'ai
370 envie euh... je vais leur proposer des... des... je leur propose des exercices pour, pour que... qu'ils essaient de me donner les réponses que je... que j'attends.

Moi : Donc les repères qui permettent de réajuster ta pratique, toi, c'est la...

375 **M :** Moi c'est les réponses que les élèves me donnent hein... parce que si je me rends compte que... que... ben ça, ça va... cette situation si elle n'avait pas convenu ben euh... j'aurais cherché autre chose quoi hein...

Moi : Donc là oui, si ça fonctionne pas, ou quand ça fonctionne pas avec certains élèves, alors
380 qu'est-ce que tu fais ? T'enfonces le clou ou tu...

M : Euh bien non, j'essaie de... de redescendre, j'essaie de voir euh... euh..., par exemple, pourquoi est-ce que l'élève euh... la fille qui, par exemple, euh... est incapable de... il y a des élèves qui ferment les yeux sous l'eau, ils sont incapables d'ouvrir les yeux, ben euh... j'ai
385 des lunettes de piscine chez moi et je ramène les lunettes et puis euh... j'essaie de leur faire mettre des lunettes parce que j'avais constaté avec mes enfants que quand on met des lunettes sous l'eau, tout de suite on est... on est plus à l'aise donc je me dis que ces filles là, peut-être qu'effectivement euh..., elles sont pas à l'aise parce que euh... déjà ça pique, après on voit flou ou euh... ou les gens, par exemple, qui portent des lunettes dans la vie ont beaucoup de
390 mal à mettre la tête dans l'eau à... à donc... le port des lunettes amène une certaine aisance donc je n'hésite pas à passer par ce genre de... de... d'intermédiaire quoi... j'essaie de savoir, bon je me suis construite un peu en natation personnellement euh... j'étais pas euh... super nageuse donc euh... je repense à des choses que j'ai vécues et que j'ai plus ou moins bien vécues donc euh... je me dis : « ben tiens qu'est-ce que j'aurais pré... si j'avais fait ça,
395 peut-être que ça m'aurait aidée, donc j'essaie de... de le proposer aux élèves quoi, pour les mettre à l'aise.

Moi : Et si c'était à refaire, ça t'a convenu ce que tu as obtenu, tu vas continuer dans cette...

400 **M :** Oui, oui ça va... oui j'ai trouvé que... j'ai trouvé que des élèves, en plus il y avait des
 élèves que j'avais eu l'année d'avant qui avaient fait aussi natation que j'ai vu euh... se
 transformer, surtout au niveau de cette expiration, bon c'est long hein... c'est long parce que
 on leur... on a tendance à vouloir vite vite vite que ça arrive et... et je me suis rendu compte
 405 que des fois on veut faire trop de choses aussi et... et puis on passe à côté de... à côté de, de,
 de trucs... si on veut être trop euh...

Moi : Et les autres situations en natation, bon il y en avait plein quoi, mais bon..., alors
 pourquoi est-ce que tu ne les as pas utilisées cette année ?

410 **M :** Eh ben euh... parce que euh... et euh je... dans le coup de... dans le truc... il m'est
 resté celle-là, il m'est resté celle-là parce que, bon, pour les autres choses j'en ai... j'en ai...
 j'ai plein de situations, j'en ai, je les utilise bon de... des petits exercices euh... qui me... qui
 me conviennent qui... qui correspondent aussi à ce que j'ai pu vivre à un moment et que...
 euh... recherche de, par exemple sur un travail de recherche d'appui, de sentir les surfaces et
 415 compagnie moi... je l'ai vécu comme ça, j'ai été construite un peu comme ça et j'ai trouvé
 que c'était, que c'était intéressant, quoi...et donc, euh, j'utilise, j'utilise... même si ça peut
 sembler un peu... je ne sais pas... démodé, j'en sais rien... euh, je m'en sers bon, je pense
 que ça apporte quelque chose comme ça... ça aide à se construire...

420 **Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.**

Moi : Dernier thème : est-ce que tu as depuis, donc, plusieurs années, avec, bon, les stages
 etc., ou même les discussions que tu as avec les collègues etc., est-ce que tu as l'impression
 de faire évoluer ta pratique, et dans quelle mesure, c'est-à-dire, un petit peu bouleversement,
 425 ou alors des petits changements comment tu vois ça, ta pratique « enseignante » ?

M : Non, non. Je ne pense pas que ce soit une... Non, non, non, non... ça n'a pas été du jour
 au lendemain... c'est pas une révolution... non, je pense que euh... euh... quand je fais mon
 travail, je ne viens pas juste euh... j'ai vraiment euh... enfin, j'ai conscience de, de... et
 430 j'ai... l'intention de faire un travail, pas de venir passer le temps ou empocher mon salaire, ou
 parce que les élèves sont chiants euh... p'ffouh..., être là, juste les supporter, les occuper
 parce que... non, non, non, j'ai vraiment euh... moi quand je viens au lycée, c'est... c'est
 pour apporter quelque chose aux élèves, leur faire passer un contenu, quelque chose qui va
 leur servir après, qu'ils pourront éventuellement utiliser euh... des expériences euh...comme
 435 je leur dis souvent : « tiens, t'y repenseras quand tu seras plus grand euh..., dans ta vie
 d'adulte, ça te servira peut-être. Il y a des exp... des choses qu'ils vivent, eux, dans les cours
 et euh... je me dis que ceux qui s'emmerdent dans leur boulot, c'est des gens qui justement,
 ne cherchent pas à... à changer ce qu'ils font. On... on... tout est, tout est contestable, tout est
 critiquable, personne n'a la bonne parole, donc il faut utiliser ce que les... des fois ce que les
 440 autres font, ce qu'on peut trouver, pour essayer d'améliorer.

Moi : Ça c'est dans l'idée que tu te fais de ton métier. Donc, ça, tu l'as toujours eue, cette
 idée-là. Mais est-ce que tu as l'impression d'enseigner différemment en quelque sorte, c'était
 plutôt ça la question... avant et après, enfin, aujourd'hui et puis?

445 **M :** Ouais...différemment euh...euh... oui, peut-être au niveau de, des... bon, à l'idée
 de...que j'ai de mon métier ; il y a aussi euh... euh... par rapport à l'interrogation de... de ce
 que je fais, quoi, par rapport à la... au fait de... de le critiquer euh... bon ben c'est vrai que
 par rapport au dernier stage, par exemple, euh... euh... je me disais : « je veux apprendre ça

450 aux élèves » mais je ne me posais peut-être pas la question euh... « est-ce qu'ils apprennent vraiment quelque chose en fait »... alors, je le constatais après parce que j'avais pas forcément les réponses que je voulais donc, je me disais : « ben, merde, ça, ça n'a pas été », mais est-ce que effectivement, je les mettais vraiment en situation d'apprendre ; donc là euh... là, j'ai trouvé très intéressant le dernier stage et j'ai trouvé que ça... ça faisait vraiment
 455 évoluer les gens euh... par rapport à leur... enfin ceux qui jouent le jeu, par rapport à la façon de... d'enseigner et... et de... ce qu'on propose dans l'idée de... de changer l'élève, et là, euh... ça m'a un peu changée, ça m'a, enfin... ça m'a un peu changée ? oui, ça m'a... ça m'a changée dans la démarche, dans, dans... et maintenant, quand je fais quelque chose, je me dis « mais au fait, au fait, attends, est-ce que tu fais pas... »

460 **Moi :** Si on prend un peu plus de recul, donc, on revient un peu plus en arrière... bon, depuis 1982, as-tu eu l'impression de ?

M : Ben j'ai travaillé sur des populations différentes, donc euh... j'ai travaillé en... en LP,
 465 euh... avec très très peu de matériel donc c'est vrai que la pratique, c'était... enfin, c'est beaucoup... c'est beaucoup cautionné par... par le matériel qu'on a. On peut avoir de bonnes intentions, de travail euh..., euh... en groupe ou quand on a un ballon ou deux ballons, à une époque, moi, j'ai travaillé comme ça avec un terrain de basket extérieur euh... avec 28 élèves de CAP cuisinier, c'est vrai que... on se retrouve vite limité dans l'idée parce quand, euh,
 470 moi, dans le cadre de ma formation, le travail par groupes de niveaux, le travail euh... euh... j'avais... j'avais eu ce genre de proposition et on, et... dans le cadre de la formation, et je pratiquais déjà ce genre de truc, mais euh... après c'est vrai, que, arrivée à Paul Duez euh... j'ai toujours eu des collègues très dynamiques au lycée, donc euh... et puis même dans le cadre ici des stages de formation qu'on a pu faire euh... que j'ai pu faire depuis, euh... j'ai
 475 trouvé que ça... On était obligés de, de progresser, il y avait toujours des questionnements, des remises en question, des gens qui apportaient des choses euh... des jeunes qui sortent de... l'IUFM qui passent, je repense à des Ben, à des Jean-Christophe, qui apportaient des choses et qui euh... et qui euh..., moi je pense que même toi, toi t'as changé un peu l'esprit des... l'esprit des stages quoi euh..., MAFPEN, ce qui fait que... c'était pas un intervenant
 480 extérieur, c'était le collègue qui apportait ce qu'il savait euh... ce qu'il pouvait faire, et puis il y avait échange parce que chacun apportait un petit peu ce... ce qu'il faisait de son côté, donc euh... c'est... c'est... c'est... c'est une, c'est une démarche qui... qui, si tu joues le jeu, doit te changer de toute façon... c'est obligé. Maintenant, si tu y viens pour euh... juste pour être là, c'est sûr que tu... bon... après, on s'emmerde quoi...

485 **Moi :** Pour revenir à la natation. Quel indicateur tu as retenu pour dire, bon : ouais, ça, ça me plaît, quoi... ça, ça marche ou ça, ça me plaît ? Est-ce que tu veux la conserver, cette situation ? Alors, qu'est-ce qui te fait dire que... c'était mieux qu'avant, quoi...

M : Oui, eh bien, c'est euh... c'est... c'est... l'indicateur, c'est la réponse des élèves, c'est euh... l'aisance. Moi, j'ai eu des élèves euh... grâce à cette situation, être, p'ffouh... largement plus à l'aise qu'elles n'étaient au départ, quoi. Dans l'eau, sous l'eau... sous l'eau, accepter de rester au fond, parce que... du vertical, après, je leur ai demandé de faire le crocodile, donc au lieu de marcher euh... debout euh... d'essayer de marcher à 4 pattes
 495 quoi... et euh... j'ai vu des filles aller se mettre à 4 pattes dans l'eau donc euh... mais, ça ne s'est pas fait en une séance hein, bien sûr... mais euh... gagner en aisance, et t'as beau dire euh... quand t'es... si t'es nageur euh... tu prends n'importe quel nageur au club, il est à l'aise dans l'eau quoi, sous... dans n'importe quel sens qu'il se retrouve sous l'eau, il... il a aucun souci, il est à l'aise, c'est peut-être ça, être capable de nager quoi euh... être à l'aise. Je

500 leur dis... je dis « un jour, tu tombes au canal euh... tu dois pas te noyer, quoi, à part si tu es hydrocuté, mais... mais sinon euh... tu dois pas te noyer... si tu es à l'aise dans l'eau, quelle que soit l'eau dans laquelle tu vas tomber euh... tu... tu te noies pas ; j'aimerais pouvoir le faire nager habillé, aussi... à l'occasion... parce que ça se rapprocherait là de l'éventuel euh... de la réalité, de l'accident, de la chute dans l'eau tout habillé, euh... des fois...

505

Moi : L'année dernière, tu es allée en stage, donc il y avait natation, danse et combat. Donc, il y avait deux activités proposées dans le stage que tu n'enseignes pas. Est-ce que tu peux?

M : C'est pas grave... euh... Ça... Combat, je connaissais pas bien, donc j'ai demandé à connaître, donc ça m'intéressait par rapport à ça ; je peux mettre en place... euh... ben danse, euh... ben je ne vois pas pourquoi je ne serais pas venue au stage parce qu'il y avait de la danse. Euh... j'en... je pratique avec Sylvie, j'apprends énormément à son contact, euh... quand elle est pas là, je peux... je suis à même de prendre le groupe UNSS et d'intervenir au moins euh... autant qu'elle, quoi, donc euh... elle m'a... elle m'a permis d'être à l'aise euh... c'est ma formation continue en danse euh... si je change... si un jour je change de région euh, je peux faire danse euh, avec ce que Sylvie m'a apporté euh... je peux me balancer en UNSS danse, je crois que je n'aurai pas de soucis quoi euh... Donc, je ne vois pas pourquoi je n'aurais pas pratiqué le... le..., je n'aurais pas participé au stage parce que... il y avait une activité que je... je maîtrise un peu mieux que les autres, quoi. Donc, euh... voilà.

520

Moi : Et bon, cela c'est fini. Est-ce que tu as quelque chose à dire en particulier, soit sur le thème abordé ou sur le... expression libre... sinon, l'entretien est terminé.

M : Ben... non... j'ai trouvé que... euh... ce genre de question pourrait être posé à la fin des stages par exemple. A une époque, ça se faisait, tiens, tu te souviens quand euh... en laissant les gens avoir un peu de recul, parce que peut-être pas juste à l'issue des... à l'issue du stage où là tout est un petit peu euh..., quand les gens ont pris un petit peu de recul et puis euh... et puis euh... on parle euh... enfin, elles l'ont mis en place ou l'ont pas mis en place euh... sont peut-être plus à même de dire : voilà euh... Parce que l'an dernier par exemple en danse euh... euh... Jérôme qui avait fait le stage, qui n'osait pas se lancer, bon, il avait la classe de Coralie... il s'est lancé en danse, quoi. Il s'est lancé avec la démarche que Sylvie avait apportée et il a mené son cycle danse euh... Bon, on en parlait souvent puisque je le voyais et puis, puis... et puis comme ma fille était dedans, j'avais des impressions des deux côtés et euh... eh ben... je dis les enfants ont... ont adhéré tout de suite, il y a eu recherche de musique à la maison, ils se sont dépatouillés à 3-4... moi, j'ai pu retourner euh... l'avis des élèves à Jérôme en lui disant : « ben, écoute, oui, je crois que ça a marché ton truc, ils ont adhéré, ils ont... ils ont... ils ont travaillé, ils ont fonctionné, ils ont construit, ils ont... ils ont répondu, quoi. Donc euh, c'est vrai qu'en laissant aux gens un peu de recul... bon, après il y a toujours le problème de recueil des données parce que les gens oublient de renvoyer les papiers, euh... mais sinon euh... voilà, c'est tout. Bon, sinon, j'espère que tu pourras exploiter...

540

Moi : Bien, je te remercie.

Entretien n° 14 N
Jeudi 22.03.2001 - 14h à 15h

Partie renseignements

- 5
Sexe: Féminin
Age: 43 ans
Origine géographique: Nord
Origine sociale (profession des parents): Commerçants.
10 Grade: PEPS.
Niveau d'études: Licence, CAPEPS.
Ancienneté: 21 ans
Carrière: 2 collèges, 1 lycée.
Avez vous préparé des concours internes? Non.
15 Situation familiale: Mariée, 1 enfant.
Engagements à l'extérieur: Anime un club de badminton.
Stages suivis de 1997-2000. Stages de secteur en 1999-2000.
Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

20 Rapport à la formation. Pourquoi?

- Moi :** Donc premier thème : qu'est-ce qui te pousse à aller en formation, pourquoi est-ce que tu vas en formation ?
- 25 **N :** Alors, pourquoi je vais en formation ? bon il y a plusieurs critères hein. Euh... d'une part, sortir de son trou, de son bahut en fait, voir d'autres équipes pédagogiques et discuter un peu les... de leurs problèmes par rapport aux nôtres que l'on rencontre, donc c'est plus un esprit d'ouverture hein, voire discuter de nos problèmes avec d'autres personnes... c'est mettre un peu à jour de tous les textes, les nouveaux textes sortis etc. leur mise en application euh...
30 revoir... la convivialité, revoir les copains qu'on a perdus de vue, copains copines quoi, les collègues qu'on n'a plus jamais eu l'occasion de voir... Pourquoi ? Oui, discuter de ses pratiques... plus discuter de ses pratiques et puis c'est de résoudre des problèmes qu'on rencontre.
- 35 **Moi :** Bon, tu vas voir, ça c'est pas une question mais bon les thèmes ils sont toujours... ça tourne toujours autour du même grand thème, pourquoi, comment etc. Alors, l'année dernière donc, en formation, est-ce qu'il y a des moments, des activités qui t'ont particulièrement marquée, pourquoi ?
- 40 **N :** Euh bon, l'année dernière, il faut dire que sur les trois activités, j'ai pu en... j'ai pu participer en fait que à : danse et natation, parce que judo j'ai pas pu venir. Pourquoi ? ben parce que... on s'est pas inscrits dans les délais, donc ça a posé des problèmes et puis on n'a pas pu rattraper, s'inscrire après, quoi. Donc de... de par ce fait-là, comme j'avais cours, j'ai pas pu participer donc à tout le stage, de toute façon, judo c'est pas gênant parce que je ne fais
45 pas du tout judo en... dans l'enseignement hein, je... je n'aurais pas l'occasion de l'appliquer et bon, ce qui m'a plus marquée entre danse et natation, je dirais... c'est natation, oui c'est ça. Alors, ce qui m'a marquée... euh, p'ff... ce qui m'a marquée?... ah ben ce qui m'a marquée... enfin, c'est pas ce qui m'a marquée dans le sens où, c'est plus ce qui m'a marquée dans le sens où je peux me... le réutiliser en cours, hein, c'est dans ce sens-là que, je ne sais

50 pas si c'est ça qu'il faut... parce que bon la danse, et de un il faut savoir que je suis dans un lycée où j'ai... beaucoup plus de garçons que de filles hein, j'ai des classes mixtes, classes garçons mais j'ai pas de classes filles, donc je ne peux pas mettre en pratique ce que j'ai vécu en danse. Euh... j'aimerais bien, mais je ne peux pas hein, au niveau des moyens etc., dans l'établissement. Donc ce qui m'a marquée dans le sens où je peux le ré-exploiter en cours, 55 c'est euh... la natation. Pourquoi ? parce que la natation, j'ai vécu un cycle natation avec des secondes euh... en fait il y a deux ans, bon cette année j'ai pas pu l'utiliser parce que j'ai pas eu de menu natation, donc j'ai pas pu mettre en application ce que j'ai vécu au cours du stage hein, mais disons que ce que j'ai vécu au cours du stage en natation, disons qu'il y avait euh... des approches qui étaient intéressantes quoi, au niveau de la mise en application du 60 cours, je ne sais pas si c'est... Bon, c'est pourquoi ça m'a plus marquée natation que danse.

Moi : Le questionnaire il est passe-partout, alors quelquefois j'ai des... Donc, tu veux dire déjà, ça t'a marquée parce que tu avais derrière un projet, un vécu oui... et un projet où ?

65 **N :** Euh... un vécu : oui, un projet au niveau des élèves, c'est-à-dire que les problèmes que l'on a rencontrés en natation dont on a discuté au cours du stage, c'était toujours pareil euh... les problèmes de respiration euh... là j'approfondis hein... problème de respiration c'est un problème éternel qu'on rencontre de la 6^{ème} à la terminale, ce problème-là, on le rencontre toujours, donc automatiquement, le fait de l'aborder, c'est vrai que je l'avais vécu et je ne 70 savais pas trop comment le résoudre, donc là, en l'abordant et puis euh... en analysant donc certaines situations, certains exercices au niveau des consignes, comment l'aborder, comment corriger etc. ben là c'est vrai que ça m'a ouvert un peu les yeux, quoi, et puis euh... donc c'est sûr ce côté là que c'est intéressant. Parce que le problème c'est que nous, dans notre bahut, bon ben on a ce problème de respiration, et puis on a notre pratique, on a nos exercices 75 qui marchent plus ou moins bien et puis bon ben... c'est tout quoi.

Utilisation de la formation

Moi : Autre question donc : est-ce que tu utilises les contenus de formation ?

80 **N :** La natation, cette année, je ne l'ai pas mise en application. Pourquoi ? ben parce qu'on fonctionne en menus et... le menu natation, c'est Denis Lejay qui euh... le fait, enfin, c'est un collègue qui... qui a ce menu-là, donc l'année d'avant, j'avais eu euh... un cycle natation, avec des secondes, parce que Denis avait certainement un autre menu nanana... donc, j'avais 85 pris le menu natation, donc je peux avoir un menu, mais bon, en sachant que c'est... c'est variable d'une année à l'autre. Donc l'année antécédente au stage, j'avais eu donc un menu natation, l'année dernière je n'en n'avais pas, mais je savais que je pourrais donc l'utiliser, mais cette année je n'ai pas pu vivre, mettre en pratique le... ce qu'on a fait au stage, car je n'ai pas eu de menu natation.

90 **Moi :** Et dans tes expériences antérieures, en formation, est-ce que tu penses que, quand tu assistes à un stage, après tu utilises les contenus de formation ?

N : Alors ça dépend du stage, j'ai un souvenir de stage, c'était un stage de raquettes à 95 l'époque : tennis de table, badminton etc. où là, franchement, je fonctionne toujours avec les données que j'ai avec le stage, bon à l'époque c'était de la montante, toutes ces choses-là, et là, franchement euh... alors 100 %, tout ce qu'on avait fait au cours du stage qui était d'ailleurs très pratique hein, c'était un stage de terrain principalement, et là oui... je m'en suis resservie, tout ce que j'ai pu réutiliser, je l'ai réutilisé.

100 **Moi** : Et donc en danse euh... donc essaie d'approfondir un peu, donc, en dehors du fait qu'il y ait des classes mixtes, tu pourrais peut-être utiliser euh... des éléments de danse dans d'autres activités, ou des éléments artistiques dans d'autres activités, je ne sais pas si tu le fais...

105 **N** : Oui je vois ce que tu veux dire. En gym, par exemple... Alors... j'ai un cas particulier. Euh, il faut savoir que je n'ai aucun menu gym, je fais principalement au menu : athlétisme, basket, tennis de table. Pourquoi ? parce qu'au niveau gym, la sécurité, il faut parer quand même des élèves qui mesurent 1m70 et qui pèsent 60/70 kilos, au niveau sécurité donc... j'estime que c'est limite donc je préfère laisser ce menu à, donc... d'autres collègues. Ce qui veut dire que
110 ce que je pourrais exploiter en danse euh... bon ben là en athlétisme, basket, tennis de table, je ne peux pas quoi. Mais si je pouvais, bien sûr, j'essaierais de le faire... évidemment, au niveau des échauffements... bon échauffements en musique des choses comme ça hein, c'est... c'est tout à fait réexploitable hein, en même temps c'est intéressant.

115 **Moi** : Donc euh... autre thème, mais ça c'est... quand tu fais tes cours, est-ce que tu es quelqu'un qui les transforme tout le temps ?

N : Oui... ben au niveau des cours, il y a toujours euh... des exercices qui fonctionnent bien, on va dire, donc euh... que ce soit au niveau de l'échauffement, que ce soit au niveau des
120 exercices d'apprentissage, bon, ça tourne bien donc on a du mal à... à s'en séparer. Maintenant, il est bien évident qu'une certaine lassitude s'instaure donc on aime bien aussi changer, expérimenter d'autres exercices, euh... mais, et c'est surtout au niveau de l'évaluation ; bon je pense particulièrement en sport collectif, il est évident que bon là les sports collectifs... on est toujours en train de jongler avec des paramètres, on n'est jamais satisfait à
125 100 % au niveau des fiches, du retour des fiches qui ne sont pas... exploitables à 100 %, donc on est tout le temps en train de modifier, donc, bon là, au niveau de l'évaluation c'est évident, et au niveau, au sein du cours même, bon il y a une partie stable je dirais, et puis une partie toujours modulable ; et donc là l'intérêt des stages, justement, c'est de pouvoir... au sein du cours, c'est... l'apport au niveau du stage, ça serait la partie modulable, hein...

130 **Moi** : Quand tu innoves, enfin j'appelle innovation quelque chose que tu ne faisais pas avant, et que tu fais à un moment donné enfin, hein donc c'est pas une innovation dans l'absolu, il y en a d'autres qui le font certainement... où trouves-tu tes idées, tu vas les chercher où ?

135 **N** : Alors aux revues EPS euh... discussions des fois avec des collègues donc euh... qui font des exercices qui fonctionnent bien entre guillemets, donc bon que j'essaie de les faire aussi, bah euh... de moi-même dans certains exercices qui fonctionnent bien aussi mais bon, j'y amène des variables, donc là je modifie aussi un peu, euh... voilà.

140 **Moi** : Question plus délicate : Quand tu enseignes, est-ce que tu peux me définir ou me décrire ce que l'élève doit apprendre ?

N : Ah... hum, hum... alors, ce qu'il doit apprendre... euh, ça dépend à quel niveau de séance du cycle il est... ce qu'il doit apprendre ? si c'est sur la totalité du cycle, si c'est sur une
145 séance, si c'est... la globalité d'un cycle ? Euh... ce qu'il doit apprendre ? Bon, tout dépend de son niveau, bien évidemment, donc bilan en début de cycle, le niveau de départ, euh... alors, ce qu'il doit apprendre ? bon, il doit apprendre à être plus efficace, dans... dans l'APS, euh... qu'il voie au niveau du résultat de son action... une efficacité, un résultat euh... qui le fasse... qui le motive et qui lui permette de continuer à travailler, hein donc... disons entre

150 guillemets, s'il est un peu... pas débile, mais bon si il a des difficultés, bon nous on doit l'amener en fait à reprendre confiance en lui et à pratiquer, mais là je parle de l'élève qui est vraiment... faible. Pour un élève qui est un peu plus fort, qu'est-ce que je dois lui apprendre ? bon ben là, ça va être peut-être plus... aider les autres, amener lui, ce qu'il connaît de l'activité, de son expérience au niveau club etc., qu'est-ce qu'il va amener à son camarade en
155 plus, qu'est-ce que je vais lui apprendre ? Ben je vais lui apprendre peut-être à... à aider ses camarades, ça va plutôt être un rôle social euh... donc, qu'est-ce que je vais lui apprendre ? donc ça va dépendre des élèves et... p'ff, je ne sais pas si je suis dans le truc, là c'est pas évident comme question...

160 **Moi :** Et comment organises-tu cet apprentissage ? Donc, il doit apprendre quelque chose, comment est-ce tu organises, comment est-ce qu'il doit l'apprendre, comment tu organises ça, va-t-il l'apprendre ?

N : Bon il y a toujours bon... problème des groupes de niveau. Comment je vais organiser ? Il
165 est bien évident que, dans au moins deux à trois groupes de niveau, donc... comment l'organiser, ça dépend de l'APS, bon si c'est par exemple tennis de table, bon ben là, par table, par groupes de trois, bon ils vont faire des choses différentes, l'organisation sera plus facile en tennis de table par exemple qu'en sport co, euh... en sport co, comment je vais l'organiser, bon, je peux avoir éventuellement deux groupes de niveau euh... ça dépend aussi
170 si j'ai beaucoup de terrain ou pas, bon en général j'ai deux terrains, donc je peux m'organiser comme ça et...

Moi : Mais quand tu leur donnes... tu organises tes groupes, et puis qu'est-ce que tu leur donnes à faire à ces groupes ?

175 **N :** Ah, des exercices d'apprentissage, bon par exemple, si ils ont des difficultés euh... en sport co ou en tennis de table ? n'importe. Ce que je vais leur... apporter, p'ff, ben des exercices pour... pour progresser, alors au niveau du contenu, bon ben ça va du... ça va aller du smash au travail du coup droit revers, travail à placer ses balles, des choses comme ça
180 quoi, disons que je vais... évidemment, il va devoir pratiquer un certain... un minimum d'heures pour pouvoir progresser, donc là il y a le problème du nombre d'heures de pratique.

Moi : Mais ce sont des gestes que tu montres ou ce sont des ?

185 **N :** Non, non, c'est pas des gestes que je montre, c'est des mises en situation où l'élève doit... a une tâche à réaliser, et... avec une consigne et, en fonction de la consigne, bon ben on corrige ou pas la consigne en fonction de la réponse de l'élève.

Moi : Bien, autre thème. Alors là, bon, tu es un peu un cas particulier puisque tu n'as pas pu
190 mettre vraiment en application les deux. Alors, tu peux donc te référer soit à d'autres stages, soit quand tu cherches à faire quelque chose que tu ne faisais pas auparavant. Alors, est-ce que tu peux décrire, alors assez précisément, comment tu mets en œuvre un changement ?

N : Ben déjà je peux dire quand même pourquoi j'ai changé d'établissement hein, au niveau
195 de... les élèves de collège devenaient trop indisciplinés, inattentifs bref... les cours, au lieu de... au lieu que ce soit un apport, un contenu, c'était absolument pas du contenu, c'était de la discipline à longueur euh... enfin pour un certain nombre de classes, donc ras-le-bol. Donc l'opportunité de changer d'établissement s'est ouverte, j'en ai... j'ai... donc, je l'ai donc prise. Alors, arrivée en lycée, il est bien évident que le public n'est pas du tout le même,

200 donc... ce qu'on peut constater, c'est que c'est un public qui est beaucoup plus autonome, donc, un travail au niveau pédagogique plus à base de fiches euh... de consignes disons... les consignes d'organisation sont beaucoup plus... rapidement mises en place, ils comprennent beaucoup plus vite, donc à ce niveau-là un gain de temps, euh... bon, après, je ne sais pas, j'approfondis ?

205 **Moi :** Mais ça, comment tu t'es rendu compte de ça, donc qu'ils étaient plus autonomes ? Tu avais l'idée au départ, ou tu t'es dit...

N : Ah ben parce que j'en ai discuté avec Eric, qui connaissait des élèves de lycée mais en plus, en difficulté, donc euh... qui n'étaient pas vraiment des élèves de lycée à 100 % mais au niveau de l'âge, moi lui expliquant ce que je faisais et lui m'expliquant ce qu'il faisait, bon on a comparé et je me suis dit que ça ne pouvait être que meilleur... par rapport à ce que je vivais.

215 **Moi :** Ben alors, donc tu as mis en place avec un système de fiches et... bon quand ça ne marchait pas, qu'est-ce que tu faisais, comment tu rectifiais le tir en quelque sorte ? Parce que tu avais... il y a une sorte de pari quoi, on se dit : « bon ben on va essayer ça » et bon, on va un peu à l'aventure... et si ça marche pas alors ?

220 **N :** Si ça ne marche pas à quel niveau, il y a indiscipline, ils ne comprennent pas l'exercice. Ben quand ils ne comprennent pas, je... je ré-explique différemment ou je corrige peut-être quelques consignes, je leur demande ce qu'ils n'ont pas compris et ils le disent tout de suite euh... c'est ça, quoi, je veux dire, il y a un dialogue aussi qui en fait presque entre adultes finalement parce que ce sont des élèves aussi qui sont beaucoup plus mûrs donc euh... et les problèmes rencontrés sont... sont facilement gérables je veux dire, dès qu'on réunit la classe et dès qu'on leur dit : « bon ben voilà, il y a tel problème, tel problème », tout de suite ils en ont conscience et ils corrigent parce que de toute façon leur but c'est de travailler donc... ils agissent dans le... dans le même sens que le prof, quoi, il y a... bon si, en seconde, les premières/terminales, non, mais en seconde c'est vrai qu'il y a des élèves qui sont un petit peu euh... réfractaires euh... bon, qui posent quelques difficultés mais bon, ils sont quand même très rares, donc on arrive quand même à les canaliser.

235 **Moi :** Et... bon, là j'ai pris l'hypothèse que donc ça ne marchait pas etc. donc... toi quand tu fais cours, ou même après le cours, quels repères tu prends sur ta pratique pour te dire : « tiens, là ça a marché » ou « là ça n'a pas marché, il va falloir que je réajuste ? »

N : Par rapport à la compréhension d'une fiche, par exemple, si la fiche est trop compliquée. Euh... une fois en endurance dernièrement, j'ai eu le tour, euh bon... c'était des élèves de seconde notamment qui, c'est vrai, ont besoin de plus d'explications... au niveau de la compréhension par rapport aux premières/terminales hein, donc là la seconde c'est en fait la transaction entre collège/lycée, bon ils arrivent du collège, ils ont été peut-être euh... pouponnés entre guillemets, enfin bon, donc là, le fait de les laisser autonomes, il y a des limites quoi, donc il faut quand même simplifier les fiches, simplifier les consignes etc. parce que il y a aussi des élèves... il y a des classes très hétérogènes hein, donc, il y a des élèves qui comprennent très vite et il y en a d'autres qui ont plus de difficultés de compréhension, donc là il faut s'adapter en fonction du... du plus bas.

Moi : Donc, c'est la compréhension... tu le vois à quoi sur un...

250 **N** : Eh bien ils viennent me voir et ils me demandent « Madame, là, qu'est-ce qu'il faut faire, est-ce qu'il faut mettre telle chose, telle chose », donc et là je dis... et donc plusieurs viennent me voir, et donc je me dis : « bon ben c'est vrai, finalement c'est compliqué euh... j'aurais peut-être dû simplifier certaines choses » qui sont comprises facilement en terminale, mais qui là, en seconde, posent problème ; mais ils viennent vers moi, ils me le demandent.

255 **Moi** : Eh oui, mais si c'est peut-être... ce que tu fais en athlétisme là, c'est nouveau, ou c'est quelque chose que tu fais depuis déjà...

N : Ah non, non, ben c'est la VMA, tout ça, problèmes individualisés et compagnie, 260 pourcentages, mais non, non, c'est pas...

Moi : J'essaye de te brancher, tu vois, sur quelque chose que tu n'aurais jamais fait auparavant ?

265 **N** : Euh... oui, si... ça, ça serait en référence au dernier stage aussi. Bon c'est donc le... l'objectif, c'est de rendre les élèves autonomes et de construire leur projet de course. Donc ils avaient leur VMA et... oui je l'ai fait, oui, ils avaient leur VMA et à partir de là, donc ils avaient leur temps au tour sur 200, à 90 % et à 80 %, et je leur ai dit donc en début de cours :
270 « bon ben voilà, maintenant vous allez construire votre... votre course en sachant que vous allez devoir faire 12 minutes de course, et après vous... entre vous, alors c'est des séries de 3 minutes, à 90 ou à 80, donc deux séries à 90, deux séries à 80, mais entre chaque série de 3 minutes, vous pouvez marcher si vous le désirez. Donc, les élèves, ben il y en a certains qui m'ont fait 90-80, 90-80 sans utiliser la marche, euh... la majorité des élèves m'ont fait 90-80, marcher, au milieu, 90-80. Donc ça, c'était une innovation, je ne l'avais jamais fait et
275 finalement je me suis rendu compte que c'était très positif.

Moi : Mais c'était sur une séance ? Alors, pourquoi tu as fait ça ?

N : Pourquoi j'ai fait ça... ben, parce que j'en avais marre de toujours leur imposer euh... un 280 temps de course, un pourcentage... Alors, bon c'est pas parce qu'il ne le font pas ou qu'ils ont... qu'ils rechignent etc hein... ils le font, ils sont très dociles, pour ça, il n'y a aucun problème de discipline, mais disons que... ben, j'avais envie de changer, quoi, et puis je trouvais que c'était pour eux aussi plus intéressant, ça leur permettait aussi de réfléchir un petit peu aussi à ce qu'ils faisaient euh... de vivre donc cette situation..., cette expérience...
285 plus intensément, je dirais, qu'une situation où on leur impose un contenu et puis bon, hein... ils le réalisent, il n'y a pas de problème, mais... il y a moins le côté expérience. C'est aussi par rapport aux programmes qui sont sortis, seconde, donc il faut changer notre pratique etc., il faut se remettre en question...

290 **Moi** : Et alors donc, quand tu as programmé cette séance, bon, comment tu l'as construite, bon c'était un... pendant le stage, tu n'as pas construit ça chez toi là... tu l'as reprise intégralement et tu t'es dit : « pof ! », quelle était ta démarche pour... la mettre en œuvre quoi ?

295 **N** : Attends... la démarche pour la mettre en œuvre ? Eh bien je me suis basée déjà sur ce que je faisais déjà auparavant, au niveau de la durée, de ce que je leur demandais, en deuxième séance de cycle hein, celui-là c'était..., le temps de course, la récup, l'intensité etc. donc j'ai regardé déjà ce que je faisais déjà au niveau variables... pour cette base-là, quand même, ce temps de pratique, le garder. Donc en fait, finalement, ce que j'ai changé, c'est plus ou moins

300 l'organisation, la gestion des élèves, comment ils gèrent leur course etc., c'est plus ce côté-là
 quoi que j'ai changé. Donc, comment j'ai organisé mon cours ? Ben voilà quoi, il y avait
 quand même une base de pratique, de vécu, comme on disait tout à l'heure de... de stable
 quoi, il y a des trucs qu'on ne change pas, pourquoi ? ben... ben c'est l'expérience qui nous
 305 dit que ça fonctionne, et puis pourquoi un élève en arrive à 20 minutes, bon ben, la deuxième
 séance on ne les balance pas les 20 minutes.

Moi : Hein, donc, si je comprends bien, tu étais en cycle course, arrive ce stage, tu as une idée
 là, tu te dis : « tiens, ça, c'est pas mal, ça va fonctionner, ça peut fonctionner, et puis c'est
 intéressant parce que... parce que... », et hop ! tu décides de le programmer, tu adaptes ce qui
 310 a été fait à ce que tu avais déjà mis en place...

N : Non, non, pas du tout, non, non, non, pas du tout... euh, à l'issue du..., à la rentrée donc
 de ce stage, j'étais en... début de cycle, si tu veux, j'étais à la deuxième séance, c'est pour ça
 que... j'avais ma VMA, première séance, donc en deuxième séance j'ai démarré mon cycle
 315 avec ça, je teste, mais je ne sais pas en fait, comment je vais évoluer au niveau du cycle, tout
 dépend de la réponse des élèves, je vais m'adapter à ce qu'ils vont faire... beaucoup...

Moi : Et... si cette séance n'avait pas marché, ou alors elle a marché... Quels sont les critères
 qui te disent : « tiens, ça a marché... » et ou alors, quels sont les critères qui te disent, les
 320 repères plutôt : « ça n'a pas marché ». Est-ce que ça a marché d'après toi ?

N : Oui, d'après moi ça a marché... Euh ben parce que déjà, dans un premier temps, ils ont
 tous réalisé leur temps de course, quel que soit leur organisation euh... donc le travail, le
 contrat a été réalisé euh... il n'y a pas eu de réaction de la part des élèves euh...
 325 d'interrogation, de choses comme ça, disons que pour eux ben... ils l'ont fait, effectivement
 ils ont joué le jeu entre guillemets quoi... donc pourquoi ça a marché ? ben disons que j'ai eu
 aussi... pas tous m'ont répondu la même chose, donc j'ai aussi eu des réponses différentes,
 donc je me suis dit : « tiens, ça correspond aussi avec l'hétérogénéité de la classe, les très
 bons réagissent différemment que les... que les moins bons, donc effectivement, là, c'est
 330 intéressant... s'ils l'avaient tous fait pareil, bon là, il y aurait eu peut-être un truc aussi euh...
 donc, c'est ça... qui fait que je dis que ça a marché.

Moi : Donc, c'est la réussite, l'adhésion à ce que tu avais prévu...

335 **N :** Euh... oui, ben l'adhésion et puis euh bon, il m'ont ramené les fiches, ils ont marqué leur
 résultat sur les fiches donc, ils sont compris ce qu'il fallait faire, ils ont mis leur... leur
 réalisation, c'est ça qui fait que... que ça a marché quoi...

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

340

Moi : Bon, dernier thème : est-ce que tu as l'impression, donc là il faut le voir un peu dans le
 temps, de faire évoluer ta pratique et dans quelle mesure : bouleversements ou petits
 changements ?

345 **N :** Euh... hum... euh, si, si bon, je fais évoluer ma pratique, ça c'est sûr... euh bon...
 p'ffouh... entre bouleversements à petits changements, c'est pas petits changements, je trouve
 que c'est quand même un changement assez important, de là à parler bouleversements euh...
 p'fouhh... bon bouleversements, euh... un bouleversement ça serait carrément faire
 complètement différent, bon j'estime que c'est pas complètement différent puisqu'il y a

350 quand même des bases, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, quoi quelque chose de stable au niveau du cours qui reste quoi, mais bon j'estime que si, depuis donc une vingtaine d'années, je ne fais pas du tout la même chose que ce que j'ai fait il y a 20 ans quoi hein, c'est complètement différent.

355 **Moi** : Et quels sont les changements que tu pourrais me donner, les décrire ?

N : Ben les changements, c'est au niveau de l'élève déjà, comment il réalise, bon, c'est vrai qu'avant... on lui imposait pas, mais disons qu'on lui a donné beaucoup, beaucoup d'informations qu'il les a assimilées etc., alors que maintenant, l'évolution de la pratique, 360 c'est quand même euh... réfléchir à ce qu'il fait, se poser des questions etc. etc. donc... d'ailleurs c'est difficile, aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant, parce que l'enseignant, c'est vrai que des fois... bon ben il se pose beaucoup de questions et puis il est finalement, ben euh... est-ce que ce ne serait pas aussi... plus mal de... de donner aussi... il faut être précis, enfin bon là, je suis peut-être un peu confuse...

365 **Moi** : Quand tu auras fini ton... ton cycle là, de course là, qu'est-ce qui te fera dire que ça a bien marché, qu'est-ce que tu souhaiterais voir quoi ?

N : Au niveau de l'innovation ? Eh bien j'aimerais voir évoluer un cycle un peu différent... 370 ça a marché cette innovation, euh, tout simplement en vivant un cycle complètement différent, enfin différent de ce que je connais habituellement ; bon, là j'en suis à la deuxième séance, mais bon, déjà, cette réaction etc. bon ben qui est positive, ça va m'entraîner à continuer dans ce sens hein, et si vraiment j'arrive donc aux 20 minutes avec cet objectif de gestion de soi etc., je dirai : « ben oui, c'est bien, j'ai changé quelque chose, j'ai... il y a eu une innovation 375 quoi ». Par contre, si d'ici 3-4 séances ben il faut que je revienne en arrière et puis euh bon... ils ont décroché, il faut que je leur réimpose un certain nombre de choses..., je dirai : « bon ben, il y a quelque chose qui ne va pas, je... »

Moi : Donc c'est... les repères que tu prends, c'est au niveau de...

380 **N** : Au niveau de l'organisation, le contenu... p'fouhh... donc tout ce qui est durée de course, c'est au niveau de l'élève, je vois ça au niveau de : comment l'élève vit la séance.

Moi : D'accord. Et comment tu le sens ça, c'est du ressenti ça, c'est du... ?

385 **N** : Oui, oui, parce que euh... automatiquement les élèves vont poser plus de questions, ils vont se dire : « bon, madame, je vais faire ça », alors là, moi je lui dis : « ben tiens, tu n'as qu'à te mettre avec untel etc. vous allez travailler à deux », donc il y aura peut-être plus d'échanges dans ce type de... de cycle donc nouveau que précédemment. Bon peut-être 390 devoir amener aussi des choses, donc là il faudra que je m'adapte à la situation euh... je ne sais pas du tout encore ce que je vais répondre dans 4 séances, il faudra que je m'adapte à la demande des élèves.

Moi : Et donc, en programmant ça là qui..., cette expérience qui est nouvelle, est-ce que tu 395 t'es demandé qu'est-ce que ça changerait chez les élèves, par rapport à ce que tu faisais antérieurement ?

N : Euh... attends, là pour leur motivation je pense, par rapport à l'activité qui est assez rébarbative, qu'est-ce que ça va changer chez eux ? P'ouhh... euh... une autonomie, peut-

400 être... ça veut dire que plus tard, si ils décident de faire du footing etc. tout ça, bon ben ils auront quand même ce vécu et cette expérience qui feront que... ils vont pouvoir gérer leur footing, leur course, euh... qu'est-ce qui va changer ?

Moi : Je veux dire par là c'est une interrogation que tu t'es posée... Tu la posais en préalable
405 ou tu essayes de répondre à ma question, tu vois ce que je veux dire ? Tu t'es dit : « ben tiens là, je vais faire ça parce que chez l'élève ça va... ça va l'obliger à faire ça, à réfléchir, tout ça et puis ça sera plutôt... ça ira plus dans le sens... ou alors tu étais plutôt pilotée par... ton désir de changement quoi, tu vois sans que ?

410 **N :** Euh oui, non, je pense que... bon le constat c'est que les élèves sont quand même assez passifs en cours... pas de problèmes de discipline, mais une certaine passivité... ils font ce qu'on demande, mais bon, on ne sait pas en fait, finalement, à la fin du cours si... alors que là, dans ce sens-là, euh... bon ben automatiquement, ils sont plus actifs quoi, donc à partir de là, j'estime aussi que c'est un peu notre rôle de les réveiller entre guillemets.

415

Moi : Et donc, tu avais pensé à ça en faisant cette situation ?

N : Oui.

420 **Moi :** Bien, ben écoute j'ai fini, dernière question : qu'est-ce que tu aurais ajouté qu'on..., que tu voudrais dire et puis que... question libre... les thèmes que j'ai évoqués ou que tu penses que tu n'aurais pas... Attends, je vais revenir quand même sur un dernier truc, donc euh... parce que ça c'est intéressant : tu es venue en formation, l'année dernière, bon alors, tu savais que tu ne faisais pas danse et tu savais que tu ne faisais pas beaucoup de natation quoi,
425 tu vois ?

N : Oui, bon c'est vrai que j'avais décroché aussi hein, ça faisait deux, trois ans que j'étais pas venue, depuis que j'avais... j'étais partie. Alors euh... pourquoi donc j'ai raccroché ? Euh... ben il y a ce besoin de... enfin moi c'était un peu ça, de revoir les collègues de Jules
430 Ferry etc., de... de renouer contact je dirais un peu, parce que euh... ben là, le lycée Paul Duez, c'est vrai que c'est un peu l'usine quoi hein, donc on est un peu... on se sent un peu seul quoi finalement, donc c'est vrai qu'il y a l'équipe péda, hein on est 6 donc on a notre projet, on se réunit régulièrement, on discute de notre pratique euh... mais je crois que c'est un souci d'ouverture aussi, par rapport aux APS que je pratique, bon c'est vrai que la natation
435 euh... c'est assez rare quoi, j'avais raté les sports co, j'avais oublié de m'inscrire... donc une certaine négligence aussi à ce niveau là, de toute façon j'avais décroché, donc là j'ai raccroché.

Moi : Bien, je te remercie.

440

Entretien n° 15 O
Lundi 23.03.2001 – 12h à 13h

Partie renseignements

- 5 Sexe: Masculin
Age: 29.
Origine géographique: Nord.
Origine sociale (profession des parents): Ouvrier.
Grade: PEPS.
- 10 Niveau d'études: Licence, CAPEPS
Ancienneté: 4 ans
Carrière: Un seul collège.
Avez vous préparé des concours internes: Non.
Situation familiale: ???
- 15 Engagements à l'extérieur: Oui club de gymnastique.
Stages suivis de 1997-2000. Stages IUFM de secteur en 1999-2000.
Actions de formation hors de l'éducation nationale: Oui au niveau fédéral en gymnastique.

Rapport à la formation. Pourquoi?

- 20 **Moi** : Première question : tu es allé en stage depuis 2 ans, ou même quand tu vas en stage dans le cadre fédéral, quelles sont les raisons qui te poussent à aller en stage ? Pourquoi tu vas en stage, en formation ?
- 25 **O** : Ben, déjà pour me mettre au niveau et suivre l'impulsion. C'est plus pour un besoin de compétences et d'affirmation de compétences et d'approfondissement des compétences, c'est surtout ça et ensuite euh... ben aussi pour euh... pour ensuite transmettre ces compétences aux jeunes.
- 30 **Moi** : Est-ce qu'on pourrait penser, donc comme tu es un jeune collègue et que bon... tu as de la matière puisque tu sors d'études, alors qu'est-ce qui fait que tu t'inscris assez rapidement finalement dans un stage de formation continue ?
- 35 **O** : Ben c'est parce que je pense que les... les APS, la vie elle évolue et puis ben, il faut se remettre en question pour continuer à suivre le train, je vais dire.
- Moi** : Donc, l'année dernière, est-ce qu'il y a des moments ou des activités dans la formation qui t'ont davantage marqué ? Si tu te rappelles un peu la formation de l'année dernière, il y a des moments qui font tilt hein ?
- 40 **O** : Il faut que je décrive une... un moment particulier, une activité ?
- Moi** : Ceux que tu veux, ceux qui t'ont vraiment marqué, tu essaies de les décrire et tu essaies de décrire aussi pourquoi ça t'a ?
- 45 **O** : Ah, c'est beaucoup les... les... l'aide sur l'activité de danse, parce que, ben déjà je ne m'estimais pas trop compétent en la matière donc j'ai appris beaucoup de choses par rapport au contenu, entr'autres, euh... et ensuite ben parce qu'en même temps, on a réussi à travailler tout en... en s'amusant avec les collègues, on arrivait à prendre du plaisir dans le travail,
- 50 donc, euh, c'est surtout pour ça... par rapport à la construction des chorégraphies euh...

ensuite, on avait fait aussi sport-combat, ça... ça m'avait permis euh... entr'autres, bon disons qu'avec Ludovic euh... on avait vu pas mal de choses que je faisais ici, mais ça m'a permis de... d'approfondir aussi... ce que je faisais déjà sur le terrain...

55 **Moi :** Donc, ce qui t'a marqué, c'est plus des activités que des moments forts dans certaines activités. Est-ce qu'il y a des moments forts aussi ?

O : ... Ben, c'est... c'est les moments où l'on se regroupe et on travaille par groupe en fait, c'est ça qui... que je trouve bien.

60

Utilisation de la formation?

Moi : Est-ce que tu as utilisé ce que tu as donc appris en formation ?

65 **O :** Euh oui. Entr'autres, j'ai... j'avais, j'ai... sitôt après le stage de l'année dernière, je vais... je me suis lancé dans un cycle danse et où j'ai essayé de remettre en place un certain nombre de choses en l'adaptant au public qui n'était pas... euh... toujours euh... enfin, parce que c'était un public assez jeune et nous on avait plus d'expérience, plus de vécu peut-être, donc euh... j'ai essayé de mettre en place un cycle danse, l'année dernière et ben là j'ai
70 redémarré encore cette année-ci au 3^{ème} trimestre.

Moi : Et qu'est-ce qui fait que tu l'as mis en pratique, celui-là... qu'est-ce qui te... quelles sont les...

75 **O :** Ben en fait il y a... Pourquoi ? Parce que les textes nous demandent de taper dans tous les groupements en 6^{ème}/5^{ème} essentiellement... euh, mon activité artistique ici à Paul Duez, à part la gym, pourquoi c'est rien d'autre, donc euh... pour diversifier... les activités pour les élèves, ben on essaie de partir sur la danse, donc c'est... c'est pour cette raison-là, et puis bon ben, comment je m'étais rendu plus compétent vis-à-vis des élèves, que je voulais faire...
80 enfin, faire connaître cette nouvelle activité aux élèves qui n'ont pas souvent l'occasion de participer à une activité euh... d'expression.

Moi : Et le combat ou la natation, tu les as mis en pratique ?

85 **O :** En natation, j'ai... j'ai essayé de mettre en pratique mais c'est pas évident, j'ai eu du mal à... à mettre une rupture par rapport à ce que je faisais avant. Par contre en judo, j'ai essayé, enfin dans les sports de combat, euh, j'ai essayé de reprendre certaines situations qu'on a connues dans le cadre de l'échauffement, entr'autres, euh... mais c'est... c'est pas évident de réadapter des fois au public parce que, disons que je le mets en place surtout euh... avec les
90 6^{èmes}/5^{èmes}, voire 4^{èmes}... début du collège. Mais c'est pas toujours évident...

Moi : Donc quand tu as utilisé la danse, mais aussi quand tu as utilisé les autres, je m'intéresse tout autant à ce qui a été utilisé et ce qui n'a pas été utilisé, comment tu as modifié tes cours avec la danse, quelles sont les transformations que tu as fait subir à ce que
95 tu as vécu, quel écart y a-t-il entre ce que tu as vécu, et puis comment tu l'as... est-ce que tu avais mis en pratique la K7 ?

O : Ben en fait, par rapport aux élèves, j'essaie d'être plus... plus directif, parce que nous, on rentrait plus facilement dans l'activité vu que on était demandeurs, tandis que les élèves, ils
100 sont pas toujours demandeurs au départ, donc il faut... il faut être plus ferme et puis imposer

davantage au début et puis une fois qu'ils connaissent et qu'ils se rendent compte de ce qu'est l'activité danse euh... ben ils prennent jeu... enfin, ils prennent goût à l'activité mais... mais ça va mieux, et c'est surtout à ce niveau-là, dans ma manière d'être vis-à-vis des élèves, plus... plus ferme, plus directif.

105

Moi : Donc dans l'approche et dans les contenus, tu as retenu tous les contenus qui étaient... tu as repris le canevas en fait qu'elle avait donné ou ?

110

O : Oui . Sinon, au niveau du contenu même, je... j'ai surtout retapé dans ce qu'on avait vu en essayant... c'est pas toujours... ça n'a pas toujours été évident, mais j'ai essayé quand même de leur... de proposer des solutions aux élèves, de ne pas... parce que sinon, j'avais l'impression qu'ils ne faisaient rien, donc je les aidais, je leur disais «ben, essayez ça et puis trouvez d'autres idées avec euh... » donc je leur proposais déjà des solutions, alors que nous, on était plus dans une démarche euh... où on se mettait nous-mêmes en activité, les élèves ils ne le font pas d'eux-mêmes.

115

Moi : Et donc, dans les deux autres APS alors qu'est-ce qui a... pourquoi tu ne l'as pas vraiment... tu les as intégrés , mais ça ne te satisfait pas ?

120

O : Ben disons que euh... p'ffouh...

Moi : Tu as utilisé... un échauffement, tu as utilisé des éléments que tu n'utilisais pas ?

125

O : Hum-hum... Ben disons que c'était aussi pour une question de matériel, parce que avant, euh, est-ce que je peux reprendre la situation que j'avais par exemple, c'était euh... ben... aller prendre un mouchoir attaché derrière, donc là, ben là on n'avait pas de rubans ou de fanions et... maintenant, on a réussi à avoir un... tout un ensemble de fanions qui nous ont permis de reprendre cette situation, donc déjà c'était une contrainte matérielle qui existait au départ, et puis ben ensuite, j'ai trouvé... j'ai repris parce que c'était une forme très ludique et puis que, pour les élèves de 6^{ème} c'était intéressant pour rentrer dans l'activité et... tout en s'échauffant en même temps, donc c'était surtout pour cette raison-là, et puis ben on faisait, tout ce qui... on reprenait en même temps les.. les mêmes contenus par contre, là il n'y avait pas trop de décalage par rapport à ce qu'on faisait au niveau des contenus.

130

135

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

Moi : Oui, ça n'a pas changé les quelques exercices que tu as rajoutés parce que ça te paraissait intéressant, mais le reste, bon la structure... et en natation : pareil. Alors, un autre thème là, c'est quand tu fais tes cours, bon évidemment tu es quand même dans une démarche un peu d'apprentissage, et encore, mais est-ce que tu préfères t'en tenir à des cours qui sont euh... un peu toujours les mêmes, ou alors tu es toujours en train de chambouler ?

140

O : Ben disons que j'essaie de garder toujours une trame, à savoir un fonctionnement qui permette à l'élève de garder un repère mais donc, dans... dans ce fonctionnement, ben d'une année sur l'autre, d'une séance à l'autre, j'amène soit de nouvelles contraintes, des nouvelles variables qui font que, ben... je dois voir apparaître plutôt un type de comportement plutôt qu'un autre, donc euh... c'est au niveau du fonctionnement dans la tâche, après, au niveau du travail composé, il est différent, enfin... disons qu'il évolue, c'est sûr que d'une année sur l'autre on retrouve des... des choses, mais euh... j'ai... je ne peux pas dire que d'une année

145

150 sur l'autre j'aie le même... j'aie le même travail, j'aurais... il y a des points communs, mais euh... pas systématiquement.

Moi : Est-ce que tu peux citer une transformation ou une modification comme ça récente ?

155 **O :** Ben par exemple euh... euh... ben en tennis de table. En gros, ben en fait j'ai deux fonctionnements en fonction de mes niveaux de classe. Soit je pratique la montante-descendante, ou soit je fais sous forme de championnat et après seulement je fais une montante-descendante, donc ça, le championnat de montante-descendante, c'est euh... plus pour les 4^{èmes}/3^{èmes} et la montante-descendante directe avec passage de rôle, l'arbitre, tout ça, 160 c'est plus aux 6^{èmes}/5^{èmes}. Donc... ensuite, une fois que j'ai fait comprendre aux élèves le fonctionnement euh... pour les montantes-descendantes, ça va assez vite, après j'amène les règles, donc par exemple, avant je travaillais que sur des petites zones, mais... je me rendais compte que c'était trop euh... trop difficile, donc j'ai agrandi les zones, donc là j'ai changé des variables où euh... suivant les élèves, je rétrécissais les zones. Donc, c'est surtout au 165 niveau des variables, les variables restent les mêmes, mais euh... disons que... peut-être que j'ai surestimé ou sous-estimé les zones, le détail des zones, donc c'est à ce niveau-là, c'est bien rendu.

Moi : Donc... qu'est-ce qui t'amène à changer ton cours ou à ne pas le changer ? J'essaye d'approfondir. 170

O : Hum... et qu'est-ce qui m'amène ? Ah, c'est en fonction du degré de réussite ou d'échec des élèves dans... dans la tâche. Si je vois que l'élève est trop en échec ou trop facilement en réussite, ben je complexifie ou je simplifie la... la tâche. 175

Moi : Quand tu changes comme ça tes tâches, tu trouves où, tes idées ? Bon là, tu m'as parlé de variables, mais en cas d'échec, ça bouge pas trop, mais quand tu es amené à changer ?

O : Ben, c'est... c'est suite à mon expérience, à mon vécu, c'est aussi un peu euh... le côté empirique parce que des fois j'essaye des choses sans trop savoir aussi ce que ça va donner en pensant que ça devrait donner telle solution, mais des fois on voit une autre... une autre euh... solution apparaître. 180

Moi : Oui, mais quand tu fais quelque chose que tu ne faisais pas, une nouvelle tâche quoi ? 185

O : Ah ben c'est suite aux stages en discutant avec les collègues, ben... eux, ils me disent ce qu'ils font, je compare un peu avec moi et je dis finalement je trouve que c'est mieux et puis je me réadapte comme ça progressivement, suite à des discussions, à des entretiens avec les collègues. 190

Moi : Des revues, non ?

O : Pas trop.

195 **Moi :** Alors, autre question, un peu délicate celle-là : quand tu enseignes, qu'est-ce que l'élève doit apprendre ?

O : Qu'est-ce qu'il doit apprendre ?... Euh.. c'est... Théoriquement, un ensemble de compétences... Après, ben il doit apprendre... on peut dire tellement de choses aussi... ben

200 déjà moi je veux qu'il... ben que l'élève il apprenne à se tenir correctement, il y a du rôle social... il y a tout... la manière d'être avec le prof, avec ses camarades de classe, euh... ensuite, le fait d'écouter, de respecter les consignes, c'est tout un apprentissage qui se fait aussi, et ensuite devenir plus, je ne veux pas dire secondaire mais... un petit peu, qui intervient après en tout cas, quand tous ces... euh, le fonctionnement est bien compris, c'est...
205 ben, apprendre dans l'activité après, c'est des compétences plus spécifiques cette fois-ci.

Moi : Et comment est-ce qu'ils doivent apprendre ? Comment est-ce que tu organises l'apprentissage pour que ce que tu veuilles qu'il apprenne se passe ?

210 **O :** Comment... ben en fait... ça dépend beaucoup des activités, l'organisation sur le terrain, elle dépend beaucoup l'activité euh... là tout à- l'heure, j'ai pris l'exemple du tennis de table en gym euh... suivant les classes et le travail effectué ben... soit je fonctionne en circuit et puis si je vois que ça ne marche pas je réadapte euh... en fonctionnant toujours en circuit mais dirigé, en laissant 3 minutes sur un atelier et puis on passe à un autre atelier et ainsi de suite;
215 ça dépend de l'activité qui se ...

La mise en œuvre.

Moi : Bon, donc t'organises l'apprentissage là... c'est bon, on a fait le tour. Bon alors, maintenant, c'est un autre thème. Donc, on va prendre comme exemple, tiens t'as le cycle de la danse, mais tu peux prendre aussi l'exemple de ce que tu as mis en œuvre récemment, quoi. Enfin tu l'as peut-être plus, plus en tête ? Non ce que tu as fait en stage. Oui. Donc il faut que tu décrives le plus précisément possible comment tu... as mis, donc, la danse en œuvre éventuellement... pourquoi donc l'idée, qu'est-ce qui t'a dit que « tiens je vais faire ça, je fais reprendre ça du stage » etc. et puis après comment tu l'as programmé pour que tu arrives à le réaliser. La danse là... donc l'idée c'était quoi ? Tout d'un coup tu ne fais pas de danse et puis tout d'un coup tu te dis « allez, il faut que j'y aille »...

O : Ben, il faut que j'y aille parce ben, il faut que les élèves, ils connaissent véritablement une activité artistique et euh... la danse, c'est l'activité artistique euh... Donc c'est déjà pour ça, et puis bon ben, je me suis lancé parce que j'ai eu des billes supplémentaires en stage pour l'activité euh... j'ai un peu... vu et essayé d'intégrer euh... la... comment dire... la démarche que, ben c'était Sylvie qui avait euh... qui avait mis en œuvre avec nous pour essayer de la reproduire, et puis j'ai un peu... compris son fonctionnement... Sur quelle logique elle proposait ses tâches, donc, heu... c'est pour ça...

Moi : Et tu as proposé ça à quels types de classes, t'es parti de ?

O : Donc là, je suis parti que si... l'année dernière j'ai fait sur une classe de 5^{ème} et là cette année, je suis parti sur une classe de 6^{ème}, mixtes, toutes les deux. Euh... disons que j'ai préféré partir sur une classe de 6^{ème} et 5^{ème} parce que... euh, comme elles sont en début de scolarisation au collège, euh... déjà les programmes nous imposent de passer dans... de taper dans tous les groupements d'activités, euh... et ensuite euh... ben parce que... je... si je me trompe, ça passerait mieux avec les... si je faisais des erreurs avec les 6^{èmes} / 5^{èmes} ça... ça se rendrait moins compte, enfin les élèves se rendraient moins compte que des élèves de 4^{ème} / 3^{ème}, enfin c'est ce que je pense... Donc c'est... un bon choix.

Moi : Donc, tu innoves, là, et puis en même temps tu prends des précautions hein et puis alors donc, tu n'as jamais fait tout ça... comment tu as fait, c'était programmé avant ?

250 **O** : Non, ce n'était pas programmé, c'est parce qu'on a fait le stage que... que ben, j'ai dit, bon, j'ai fait le stage, j'ai essayé d'apprendre des nouvelles choses, il faut que j'essaie de les mettre en œuvre parce que sinon, ça ne sert à rien de faire le stage, il faut que ça apporte quelque chose le stage, en vue de transformations... euh de ma part, donc heu ...c'est pour ça aussi que je me suis lancé.

255 **Moi** : Et... donc ça a dû poser des problèmes avec les autres collègues ? Non?

O : Ben, pas particulièrement. Pas trop. Euh... parce que c'était au troisième trimestre que ça c'était produit et au troisième trimestre euh...on commence à avoir le retour du beau temps, 260 on a beaucoup d'activités à l'extérieur, donc il est... la salle de gym est restée disponible et éventuellement j'avais encore la salle de judo que je pouvais réutiliser donc, au niveau... j'ai pu m'adapter assez facilement.

Moi : Bon, néanmoins au 3^{ème} trimestre, il y avait quand même un... le stage n'était plus 265 proche, quoi, il y avait quand même un certain moment qui...

O : Oh il y avait... non, entre la fin du stage et le début du cycle, il y avait quoi, il y avait quoi 2 semaines, pas plus. Enfin c'était vraiment proche entre la fin du stage et puis... c'est un peu comme cette année.

270 **Moi** : Et donc, alors, comment tu as programmé ça pour... tu l'as jamais fait, donc tu vas totalement in...

O : ben en fait, j'ai repris quand même beaucoup de choses de ce qu'on avait fait - au niveau 275 du contenu tu veux dire ?- j'ai repris beaucoup de choses par rapport à ce qu'on avait fait pour dire la quasi-totalité même... sauf que j'ai essayé d'être plus directif qu'au début afin de mettre l'élève en situation... de le mettre en activité. C'était ça en fait. Ma crainte, c'était de ne pas voir les garçons se mettre en activité surtout, les filles, elles se sont prises au jeu beaucoup plus facilement. Les garçons, ils se sont pris au jeu mais il n'y a pas eu une séance 280 où... euh... ben ils se rendent compte que ben, finalement, en faisant des trucs qui peuvent paraître banals, ben ils ne sont pas ridicules. Donc, progressivement, ils se sont pris au jeu et puis ben après, ça a fait un petit engrenage comme ça qui, et...mais...

Moi : Donc, tu vas intervenir en cours, comment tu as préparé ça par rapport à tes autres 285 préparations par...hein, tu as l'habitude de fonctionner parce que tu le fais déjà depuis un certain ?

O : Ben, disons que... au niveau de la préparation, c'est surtout sur l'idée de départ, euh, je lance mes consignes et après ben, disons que j'ai déjà un ensemble de variables, mais c'est, 290 euh...disons que je pioche dans ces variables et j'essaie d'amener différentes solutions en fonction de ce que je vois chez les élèves, mais il y a une trame dominante au début mais après il n'y a plus rien et c'est... je m'adapte en fonction de ce que je vois sur le terrain.

Moi : Donc, dans la première séance, t'as une trame dominante et après tu as un jeu de 295 variables ?

O : Moi, enfin j'essaie de partir sur ça. J'ai la grosse idée, avec les consignes, les règles et après, ben en fonction de ce que je vois ben, j'amène des billes supplémentaires, des variables en plus, pour transformer l'activité des élèves.

300 **Moi** : Et la grosse idée, c'est quoi ...c'est une... c'est ce que tu veux obtenir ?

O : La grosse idée, ben euh...disons que l'année dernière, on avait... ben la grosse idée c'est... euh, j'étais parti sur le fait de construire une chorégraphie déjà, et progressivement bon, on était parti sur l'apprentissage du pas de danse qu'on avait fait l'année dernière et en
305 plus de ça, on a combiné avec les verbes d'actions, donc là c'était...euh, c'était ça, la grosse idée ; et après, je leur donnais des variables en terme de...utilisation de l'espace, de l'intensité des mouvements, de tous ces trucs-là pour varier et essayer d'avoir vraiment des chorégraphies différentes les unes des autres sur les groupes.

310 **Moi** : Et ton cycle, lui, il était bien là... avant la première séance... est-ce qu'il était déjà bien structuré ou alors est-ce que tu avais presque ?

O : Non, non parce que...j'ai...je ne pouvais pas voir sur du trop long terme parce que je...je ne m'estimais pas suffisamment fort pour ça.

315 **Moi** : Comment tu fonctionnais alors ?

O : Ben là, c'était... je faisais des régulations séance après séance (*hum, hum*). C'était surtout ça.

320 **Moi** : Et alors, quand ce que tu avais prévu ne fonctionnait pas...comment tu faisais ? Tu proposes quelque chose et puis pouf ! par exemple les garçons là, ça... comment tu t'adaptes ?

325 **O** : Ben non, en fait j'insistais pour que ça passe. Il fallait que, il fallait que ça passe et puis c'est tout. J'avais..., j'avais du mal à... à... —comment dire- ben disons que c'était aussi fait euh, au début en tout cas, j'ai jamais utilisé le mot «danse » déjà parce que si j'emploie ce mot-là, tout de suite la danse c'est pour les filles et puis ben les garçons ils se mettent sur le côté et puis ben, point, ils ne bougent plus. J'ai utilisé plutôt expression corporelle ; alors ça
330 c'est tout nouveau, ils demandent ce que c'est et puis ben on a fait des choses sur... basées sur le jeu essentiellement ; et progressivement, après on est venu sur le pas et les verbes d'actions.

335 **Moi** : Et... quels repères tu te donnes pour réajuster ? Parce que tu me dis : « les garçons, ça n'allait pas » mais... quels repères tu avais pour te dire que ça n'allait pas ?

O : Mes repères c'était : est-ce qu'ils rentrent vite dans...en activité, ou est-ce que, ben ils restent sur le côté, ils attendent, ils regardent... et puis, ils cherchent à se cacher euh... c'était ça en fait les repères, par rapport aux garçons. Les filles, elles se sont mises d'elles-mêmes en activité, mais c'était surtout ça... Et après, ben... les filles, comme elles se mettaient d'elles-mêmes en activité, je voyais qu'elles respectaient consciemment les consignes, donc je les
340 laissais plus autonomes et je travaillais davantage avec les garçons et puis ben, une chose que j'ai oublié peut-être de te dire aussi, c'est : je faisais danse avec eux, parce que sinon ils ne le faisaient pas. Enfin j'essayais de mettre en œuvre moi-même les... les consignes et puis ben,
345 je prenais des exemples en disant : ben, vous avez pas remarqué quelque chose, je faisais comme vous, enfin j'essayais de faire comme vous, en respectant les consignes. Donc euh...

350 **Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.**

Moi : Et donc à la fin, quel regard tu as rétrospectivement là-dessus, ça t'a plu, est-ce que tu l'as reconduit, est-ce que tu vas... ou alors est-ce que tu vas le modifier parce que ?

355 **O :** Me plaire ? Ca m'a plu énormément...et euh... le continuer, euh, la preuve, c'est que cette année, je le fais encore. Euh...je vais... le modifier, je vais essayer de l'améliorer ; pour le moment, il faut que j'affine mes compétences en matière de danse pour... pour vraiment l'affiner, mais je reste sur cette trame-là en tout cas pour les 6^{èmes}/5^{èmes}. Après, ben... si euh, si j'arrive à –comment dire- à être plus, plus au point sur l'activité de danse, peut-être que je
360 l'étendrai sur les 4^{èmes}/3^{èmes} mais je ne l'ai pas encore en tête pour le moment. Et euh, disons que... je ne vois pas encore non plus trop l'utilité de le faire en 4^{ème}/3^{ème} dans la mesure où ça ne correspond pas trop avec la continuité avec le lycée ; ils ne font pas d'activité de danse, aussi... pour le moment... pour le lycée. Donc on essaie en plus quand on est en 4^{ème}/3^{ème} euh...de proposer des activités qui préparent au... en partie au lycée.

365 **Moi :** Et alors, dans les autres APS, là, admettons, natation et combat, là, donc tu ne les as pas utilisés parce que ou peu utilisés parce que ?

O : Ben, parce que j'avais plus de billes au départ et que euh... par rapport aux élèves, je trouvais que c'était un peu en décalage par rapport à leur niveau aussi ; on avait fait le savoir nager euh... longtemps entr'autres, je me souviens de l'année dernière, avec... on avait proposé une évaluation euh... le temps de nage, le nombre d'arrêts d'un côté euh... disons que je trouve que ce qu'on avait fait, c'était pas suffisamment long pour nos élèves. Je travaille sur le savoir-nager longtemps mais je préfère travailler davantage sur une natation
375 sportive qu'une natation euh... avec un savoir minimal, je vais dire...

Moi : Donc là, tu n'as pas souhaité changer, intégrer tes ?

O : Plus pour les 6^{èmes}, je préfère travailler pour les 6^{èmes} sur un savoir minimal, mais pas avec la question du... euh... de... je gère ma vitesse, tout ça sans m'arrêter. C'est plus sur une
380 logique de test, typé Schumacher, je préfère partir. Mais euh, quand on est vers les... à partir de la 5^{ème} et de la 4^{ème}, nous, on fait natation jusqu'en 4^{ème}, euh...je suis plus sur un travail de natation sportive parce que, enfin une éducation physique, c'est aussi la recherche d'une performance donc c'est tout ça.

385 **Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.**

Moi : Bon, le dernier thème : enfin c'est un peu délicat pour toi, parce que bon, c'est assez court dans le temps, quoi. Comment tu vois les conditions de ta pratique parce que en fait la
390 question c'est : « avez-vous l'impression d'avoir fait évoluer votre pratique et dans quelle mesure tu vois, bouleversements ou petits changements ? » Comme tu vois, ta pratique, elle est plutôt euh... dans une phase de développement, professionnelle mais grâce au stage, tu...enfin oui, t'as quand même vécu une expérience, tu vois ça comment, comme une évolution ou plutôt comme un ?

395 **O :** Ben, c'est très enrichissant, parce que ça nous permet aussi de nous recadrer un petit peu des fois parce que... des fois à force de s'installer dans des routines, on adopte peut-être, euh, disons quand on se comporte sur le terrain de manière à –comment dire-... ben là, je vais reprendre un petit peu l'exemple dans le dernier stage, peut-être qu'on a tendance à aller trop

400 vite euh... vers une pédagogie de la réussite au lieu de placer l'élève dans une phase
d'expérimentation de différentes solutions pour apprendre. Donc c'est à ce niveau-là que...
j'ai...pour le moment j'essaie de rester dans... de venir dans cette logique de fonctionnement
de placer l'élève en situation d'expérimentation pour qu'il trouve la solution en fonction de
ses capacités, de sa taille, de... ben, après, il faut bien sûr que ça dure avec le temps, donc
405 c'est pour ça que j'ai l'intention de continuer à faire d'autres stages.

Moi : Hum, hum. Euh, donc, quand tu as fait ta danse là, euh...à la fin qu'est-ce qui te fait
dire que c'est, c'est...ton enseignement est mieux qu'avant ?

410 **O :** Ben, déjà c'est mieux parce que avant je ne le faisais pas, déjà le fait de le faire c'est déjà
une victoire pour moi et aussi pour les élèves... ensuite, disons que ce n'est pas évident de
comparer parce que là, déjà, par rapport à la classe que j'avais l'année dernière sur enfin, par
rapport à l'activité danse. Celle que j'avais l'année dernière et celle que j'ai cette année,
c'est... même si les niveaux de classe sont assez proches, j'avais à peu près autant de filles
415 que de garçons l'année dernière tandis que cette année j'ai beaucoup plus de garçons que de
filles. Donc, il y a des différences déjà à ce niveau-là et je peux difficilement dire cette année
c'est mieux que l'année dernière d'autant plus que je suis en début de cycle ; donc, ce n'est
pas évident non plus de porter un jugement à ce niveau là. C'est différent, c'est tout ce que je
peux dire.

420 **Moi :** Et... qu'est-ce qui...Est-ce que tu t'es posé la question : qu'est-ce que ça va changer
chez les élèves ?

O : Peut-être qu'ils auront un comportement aussi plus... euh... pas spécialement au niveau
425 de l'éducation physique mais plus au niveau des relations avec les autres, au niveau social.
Peut-être qu'ils..., comme ils le font et qu'ils ont des difficultés les uns avec les autres dans
ce type d'activités, il y a le regard de l'autre aussi...porté... dans l'activité qui est intéressant
et qui permet...
plus calmes et là, je commence à voir des transformations à ce niveau-là, parce que la classe
430 de 6^{ème} que j'ai cette année, elle est assez difficile, et j'arrive mieux, bon c'est vrai qu'il y a eu
quand même 2 trimestres qui sont passés, il a fallu instaurer et construire des règles, montrer
les rôles des uns et des autres et euh...mais l'activité danse je pense qu'elle permet de cadrer
peut-être un peu plus parce que justement il y a... il y a le regard de partie porté par les autres
plus que dans d'autres activités.

435 **Moi :** Et ça, tu l'avais,... tu y avais pensé avant ou tu sentais ?

O : Non, c'est suite à notre discussion que j'en... j'en prends plus conscience.

440 **Moi :** Bien, ben, j'ai terminé, est-ce que il y a quelque chose que tu voudrais ajouter que... sur
un thème qu'on aurait pas abordé qui te semble être en relation ?

O : Non, je ne vois rien de particulier...

445 **Moi :** Bien, je te remercie.

Entretien n° 16 P

Vendredi 13 04 2001 16h à 17h

Partie renseignements

- 5 Sexe: Masculin
Age: 56
Origine géographique: Nord.
Origine sociale (profession des parents): Ouvrier.
Grade: PEPS.
- 10 Niveau d'études: CAPEPS
Ancienneté: 31 ans
Carrière: 3 établissements mais depuis 25 ans dans le même établissement.
Avez vous préparé des concours internes: Non.
Situation familiale: Mariée.
- 15 Engagements à l'extérieur: Entraîneur de volley
Stages suivis de 1997-2000. Stages IUFM de secteur en 1999, 2000.
Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

(Certaines parties de cet entretien étaient inaudibles et n'ont pas été restituées)

20

Rapport à la formation. Pourquoi?

Moi : Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation ? Pourquoi vas-tu en formation ?

25

P : Pour se tenir au courant des évolutions de la discipline. Pour être au courant.

Moi : Et, si on prend le stage, est-ce qu'il y a des moments ou des activités particulières, ou des moments qui t'ont marquée, des moments forts en quelque sorte dont tu aurais le souvenir ?

30

P : La danse

Utilisation de la formation

35

Moi : Est-ce que tu utilises... ou tu essaies d'utiliser ce que tu as appris en formation ? Rarement, souvent, systématiquement et pourquoi tu cherches?

P : J'essaie toujours d'utiliser ce que j'ai appris en formation. Ce sont souvent des petites choses. Par exemple lors du dernier stage, des choses qui te rappellent qu'il faut aller doucement dans les apprentissages. On apprend toujours quelque chose et quand il y a quelque chose qui t'intéresse, tu essayes de l'utiliser. D'autre choses sont trop complexes ou te demanderaient peut-être de trop transformer ta façon de travailler alors tu ne les utilises pas.

45 **Moi :** Peux-tu citer un exemple d'un contenu de formation que tu as mis en pratique?

P : Je me suis servi de la danse. Mais pas en danse, en gymnastique. Je suis parti de thèmes et de verbes d'action. Je ne me sentais pas assez fort en danse mais je l'ai utilisé en gymnastique parce qu'au niveau technique, en gymnastique, je suis plus à l'aise.

50

Moi : Qu'as tu retenu du contenu proposé? Comment l'as tu rendu effectif dans ta pratique?

55

P : Je le transforme. Souvent je garde un objectif et j'essaye de l'atteindre en proposant différents contenus. En échauffement en volley par exemple, il y a un entraîneur, qui fait aussi de la danse aux états unis, qui propose un travail corporel très poussé. Il m'a beaucoup apporté.. Je demande toujours à mes élèves de bouger. Je mets des plots qu'il faut aller toucher et les élèves y vont plus ou moins alors que lui, demande de changer de terrain. Bien sûr ça ne se fait pas tout de suite, mais je trouve cela génial et je me demande pourquoi je n'y ai pas pensé plus tôt.

60

Moi : C'est le stage qui a fait que tu as déclenché?

65

P : Qui a redéclenché l'envie de, l'envie de refaire, d'utiliser tout ce que j'avais appris pendant le stage. C'est à dire, bon c'est pas le tout, nous ça avait très bien réussi et alors ça m'avait tellement marqué, d'ailleurs je t'ai dit que c'était cela qui m'avait marqué le plus, maintenant essayer de voir avec les élèves ce que l'on pouvait faire.

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

70

Moi : Quand tu innoves ou trouves-tu tes idées?

75

P : Dans les revues, la revue EPS par exemple. J'aime bien le volley, donc je me précipite sur les articles concernant le volley. Je lis et là je me dis que cet exercice c'est à la fois ce que je fais et puis cela apporte un petit plus, alors je l'essaye. Les collègues aussi par les discussions.

Moi : Quand tu enseignes, qu'est ce que l'élève doit apprendre

80

P : Ce que l'élève doit apprendre. Je veux qu'il fasse des efforts, qu'il essaye. Je ne veux pas entendre dire "j'y arrive pas". Je veux qu'il essaye. Bien sur, c'est délicat de demander à quelqu'un qui ne réussit pas de continuer à essayer, mais je veux qu'il essaye.

Moi : Comment organises tu l'apprentissage?

85

P : Il doit essayer.

Mise en œuvre

90

Moi : Comment as-tu mis cela en pratique? Depuis l'idée, l'idée on l'a vu, c'était réinvestir cela? Comment procèdes-tu pour y arriver?

95

P : Comment j'ai fait, comment je l'ai présenté. Déjà il fallait que j'aie l'accord des élèves, déjà, pour leur proposer cette activité. Je n'avais pas trop d'inquiétudes puisque j'avais quand même des gens que je connaissais, du collège, qui étaient gym et danseuses, déjà il y avait un vécu chez certains élèves. C'est pour cela que je pensais que ça pouvait très bien marcher. Donc, j'ai présenté le projet, elles se sont mises par affinités, c'était des filles. J'avais demandé qu'elles ne soient que cinq ou six, pas plus, j'avais heu... présenté les thèmes, d'abord sur des fiches, choisir un thème... après utiliser certains verbes, après, j'avais aussi parlé de l'organisation... de l'espace, utiliser un espace, choisir son espace et l'utiliser complètement, choisir son matériel, si on voulait du matériel, c'était ça. Et puis après, et bien il fallait qu'ils

100 cherchent, et là bon ha ha, des interventions... sur des petites idées d'élèves, il fallait à chaque fois essayer de les développer et c'est vrai que si nous, quand on a fait notre stage, chacun trouvait son idée je pense que les animateurs ne sont jamais intervenus, là ça a été... je dis pas que j'ai crée à 90% les chorégraphies, mais j'ai incité, j'ai incité à... je ne sais pas comment on pourrait dire, dans le temps on faisait, moi je faisais, des bilans sur la manière
105 d'interpréter, d'interpréter les paroles du professeur, est-ce que le professeur, c'est lui qui dit l'idée ou c'est ce qu'il suscite, des trucs comme cela. Là je ne savais plus parce que par moment, sinon j'ai des groupes ils auraient rien fait. Donc sur un petit truc je repense par exemple aux barres asymétriques, elles avaient choisies de le faire aux barres asymétriques. Parce déjà, que je pense que les barres elles étaient dans un coin, comme cela elles étaient un
110 petit peu cachées des autres, en plus elles se sentaient pas trop fortes, bon je pense que sur cet enchaînement aux barres asymétriques, elles ne s'étaient cantonnées qu'aux barres alors qu'il y avait de l'espace devant, derrière et qu'on pouvait aussi faire quelque chose avant d'arriver aux barres, parce qu'en plus on ne pouvait pas grimper à cinq en même temps sur la barre, ça ne se fait pas...

115 **Moi** : Comment t'es-tu construit une idée du résultat qu'elles devaient atteindre?

P : Bien l'idée du résultat, c'est si elles répondaient aux normes que l'on s'était fixées. Les normes, c'était occuper un espace, donc déjà, trouver un thème, bon ça, le thème on a pas trop
120 insisté. Prendre une musique déjà, organiser le groupe, se déplacer dans cet espace, montrer de la gym si quelqu'un savait faire quelque chose de bien, il fallait qu'il le montre. Maintenant si on n'était pas à l'aise, il fallait aussi s'aider, se parer bon on pouvait très bien faire un saut de mains à partir du moment où on est dans une position et puis hop un saut de mains. Bon tout ça, ça a été un travail ou bon... il y a eu des périodes, il y a eu la première période où on
125 cherche, on cherche des trucs, tout le monde cherche, les élèves cherchent et puis après il y a toujours une période euphorique où on va tout faire. Ils veulent mettre tellement de choses que ça devient cacophonique et puis après, on retire ce qui est bien, on leur fait comprendre que ben là peut-être que ce serait plus joli si c'était comme cela, si au lieu d'être toute seule, parce qu'il y en avait deux qui partaient comme cela et d'autres qui se rapprochaient, déjà ça
130 ferait des contrastes, donc là ça les incite, d'après les petites règles qu'on peut connaître et puis après il y a la réalisation technique, ça il ne faut pas l'oublier non plus, il fallait aussi que les roulades ce soit des belles roulades, il fallait que les équilibres soient de beaux équilibres, si on faisait des roues, ce soient des belles roues. Donc il fallait aussi travailler les éléments...

135 **Moi** : Tu avais ton cycle, tu savais que tu avais 10 séances...

P : Huit séances...

Moi : Tu les a programmées, séance un, séance deux., séance trois...

140 **P** : Ah non, non, non

Moi : Tu as avancé comment?

145 **P** : On a avancé séance par séance quoi. J'avais fait des fiches quand même, ils essayaient, elles en faisant ce qu'elles voulaient mais je leur demandait quand même de marquer un peu pour ne rien oublier, bien que quand on est à quatre, cinq, il y a toujours une qui se rappelle de ce que l'on faisait. Mais on a avancé tranquillement quoi. Disons que je continuais à faire l'échauffement, après on travaillait un peu des éléments gymniques, quand même, on faisait, à

150 la fin de l'échauffement, des équilibres, des roues, des trucs comme cela et après elles repartaient, pendant disons, on travaille deux heures, pendant une heure, elles partaient travailler et en plus on a commencé à travailler avec la musique, il a fallu organiser les rotations, parce que je n'ai qu'un magnétophone, donc on tournait sur les ateliers, pour ceux qui avaient la musique bon ils viennent là... déjà le choix de la musique et après, c'est plus du tout pareil de faire sans musique et après de faire avec...

Moi : En fait, le cycle s'est construit un peu avec les élèves et les réponses des élèves...

P : Moi j'avais l'idée. Le stage nous avait permis de voir les résultats auxquels on pouvait arriver je peux dire, même si c'était de la danse. Il fallait que ce soit costaud, qu'il y ait un départ, une arrivée et quelque chose entre deux.

Moi : Et quand ce que tu proposais ne fonctionnait pas. Que faisais-tu?

165 **P :** Je ne sais pas si... J'essayais toujours de partir des élèves. Par exemple si on faisait... Je me rappelle, aux barres, aux barres asymétriques, elles étaient déjà toutes en dessous, et puis elles ne trouvaient pas elles trouvaient pas... Il faut un départ... Alors qu'est ce qu'on fait... Si il y en a deux qui se mettaient là et deux à l'autre... ça ne va pas aller, il y a deux barres, il faut arriver à la barre basse et d'autres la barre haute... Bon maintenant comment on y arrive... Qu'est ce que vous savez faire... Moi je sais faire une roulade... Ah on pourrait peut-être faire un autre truc... tu vois tu arrives trop loin... pars de plus loin. Bon, si tu veux le problème c'est qu'il fallait passer du temps avec les groupes or si je me rappelle bien, j'avais six groupes. Donc si tu veux, si je passais dix minutes avec un groupe je ne pouvais pas passer dix minutes avec tous les autres groupes. Le temps, il me restait qu'une heure, disons 175 cinquante minutes avec le déshabillage habillage, donc je veux dire, il fallait du temps dans la durée du cycle. Ça veut dire, que je pense que des trucs comme cela, ce qu'il y a d'intéressant c'est quand on arrive dans un groupe, on l'a laissé à tel point et on voit qu'il y a quelque chose. On est content même si c'est pas bien, là on peut intervenir. C'est bien, ce serait pas plus joli si... Pour d'autres c'était... apparemment ils avaient pas d'idées... celles qui avaient choisies 180 les barres asymétriques, et pourtant à la fin, elles ont fait quelque chose de, je dirais de valable, mais bon il n'y avait pas... ça se voyait que c'était moi qui l'avait ramené, parce qu'il n'y avait pas la spontanéité, c'était trop construit quoi. Il n'y avait pas le petit truc qui fait que ça devient une petite chorégraphie, un petit truc artistique.

185 **Moi :** A posteriori, qu'est ce que tu as pensé de ce que tu as fait, et si c'était à refaire?

P : Je pense que je le referais. Cette année je ne me serais pas risqué à le faire. Je pense que le bon créneau, c'est des secondes, pour moi c'est des secondes. Parce que après, premières, vu que l'on a pas dans notre projet d'établissement si tu veux d'activités ou on les amènerait par 190 groupe à créer quelque chose de la seconde jusqu'à la terminale pour ce soit vraiment une activité, que ce soit basé sur la gym ou sur la danse, on pourrait dire bon voilà... Mais je pense que c'est nouveau, ici bon au collège, ils ne font pas non plus de danse, je pense que dans tous les collèges avoisinant, je ne sais pas si on en fait beaucoup, à part vous à Jules Ferry, je pense qu'il y a des profs qui en font... Donc je veux dire, proposer cela à des 195 secondes, tout de suite, d'emblée, sans vécu, des élèves ne vont pas voir comment en terminale, ce qu'ils vont devoir faire quoi... Par contre, moi je pense que pour leur formation, l'esprit de groupe, recherche artistique, ne pas avoir peur du regard des autres quand on va présenter tous ensembles sa petite chorégraphie, se sentir utile dans le groupe, même si, on sait très bien que dans une classe de trente, de quarante, il y a toujours les problèmes, il y a

200 des gens qui sont comme cela, ils sont petits, ils sont gros, ils veulent se cacher et que là il faut trouver quelque chose qui fasse beau...

Moi : A la fin du cycle, est-ce que tu t'es dit "ces filles là me paraissent plus à l'aise qu'avant"?

205 **P :** J'espère, j'espère. C'est ce que je dis. En gym, quand je fais de la gym, attention, il ne faut porter la misère du monde sur vos épaules quand vous faites votre enchaînement ou quelque chose comme cela. Non, Je leur dis, il faut être fier, les garçons c'est pareil. Redresse toi, redresse toi, les filles sort ta poitrine, alors bien sur elles rigolent... Comment vous la
210 préférez? Quelle attitude? Comme ça, comment avant ou comme cela. De toutes façon vous allez vivre en société. Vous serez amenées à passer devant à parler avec les autres, à subir des entretiens pour vous faire embaucher, si vous avez déjà une belle prestance, c'est déjà pas mal. Même si vous n'êtes pas fortes en gym, essayez au moins de faire cet effort. De passer déjà
215 devant tout le monde. Je pense que pour les élèves, je crois que c'est par rapport au début du cycle ou ils se cachent, c'est pas qu'ils se cachent mais ils osent pas trop, et à la fin du cycle ou quand même ils passent devant tout le monde... Bon ils ont appris aussi parce qu'en général les dernières dix minutes, c'était, bon tel groupe, on regarde votre chorégraphie. On regarde votre chorégraphie, et en plus je savais que comme il y en a qui travaillaient bien, ça pouvait donner des idées aux autres et en plus ils apprenaient aussi à le faire devant les spectateurs et
220 puis à la fois ils seraient juges aussi le dernier jour.

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

Moi : Mon dernier thème. Depuis des années que tu travailles et tu vas en stage ,as-tu
225 l'impression d'avoir fait évoluer ta pratique enseignante et dans quelle mesure. C'est à dire que tu analyses cela comme des bouleversements ou plutôt des petits changements?

P : (Long silence). Quand j'ai commencé, quand j'ai commencé... Je l'ai dit tout à l'heure, j'ai toujours été quelqu'un qui demandait des efforts, qui demande des efforts, donc de la sueur. Il
230 fallait que les exercices, même là, même encore actuellement, quand je fais des exercices et que je dis bon deux ballons pour quatre parce que je sais que le deuxième ballon il est prêt à être lancé quand le premier va être hors jeu et puis que au bout de trente secondes le groupe de quatre ne se retrouve plus qu'avec un seul ballon, ça me dérange parce qu'il faut que j'aie la quantité si tu veux donc ça je pense que... ça, j'ai toujours gardé, j'essaye de garder le même
235 rythme de travail. Même si par moments, c'est difficile, en gym, quand ils sont en train de préparer un enchaînement, quand ils sont en terminale et que tu les vois assis en train de... je ne dis pas qu'ils ne font rien... ils sont en train soit disant avec le crayon et puis le papier... j'ose même plus leur demander de prendre un crayon et un papier... ça ne me plaît pas. Dans ma pratique si tu veux, j'ai essayé de garder cette quantité de travail, et les stages m'ont
240 apporté disons des objectifs éducatifs qui se sont affinés au fur à mesure...

Moi : Tu ne vois pas de bouleversements depuis que tu enseignes?

P : Non, franchement non, je ne vois pas de. Je pense qu'on a été formés, enfin à mon avis, la
245 formation qu'on a eu à notre époque, qui était très sportive, dans la formation de professeur d'EPS, par rapport à ce que je peux savoir en tant que... la formation actuelle, on a l'impression qu'ils ne font plus de sports ou qu'ils en font très peu ou qu'ils en font cinq séances, par rapport à, nous à notre formation dans les activités sportives aussi... Moi, j'ai pas l'impression tu vois par moment, je ne sais pas si on en a pas parlé... on a changé le

250 vocabulaire... par un autre et tout compte fait j'ai l'impression que ça veut dire exactement la même chose, quand tu es sur le terrain et que tu réfléchis pas trop parce que tu es plus porté vers la quantité peut-être par moments et puis tu te dis, bien oui, mais bon, le résultat tout compte fait... Non, je n'ai pas été trop bouleversé. Je crois que je suis arrivé à une époque ou bon, c'était...

255

Moi : Ta façon d'enseigner, la façon d'aborder les activités, de les mettre en place ?

P : A oui, oui, bien sur, oui, je pense que oui... Bien que, bien que, bien que, bien que, bien que... Si je prends la gym par exemple. En gym, j'ai toujours fonctionné avec des ateliers, j'ai
260 jamais pris une classe depuis 30 ans, tous en même temps on fait roulade avant, roulade arrière. Si lors de l'échauffement par rapport à quelque chose que... Mais sinon, moi c'était je ne sais pas, neuf, dix ateliers, j'avais une classe de trente, je m'étais toujours dit, trois par atelier, un qui travaille, deux qui parent. Quatre c'est le bordel. Parce qu'il y en a un qui ne fait rien, donc il va tirer la chemise, il va tirer les cheveux ou il va... hein... Pas longtemps, pas
265 longtemps, dix ateliers, pas longtemps 3 minutes, 4 minutes, donc on va travailler au chrono. Après, qu'est ce qu'on y fait à l'atelier. Lui il n'est pas fort, lui il est fort. Donc on va mettre en place des niveaux. Ça c'est des truc que j'ai toujours fait, toujours, toujours, toujours. En gym je pense que j'avais aussi été formé, j'avais été formé comme cela peut-être que j'ai eu la chance aussi d'aller dans des établissements ou il y avait du matériel. D'abord je comprends
270 très bien que si tu n'as pas de matériel, si tu as trois tapis et que tu veux à tout prix faire de la gym, tu es plus embêté. A partir de là je considère que je n'en ferais pas, je ne ferai pas de gym si je n'avais pas ça. Donc si tu veux je pense que dans la façon de structurer mon enseignement, je trouve que je n'ai pas trop changé et puis je crois, je pense que les bases qu'on m'avait données, ont été gardées, pour l'organisation, par exemple la manière
275 d'organiser, même si tu es sur des contenus, les contenus peuvent changer...

Moi : L'année dernière il y avait un stage ou il y avait danse, combat, natation. Tu m'as dit que vous ne faites pas de combat en seconde, natation non plus... qu'est ce qui t'incite à aller dans un stage dans lequel tu sais qu'il y a deux activités sur trois que tu ne sera pas amené à
280 enseigner?

P : Oui je comprends, mais c'est pas parce que je ne les fait pas que je ne peux pas m'y intéresser. Parce que bon, peut être que, je ne dis pas, que l'on sera amené à avoir un tatamis. Si on a une nouvelle salle et puis un praticable, pourquoi on ne ferait pas cela. Et puis je
285 trouve aussi que l'on peut tirer quelque chose pour les activités que l'on fait dans une démarche par exemple d'une activité. Je pense que l'on peut trouver plein de choses. Donc heu c'est pas parce que moi je ne vais pas la pratiquer ou la faire pratiquer que ça ne m'intéresse pas, non, non, bien au contraire, bien au contraire. Bon, la natation c'est vrai qu'ici, comme on est six à Paul Duez, on sait que telle ou telle personne préfère faire natation parce que c'est
290 comme cela, c'est son choix. Maintenant peut-être que l'an prochain les collègues vont dire, bon moi, j'en ai marre de faire la natation je ne veux plus y aller, donc qui prend l'activité natation puisque dans les menus, on fait toujours natation. Peut-être que je serais ramené à faire de la natation, donc il faut que je m'y intéresse tout le temps. Et puis c'est aussi pour toi, pour toi, parce que tu découvres... comme j'ai jamais été un excellent nageur, ça me permet
295 pour ma formation personnelle de...

Moi : Tu as du mal préciser l'évolution dans ton enseignement et néanmoins tu as l'impression que tous les stages de formation t'ont permis de... de quoi, pas de progresser, pas d'être en rupture... Alors qu'est ce que les stages t'ont-ils permis de faire?

300 **P** : D'être dans l'air du temps... D'être dans l'air du temps. Je pense que l'on a besoin d'évoluer. L'activité n'est pas figée, donc l'éducation physique, comme tout évolue, comme l'histoire je pense enfin j'espère parce que je ne suis pas spécialiste, mais je pense qu'en histoire, en géographie, en maths ils font comme nous, il y a des gens qui cherchent... Très bien, je suis content pour eux, j'ai toujours été plus du côté terrain que... Je suis content de
 305 voir leurs recherches, je suis content de voir les applications, dans toutes ces applications de prendre comme je disais tout à l'heure ce qui va m'aider. Donc si tu veux, j'ai toujours été comme ça, je trouve que, à chaque fois j'ai lu, j'ai fait les stage, j'ai écouté et puis j'ai pris, j'ai pris et puis je trouve que je ne me suis jamais borné à dire non, non tout est mauvais, tout est bon, non. Maintenant dire quand quelqu'un est passé pas entre tes mains, c'est le thème d'un
 310 autre stage que l'on va faire sur la connaissance, comment, qu'est ce qu'on appelle connaissance qu'est ce qu'on met dans la connaissance, qu'est ce qu'on voudrait évaluer en connaissance... Qu'est ce que je t'ai amené. Qu'est ce que Paul Duez t'a amené en EPS... Un exemple par contre. Il y a très, très longtemps. Je faisais du saut à la perche. Et donc on fait un cycle sur la perche et la fin, je crois que le meilleur avait passé deux mètres ou un mètre
 315 quatre vingt treize. J'ai pris toute la classe et j'ai dit vous voyez, le meilleur a sauté ça, avec la perche, et bien il y en a qui sans perche sautent encore plus haut. Et (nom) il l'a pris pour lui, je ne sais pas pourquoi, il l'a pris pour lui et il est devenu perchiste. Et à chaque fois que je l'ai vu il me racontait cette histoire... Qu'est ce que je lui ai appris à lui. Peut-être à faire un petit peu de saut à la perche mais j'avais l'impression, lui de la manière dont il le disait, c'est que je
 320 m'étais foutu de leur gueule. Parce que j'avais dit qu'il y avait des gens qui sans perche sautaient plus haut. Qu'est ce que je lui avais appris à lui, à se bagarrer après pour faire du saut à la perche... Je ne sais pas. C'est des trucs comme cela...

Moi : Je te remercie

Entretien n° 17 Q
Jeudi 22.03.2001 – 17h /18h

Partie renseignements

- 5 Sexe: Féminin
Age: 51
Origine géographique: Pas de Calais.
Origine sociale (profession des parents): Enseignant.
Grade: PEPS.
- 10 Niveau d'études: Baccalauréat + 4
Ancienneté: 26 ans
Carrière: 3 établissements mais depuis plus de 20 ans dans le même établissement.
Avez vous préparé des concours internes: Non.
Situation familiale: Mariée, 1 enfant.
- 15 Engagements à l'extérieur: Non.
Stages suivis de 1997-2000. Stages IUFM de secteur en 1999, 2000.
Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

Rapport à la formation. Pourquoi?

- 20 **Moi** : Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation ? Pourquoi vas-tu en formation ?

- 25 **Q** : Comme dirait l'autre, pour avoir des billes et puis pour voir parfois, pour rencontrer les autres, pour avoir, parfois, avoir de nouveaux règlements, mais ça, on n'en parle quand même pas beaucoup, dans les sports co j'aimerais, parce que on croit qu'on va poser des questions, et puis on ne les pose pas tout le temps, et c'est pas l'objectif ni l'objet du stage, et puis surtout aussi pour me conforter parfois dans ce que je fais, dans ce que j'ai osé faire, surtout dans les stages de danse, parce que je me lance, je ne le dis pas, et puis je me dis, ben, finalement, ce que je fais dans mon coin c'est peut-être pas si mal que ça, mais je ne suis pas assez sûre de moi pour... mais je suis contente de voir en retrait que, bon... Et puis, à côté de ça, il y a des choses, je ne dors plus parce que je me dis, mais j'fais pas du tout ça... Il faudrait faire ça, et puis finalement, je traite la gym autrement et puis peut-être que c'est aussi bien parce que dans dix ans, ça sera autre chose, quoi... heu...

- 35 **Moi** : Attends, je...

- 40 **Q** : Oui... Je sais pas si... Là je crois que j'ai résumé, justement. J'y vais parce que, on trouve toujours des nouvelles choses qui sont dites sur notre activité et puis c'est tout, quoi. Et tu as plus confiance en toi après, ou justement, tu te reposes des problèmes quand même, même si tu crois que le stage ne t'a rien apporté comme le dernier, pas apporté, mais parce qu'il est un peu... Finalement, je me rends compte que maintenant je me dis, bon allez, celle là-bas qui faisait rien, mais je crois que je suis plus attentive, même. Chaque fois, ça... Il y a quelque chose qui... qui change. On est obligé, mais même après le stage, tout à fait hein...

- 45 **Moi** : Et, si on prend le stage, est-ce qu'il y a des moments ou des activités particulières, ou des moments qui t'ont marquée, des moments forts en quelque sorte dont tu aurais le souvenir ?

50 **Q** : Eh bien oui...tiens, ça correspond parce que la danse ça m'a vraiment confortée dans euh... à la fin mes faiblesses quand elles apprennent un enchaînement et en même temps après quand j'improviser, que je suis comme ça et que ça marche avec mes élèves, j'ai tellement peur de ne pas tenir parfois que même en fin d'année, et puis ça marche toujours bien. La natation, je me suis rendue à Fénélon, on a eu des gosses... et natation, j'aimais bien.

55 J'en fais plus depuis, par hasard, depuis deux ans et mais, je me le suis toujours demandé parce que, avec mes non nageurs et je sentais que moi j'étais, et que ils étaient à l'écoute les enfants, c'est ce qui m'intéresse d'être bien, que eux ils soient bien... C'est pas toujours à fond pertinent dans les exercices, mais au niveau du contact et peut-être de la recherche. Et je me souviens de ce vécu au bord de la piscine, d'abord on échangeait beaucoup mieux avec

60 des enfants, enfin, on échangeait... c'était... pour la natation c'était sûrement mieux que d'avoir des vrais nageurs... enfin, encore que là on avait des gens qui avaient des problèmes, donc c'était sûrement mieux que ce dernier stage où c'était trop des pros pour arriver à corriger quelque chose... On avait l'impression de travailler avec des clubs ou des nationaux.

65 **Moi** : Donc, ce qui t'a retenue, c'est la danse ?

Q : Ou le sport de combat que j'ai aimé, je me souviens très bien de certaines sit...mais que je n'ose toujours pas faire. Par contre, j'ai pris des éléments de sport de combat parce que les hommes chez nous sont lancés, ça a permis quelque chose, et ils se sont servis de bouquins où

70 ils ont des travaux d'approche qui permettent de l'expression corporelle dans les portées, les... et moi je les transposais en danse, alors ça a quand même été... moi j'ai pas encore osé, et puis je n'ai pas, j'ai des classes de filles, et je ne me suis pas lancée alors que eux, avec leurs classes mixtes où les garçons, forcément...

75 **Moi** : Donc, la danse, ça c'est, tu flashes sur la danse...

Q : Oui, deux côtés. En même temps, et je me suis rendu compte que cette année, on était moins techniques... On était plus vers... amenés à danser mais à partir de l'expression corporelle. Parce que moi, la technique, quand t'en as pas eu, j'étais très mal, apprendre un

80 enchaînement à quelqu'un d'autre si tu as quelques problèmes de rythme ou de, vis-à-vis de la classe, même... Moi je suis sûre d'oublier mon enchaînement même quand il est parfait. Bon, parfait ici. Mais euh j'ai vu que bon, là je commençais à avoir bon et cette année, bon ben p'fuiit, ce que j'ai dit, on a repris les mêmes, donc c'est une façon de la traiter et d'être... d'abord un cours vivant et j'étais vachement heureuse. Et puis, euh ben, en natation, oui. A

85 côté de ça, bon, on évoque des choses parfois p'ffouh...très complexes.

Utilisation de la formation

Moi : Est-ce que tu utilises... ou tu essaies d'utiliser ce que tu as appris en formation ?

90 Rarement, souvent, systématiquement et pourquoi tu cherches?

Q : Eh bien, c'est compliqué.... Bien pas tous, forcément. Ceux-là où je rame, je ne les ai pas... Mais je, je refais plus en confiance ce cycle puisque j'ai pas faux, puisqu'il est toujours basé sur les mêmes principes, et la natation, bon, bien, je pense que je n'avais pas faux et que

95 de toute façon, je vois que tout se monde se cherche aussi pour trouver.

Moi : Donc, dans la danse, tu veux dire que tu faisais déjà quelque chose ?

Q : Issu d'un stage qu'on avait fait ensemble en secteur, il y a... avec la même formatrice.

100 **Moi** : En voyant donc, ce que tu as vécu en stage, tu t'es...

Q : Ça me conforte dans mon idée que je ne suis pas à côté de la plaque.

Moi : Mais tu n'as pas pris d'éléments de ce stage...

105

Q : Ah si ! Ah si, si, si.. Mais si tu veux, on les avait déjà un peu abordés finalement, touchés. Ce sont des choses finalement, mais il faut les, il faut en être imprégné, il faut être bien pour arriver à les ressortir... Il me semble. C'est pour ça que je me mets toujours en quatrième cycle quand je me sens très bien avec la classe, après un cycle de gym, on s'est vus euh d'une façon... Mais l'athlétisme, c'est vrai que j'ai de la peine à leur ressortir; de toute façon, c'est parce qu'on n'a pas de piste d'athlétisme, parce que j'ai pas la formation, comme l'année dernière les haies... Et puis parce que, parce que... ça n'a peut-être pas été, la pauvre, elle n'a pas eu le même impact au même moment. Les autres, en plus, dans des milieux comme ça, on a peut-être travaillé plus la natation et la danse que l'athlétisme, quoi..

115

Moi : Donc, tu dirais que tu les utilises, les contenus de formation : rarement, souvent, systématiquement?

Q : Je peux dire, bien, souvent parce que même ici même indirectement, tout ce qu'on a fait sur les, je me souviens, tout ce dont on discute là en natation à l'étage, ça me remet en tête des histoires de Catteau et de Garoff¹ et puis, c'est des choses où, tu sais, tu te replonges indirectement dans des processus de propulsion, équilibre, tu revis des choses, quoi, tu te reposes que des problèmes, mais on ne prend pas systématiquement l'exercice qu'on a fait, là. En plus moi, je ne fais plus natation depuis deux ans, tu vois, c'est pas un hasard, donc j'ai peut-être perdu, il faut que je retourne dans mes....

125

Moi : Et ce que tu ne mets pas en pratique, il y a des choses que tu ne prends pas. Pourquoi? Tu m'as cité par exemple...

Q : Un sport de combat, ça me paraît évident, parce que j'ai peur, j'ai peur de me lancer, et puis parce que, parce que j'ai pas la nécessité, il y a déjà tellement de choses à enseigner que je peux contourner la difficulté...

130

Moi : Oui, mais on pourrait dire la même chose de la danse.

135

Q : Oui, bien, parce que j'en avais peut-être tellement envie. Je pense que j'avais un public de filles, elles sont quand même plus attirées par la danse... Surtout, justement, là j'avais eu des idées d'émises par la danse, justement, flash-back, tu vois, je leur apporte autre chose qui est l'expression corporelle avec un, je sais pas... un thème que se rapproche parfois de la citoyenneté, on rejoint des... l'inter-pluridisciplinarité, elle y est pas franchement, mais on essaie de se positionner le plus intelligemment...

140

Moi : Mais tu vois, je recherche les motifs tu vois. Alors, d'un côté, il y a la danse, donc tu acceptes de faire, mais parce que...

145

Q : Non, attention, j'ai un long vécu, j'ai cet... j'ai fait ça quand X... était là. C'est vieux. Le premier stage avec J... P..., une fille d'Arras qui m'a vraiment apporté euh, et puis, il y avait aussi, comment elle s'appelle, qui était déjà là encore cette année, ça m'a vraiment apporté

¹ Théoriciens de la natation très lus par les étudiants pendant la période 1970-1980

quelque chose ; il y avait un mime allemand... j'avais trouvé ce... il m'a vraiment montré que
 150 j'avais pas faux dans ce que j'essayais de faire avec des 6^{èmes}. Oui, parce que ça a été ça. Je le
 faisais en 6^{ème}, mais j'osais pas aller le faire en 3^{ème}, et je ne pouvais pas faire la même chose
 en 6^{ème} qu'en 3^{ème}, il fallait que j'évolue, forcément, j'allais pas les... c'est pas des bébés... Et
 là, donc, j'ai passé le cap il y a, je ne saurais plus dire depuis le temps, la danse en 6^{ème}, il y
 longtemps, mais le cap en 3^{ème}, finalement, il n'y a pas si longtemps que ça.

155

Moi : Et cette démarche là, donc, tu la sens pas possible avec le combat ?

Q : ... Ben....

160 **Moi :** C'est une affinité si on veut...

Q : Oui, je crois que si il y avait foot en 3^{ème} comme là si en ce moment si on faisait... ça
 serait pareil hein ; c'est peut-être l'âge, c'est peut-être, euh c'est pas bien, hein... Je vis avec
 mon p'tit... C'est pas... J'ai déjà assez de, justement, de problèmes, d'angoisses, alors quand
 165 j'ai pas ben...

Moi : Et quand tu prends quelque chose, un contenu de formation du stage, il n'y a qu'en
 stage que tu as vu etc... comment tu le mets en œuvre dans ta pratique, comment tu le
 transformes pour, tu le prends comme ça, p'tak ! c'est que cette situation, tiens, elle m'a plu,
 170 pouf, je refais la même chose ?

Q : Non, j'arrive jamais à copier, non, je ne saurais pas dire comme en basket euh, j'ai senti
 que j'étais, qu'il y a des choses qui n'étaient pas au point, mais j'ai discuté avec Michel qui
 était basketteur, à partir de là, pour faire des ... Mais je prends, je calque la façon de voir qui
 175 n'existait pas de notre temps, qu'on voit maintenant. Bon, t'es là-bas sur un terrain, mettre des
 points à des défenseurs, tu vois, tu vois, des exercices que... que... que lui il maîtrise bien et
 qu'il me ressort chaque année parce que quand je prends mon cours et que j'ai l'impression de
 ne plus rien savoir comme une gosse, et puis quand j'arrive, bon, ça se restructure, et puis ça
 va, parce que parfois, c'est la mise en place qui n'est pas évidente ; et puis compter les
 180 points... quand tu mets 5 points pour les... c'est ça qui me gênait, mais si, donc, je... je me
 fais aider et puis je... je me sers de... d'exercices que j'utilisais pas trop parce que, d'abord
 parce que... parce que j'ai eu aussi une formation qui était pas claire, ça, c'est peut-être
 important d'en parler, je sais pas...

185 **Moi :** Oui, si tu penses que ça a trait à la formation initiale...

Q : Oui, parce que, ayant fait un an d'études à Nancy, on a fait les classes préparatoires à
 Valenciennes où on a touché à tout comme tout le monde qui prépare le P1, mais après à
 Nancy, on nous a demandé 3 options... on a fait... ah non, on n'a pas fait toutes les matières,
 190 on aurait dû les faire en P2B, et nous, on a après été re-basculées sur Lille en P2B-P2C, ce qui
 fait qu'on s'est retrouvées à Lille en devant choisir 3 matières pour être sûres d'avoir l'année.
 Forcément, qu'est-ce que j'ai pris ? GRS, Gym, Volley. Et il y a des matières auxquelles je
 n'ai jamais assez touché. Et, et après, l'année du P2C, c'était beaucoup de baratin de la
 pédagogie, je crois que justement au niveau contact, ça marche, et l'option, à fond la caisse
 195 toute l'année, le nez ou dans les piscines pour certains, ou dans la GRS pour moi, surtout la
 GRS. Ce qui fait que, il y a des trucs, on ne les faisait pas, on les faisait dans le vestiaire,
 c'était de la théorie. Donc je n'ai pas ce vécu de handball, de sport-co, que... puis, donc ça
 explique, c'est vraiment pas parce que n'ai pas euh... et que je m'en sors mieux en gym, en

danse, et puis parce que j'ai eu des formateurs qui étaient pas si mal que ça quand même, même si c'était beaucoup plus classique...

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

Moi : Un autre thème : quand tu fais tes cours, quand tu les prépares, est-ce que c'est toujours les mêmes, ça a tendance à être toujours les mêmes parce que tu es satisfaite de ce qui marche, quoi, ou alors tu es tout le temps en train de les modifier complètement...

Q : Ben, ...p'ffouh, je crois les modifier, et puis en même... la structure profonde, c'est toujours la même. Mais bon, ben, de toute façon en danse euh, je choisis les musiques parfois un peu, quand même euh, j'essaie d'en changer, mais parfois, elles sont tellement, ce ne sont pas des musiques branchées, donc, ce qui fait que le support est en général, il plaît, ... mais j'essaie euh, forcément, lié à la musique même en général, tu vois, tu crées... mais, ... sinon c'est pas toujours la même chose. En GRS, avant je leur présentais ça comme on me l'avait appris. C'était pas assez... j'ai senti que c'était pas assez vivant. Maintenant, je fais une autre formule qui... Mais chaque année, je reprends les cours, ou je le refais, je passe un temps fou, mais le fond il est le même. Finalement, quelque part, c'est pareil... j'ai changé... mais d'une fiche quand même... en ayant... une fiche que j'ai vue traîner sur le bureau du voisin, je me dis, tiens, la mienne, je peux un petit peu la chambouler, ou la simplifier parce que parfois je me « complexifie » aussi... Je... Euh... Le cadre il est... Y'a rien qui change quand même du tout au tout. C'est pour ça que si c'est en gym, je suis en crise, parce que je me dis, est-ce que je ne devrais pas tout changer puisque l'autre jour, ils ont fait un cours avec, en gros, un exercice quoi de placement du... et je me demande si des élèves, moi, je vais les motiver alors que là, euh, quand je suis moins pointue mais que je leur demande autre chose autour, est-ce que ce n'est pas aussi bien de savoir se présenter aussi dans un autre... savoir lier les choses... savoir mettre du... ... Il va falloir que je me pose des questions, peut-être qu'un jour...

Moi : Et qu'est-ce qui t'amène donc à changer comme ça, toujours... A la fois, tu vois que ta structure elle bouge pas, et puis...

Q : Si, en même temps, si quand même, par exemple avec le basket, comme j'ai vu des exercices qui, il faut faire ces exercices pointus parce que je sens que c'est là que les gosses vont bien comprendre qu'il faut aller porter le ballon, la cible, les machins... Il y a des choses, on m'avait... j'avais même pas compris comme ça quand j'étais prof, donc, je les inclus, avec en alternance une séance où je reviens un petit peu plus traditionnelle sur mon, mon jeu, mais maintenant je fais des observations, euh, des observations... j'ai évolué aussi à ce niveau là. Et... parfois, j'en supprime... j'en supprime des fiches d'observations, un petit peu, parce que ça en fait ...

Moi : Qu'est-ce qui t'amènes à les changer?

Q : Ben, peut-être le... p'ffouh... être poussée par le... Ben, parce qu'on discute aussi entre collègues. L'année dernière, on a fait des réunions tous les soirs pendant deux trimestres le lundi soir, bon, forcément, c'est pas eux, mais tu sens... euh... mais enfin il y a des trucs que je n'arrive pas à changer, en endurance j'ai un... j'ai un système qui marche bien, les gosses en plus sont pas, sont réceptifs ; je me demande si justement euh, euh, peut-être que le collègue avec ses plots, sa VMA, ses machins que je maîtrise mal, bien il, il est vraiment

euh... Je ne sais pas si les filles elles marcheraient... Je les emmène en plus dans la nature, elles ont vraiment du contrôle hein, attention, c'est pas n'importe quoi...

250

Moi : Oui, parle-moi, ça m'intéresse, pourquoi tu ne changes pas certaines choses?

Q : Parce que j'ai peur... Parce que j'ai peur... Parce que là, la classe, je la... J'ai déjà vachement évolué, en endurance, c'était tout le monde et je courais avec...

255

Moi : Oui mais il n'y avait pas qu'une question de peur. Tu penses aussi que bon, ce que tu fais, ça te plaît, quoi ?

Q : Ah oui, oui-oui, oui, bien alors, si il faut tout dire, c'est parce que parfois, je me dis tiens, p'ffouh, il y en a qui sont venus aux fiches d'observations qui observaient trop, et puis, moi, j'observais pas trop, parce que j'étais, puis....et puis... j'avais pas, j'avais pas faux même là, je ne sais pas si justement. Moi, si j'enseigne d'une autre façon, les gosses seront pas heureux parce que je vais chercher mon cours, euh... je ne serai pas bien dans le cours. Quand je suis bien dans le cours, mais,...ça roule...imagine, tu sais quoi, ils...ça se sent...c'est vrai. Euh,..
260 donc j'ai peur, mais en même temps, je trouve ça peut-être pas bien hein, de ne pas oser...mais enfin je vois bien que, nous, les collègues reprennent leurs fiches. Ils essaient aussi de changer un tout petit truc mais tout le monde aime bien aussi quand ça roule. Mais est-ce qu'on avance vraiment ?
265

Moi : Mais, quand tu changes quelque chose, où est-ce que tu trouves tes idées ?
270

Q : Hum...Parfois, c'est un petit peu. J'essaierais plutôt d'alléger, je veux en faire trop, par exemple, en gym, partout, j'essaie toujours de placer trop de contenus, donc finalement en allégeant, en gardant un seul exercice, je me rends compte qu'avec un exercice, on pourrait progresser euh...je pourrais le garder et progresser euh...
275

Moi : Mais, tes idées, tu les trouves où ?

Q : Oui, oui, ben en fait, c'est parfois en élaguant. Mon cours va changer parce que au lieu de proposer une multitude de petites choses parce que certaines sentent, certaines sentent des choses, je vois, alors que dans l'autre truc, tu les encombres avec une estrade, tu les encombres en leur proposant euh... ou un plot, quoi ou... donc euh... c'est parfois, ou je les prends, ben je feuillette euh... je feuillette des revues qu'on a oubliées, mais c'est pas, je retourne dans les vieux bouquins, mais je ne peux pas dire que je sois une fille qui passe un temps... je ne sais pas.... c'est... c'est...
280 Dans les discussions, les stages aussi, c'est vrai que,... ben, j'sais pas, ouais, p'ffouh...je...j'ai affiné les portés en danse parce que je me suis amusée à garder des photos de portées pour avoir dans mon... je ne sais pas, je ne saurais pas dire comment... comment je peux... en changeant de musique en général, j'ai évolué, j'ai pris une musique qu'elles aimaient mieux, la...la pub télé, là, quand ils sautent dans l'eau, là, les assurances. Forcément, eh bien, t'en arrives, t'es obligé d'enseigner des choses plus coulées, ben comme ça... et puis ça marchait mieux ben... puis c'est tout. Et puis j'ai fait des choses du stage. J'ai mis des plots pour faire mes scènes, j'ai... j'ai... j'aménage le... puis, ça progresse comme ça, à l'insu de mon plein gré.
285

295

Moi : Un autre thème, un peu plus délicat celui-là : quand tu enseignes, qu'est-ce que l'élève doit apprendre?

Q : Qu'est-ce qu'il doit apprendre ? P'ffouh... Ah ben ça...

300 **Moi :** Qu'est-ce que tu veux lui faire voir, pour toi?

Q : P'ffouh là là, à relativiser les... comment dire... les valeurs que... ça devient compliqué... c'est surtout, je crois, le respect de l'autre, le respect du matériel et je veux dire même si on dit « merde », c'est pas grave, ça dépend comment c'est dit, quoi,... mais il y
305 vraiment une façon, c'est surtout dans leur façon d'être et puis je voudrais qu'ils comprennent vraiment euh... c'est comme tiens : j'ai rajouté l'arbitrage en 3^{ème}, je ne m'en servais pas beaucoup, mais c'est pas l'arbitrage, c'est pour leur montrer que moi, j'étais tellement malheureuse sur un terrain quand tu sais pas... et mais l'arbitrage, je leur dit, c'est pas eux qui arbitrent en fait, c'est le joueur qui est fair-play en basket qui lève, j'ai... tchouk, voilà, ça, ça
310 a été une évolution et là, j'ai l'impression que pour eux, l'autre jour, il y en a une qui s'est fait griffer, bien j'ai dit bon, bien y avait qu'à, avant... avant qu'ils... avant de... si vous êtes trop longues à faire l'entre-deux, parce qu'elles... il fallait décider et tout ça, ça à l'air de... et puis c'est parce qu'on se connaît, il y a tellement longtemps aussi, le prof, il intervient aussi là parce qu'il y a longtemps qu'il est connu. Peut-être qu'ils n'osent même pas se chamailler et
315 puis que j'ai l'impression que ça marche et peut-être qu'ils se « violent », enfin dans les vestiaires, il n'y a jamais de ... C'est... c'est... ça passe avant les acquisitions, je ne sais pas si c'est... c'est important pour moi, c'est important de voir les filles en danse même si elles sont pas vraiment aptes. Mais faire quelque chose, en gym. Bon, d'ailleurs, je les valorise, même si elles ne savent pas bien le faire, elles savent qu'elles ont 5 points pour passer devant
320 moi et on ne se moque pas, elles savent au moins euh... et il y a beaucoup de choses comme ça. En endurance justement, il y a des points, et on est tous d'accord je veux dire, je crois là, pour valoriser aussi l'individu. On se respecte les uns les autres.

Moi : Le... donc, ce qu'elles doivent apprendre, l'acquis dont tu m'as parlé, comment est-ce
325 que tu organises l'apprentissage ? Pour leur faire apprendre ?

Q : P'ffouh... Comme quoi ? Qu'est-ce que tu veux dire ?

Moi : Mais tu m'as dit ce qu'ils devaient apprendre. Comment tu t'arranges pour leur faire
330 apprendre?

Q : Non mais... Hum... on va rejoindre l'autonomie de l'autre et puis c'est tellement complexe tout ça, écoute, je... p'ffouh... c'est... p'ffouh alors là euh... non mais, je ne sais pas par quel biais te dire, on peut dire avant il n'y avait pas d'atelier là, on a la classe en
335 entier, il y a ça, ça fait partie quand même ça justement, ma façon d'être, justement, on explique d'abord avant, avant de lancer dans les ateliers alors qu'avant, on aurait peut-être fait que des ateliers parce que j'en connais qui en sont revenus là parmi mes collègues qui avaient pas pigé des choses que même avec des filles bien il faut d'abord leur expliquer, sinon ça ne marchera jamais à côté... euh... je...

340 **Moi :** Donc tu leur as expliqué, tu veux dire, dès que... je ne comprends pas ce que tu dis...

Q : Ben parfois, tu restes un peu traditionnel. Tu les prends une partie classe entière, il faut bien dire : « voilà ce que vous aurez à faire » alors que ah... mais on perd, moi j'ai l'impr...
345 la sensation aussi que c'est vrai parce que j'ai des collègues qui voudraient que ça aille plus vite la mise en place sans perdre un peu de temps euh... est ce que, si c'est pas une urgence...

Moi : Tu organisais, par atelier tu me disais, mais d'abord, tu préfères une présentation plus traditionnelle...

350

Q : Oui, ça, ça fait vraiment... c'est un peu un truc euh... qui me paraît... Mais tu les mets en situation, je sais pas, moi, tu les mets... c'est... je mets le doigt dessus, t'es obligé d'arrêter ton cours. Est-ce que c'est bien, parfois justement de dire regardez là, par exemple euh... si tu étais intervenu à temps, imagine, je leur dis, tu vois en match euh... en foot ou n'importe où, ça dégénérerait à... parce que t'es pas intervenu que ce soit là ou, ou même euh... ou une parade ou une aide simplement une rota... tu vois, c'est pas simplement en basket quoi, c'est une intervention du prof euh... enfin justement, c'est pas faire son cours en étant assis à... une chaise. Et puis, il y a la moitié de choses qui doivent m'échapper hein, alors qu'on essaie d'être vigilant et... on doit tous être pareils...

360

La mise en œuvre.

Moi : Un autre thème : il faut que tu essaies de te rappeler donc un... une innovation que tu as mis en place, quelque chose que tu ne faisais pas avant et que tu a mis en place, récemment donc euh...

365

Q : Vraiment récemment, bien, je ne sais pas, de l'année dernière...

Moi : Du stage de l'année dernière...

370

Q : Bien, je te dis, à part cette danse d'il y a 2 ans et puis, euh, les, par exemple, on est, en basket, être plus pointus sur des exercices dont j'avais horreur avant là, tu mets des défenseurs, tu mets des attaquants, et ils rentrent à telle ligne, ils gagnent des points et...

Moi : On va partir là-dessus. Alors, il faudrait que tu essaies de me décrire le plus précisément possible, à la fois l'idée, pourquoi tu t'es dit « ben là, euh... il faut que je fasse ça en basket par exemple, hein, alors que je faisais auparavant différemment » et comment après tu l'as mise en œuvre, c'est-à-dire comment tu as programmé ça pour arriver à le faire faire, à le faire pendant tes cours ?

380

Q : Comment je l'ai programmé ?

Moi : Oui. Déjà l'idée... Qu'est-ce qui t'as fait dire : bon, là, là ça va plus, ça va plus...

Q : Oui, mais alors là, la discussion elle est encore plus longue, parce que tu vois, cet exercice-là, je le fais euh... et il passe, forcément, il pourrait passer même en 2-2 parce que... je me suis dit : comme ça, ils vont bien voir, se représenter, défenseurs, attaquants, je gagne des points euh... si j'intercepte la balle très près, donc j'ai fait une mauvaise... je n'ai pas porté ma balle, ça me, ça paraît évident à des éducateurs. Et puis finalement, entre deux, je suis revenue à un truc, euh... pour lesquels les profs ont l'air, enfin pas les profs mais ceux qui nous encadrent, parfois complètement euh... j'ose même pas en parler, je fais par exemple un 3 contre 3 où on ne peut pas dribbler. Et je l'ai gardé quand même, et puis les élèves ils m'ont dit « Ah, ben, qu'est-ce qu'on y voit clair, pour l'arbitrage, pour voir la montée du ballon parce que l'autre, si il ne monte pas, est-ce qu'ils l'auraient vu, parce que j'avais fait l'autre exercice avant, il faudrait que je recommence à ne pas faire l'exercice avant, ou est-ce... parce que là, ils ont tous senti cette clarté qui... dont ils avaient besoin une fois de temps

395

en temps parce qu'en empêchant de... alors que c'est pas du basket. Pour un vrai basketteur... alors...parce que, est-ce qu'on en fait...

400 **Moi** : Tu le faisais faire avant ou pas ?

Q : Ça je le faisais avant, mon dieu, avant, oui, je faisais une chose comme ça, et je trouvais que les élèves s'y retrouvaient. Je mettais des joueurs grillés, comme ça ils étaient obligés de faire des passes aux non porteurs, parce que j'ai toujours cette notion d'entraide, de, dans une
405 équipe, si on a pris justement, on fait, on faisait des équipes hétérogènes, c'est pour aider les autres, on est pas là pour faire un championnat d'académie et mettre les 5 meilleurs et gagner, sinon il n'y a pas d'intérêt, et donc, ce que je faisais, était sympa, et ils jouaient, et ils apprenaient des trucs parce qu'ils avaient un interdit à chaque fois. Il y voyaient très clair, même quand ils observaient et, et là bon, le, l'exercice, il est assez, il est assez difficile, quoi.
410 Tu passes une ligne, tu gagnes des points, il faut déjà un certain temps pour qu'ils le comprennent... donc je le maintiens parce que je me dis que je vais sûrement arriver à être de plus en plus explicite aussi.

Moi : Si je te comprends bien, c'est assez amusant parce que tu fais des choses...euh, un peu
415 parce qu'il faut le faire, mais tu n'es pas convaincue de, de l'intérêt de ...

Q : Si, bien si, si, j'en ferais pas 36 000 justement, si ça s'avère euh... si je retrouve un match, si je vois que c'est porteur. Je le garderai, mais je sens déjà que cette année, que j'hésite, je le remets, hein... on est obligé de toute façon, mais je sens qu'il est là en
420 explication et que parfois ils comprennent bien plus vite certaines choses, la montée du ballon, forcément, s'il n'y a pas de dribble, si l'autre monte pas, soutient pas, entoure pas, eh ben, il y a des choses qui se font euh... avec les...

Moi : Pourquoi te forces-tu à le faire alors que t'es pas convaincue?
425

Q : Parce que je, parce que je me sens pas, j'ai l'impression que les autres sont meilleurs et que même lors des exercices...

Moi : Quels autres ?
430

Q : Les autres, les formateurs, ou les gens qui font vraiment quand j'allais au club de basket voir Proville, ils ont tous là à leur euh... leur ardoise, leurs joueurs, ils font ci, euh... par contre il y a un exercice que je ne faisais pas et que j'ai gardé qui est très, qui est tout bête, que j'aurais du sûrement faire depuis longtemps mais on ne me l'avait jamais donné euh...
435 par 2 ou par 4, le fait de euh... je te passe la balle, je monte tirer je vais te chercher la balle qui est très dynamique, ou qu'on t'oblige peu à peu à réfléchir que si ta trajectoire de, de joueur n'est pas directe, si vraiment notre trajectoire est en cloche ils.. bien là ils comprennent et puis là j'arrive à le, celui-là, ils comprennent, pour le réaliser par contre en match, évidemment, je vais dire, c'est pas pour ça, qu'ils vont chercher la balle sur le panneau, ils
440 continuent à être spectateurs. C'est pour ça que je dis, il y en a, c'est très difficile... il faut, de toute façon, on n'est pas en club justement, pour arriver même, même en gym, justement à l'ATR ou tout, il y a des choses... c'est...

Moi : Maintenant je voudrais que tu, alors peut-être pas en basket, parce que là c'est...
445

Q : Fais attention, je dis le basket, mais pour moi cette idée-là, elle est un petit peu...

Moi : Un peu partout...

450 **Q :** Par contre en endurance, si. Voilà, là aussi, j'ai fait de nouveaux exercices qui ne me paraissent pas mauvais. Mais aussi parfois qui me paraissent un peu longuets quand il faut calculer les secondes pour des pauvres petiots qui n'ont même pas ça dans leur programme. Ça donne euh... mais j'ai trouvé aussi que j'avais progressé parce qu'avant je...

455 **Moi :** Alors, comment tu, donc ces exercices qui sont nouveaux, que tu n'avais pas faits avant, comment tu les prévois en quelque sorte pour préparer ton cours. Parce que tu ne les as jamais faits, tu ne sais pas comment ça va se passer?

Q : Ah ! la première fois que je le fais ? Ben la première fois euh... je suis complètement stressée euh... l'autre jour encore, j'ai appelé monsieur Bourgeois qui dit : « Aaaaah ! Ah ! » et puis qui dit aux filles : « tu leur dis que si elles passent la ligne... » ah, ben, je dis voilà, c'est le truc ! tu passes la ligne, c'est un point là. Il me donne parfois lui, le déclic qui est simple parce que moi, euh... moi, j'ai de la peine à... à justement prendre un bouquin et à décortiquer un truc que je ne maîtrise pas parce que je ne le vis pas. Il faudrait que je le vive euh... plusieurs fois. Tu vas dire que je suis bête...

Moi : Donc, tu veux dire que tu prépares ton... complètement ton nouveau... sur un papier

Q : Pratiquement euh...oui.

470 **Moi :** Et puis ensuite, tu fonces, tu le mets en œuvre...

Q : Ah, ben quand je l'ai préparé, je l'ai bien préparé, surtout que j'ai Michel qui peut m'aider ou en endurance quand euh... c'est à dire qu'en endurance, c'est pareil, ils m'ont toujours donné les groupes 3, donc je courais avec eux, moi, et puis j'étais... jusqu'il y a 10 ans, parce que je... ça... ça les encourageait, je ne courais pas tr... et on y arrivait. Ceux qui étaient devant, bon, mais c'est vrai que je ne faisais pas l'endurance telle qu'on doit la... et maintenant j'en suis arrivée comme eux où... mais, je...je fais les deux et puis parce qu'il y a une part aussi, si on les emmène sur un circuit agréable, eh bien ils bossent aussi bien que de faire des tours et des tours de stade où ils se font chier. Mais à un moment on en arrive quand même là avec un contrôle, donc je fais les 2. Mais lui, il m'a bien expliqué et j'ai vraiment un truc euh... on a une fiche tous, d'ailleurs, tout le monde l'a, on n'a qu'à...on a un canevas...

485 **Moi :** Pardon, quand tu as préparé ton exercice là, hein, bon, tu l'as mis aussi en perspective parce que tu penses que ça va évoluer ou que c'est juste un acte, quelque chose de ponctuel ?

Q : ... Ben, il évolue à travers... bien il évolue, il y en a un bon bien à travers les trajectoires, en faisant d'autres exercices, celui-là, je...

490 **Moi :** Moi, je reste sur l'endurance pour le moment...

Q : Sur l'endurance ? L'évolution de l'endurance ? Ben maintenant l'évolution ce serait une qu... ça serait une question pour moi ? ça sera la réponse...

495 **Moi** : Non, non, ce n'est pas ça que je veux dire. Toi, tu as fait, tu m'as dit que tu avais fait des choses que tu ne faisais jamais? Bon, on reste là-dessus. Tu m'as dit que tu prépares bien ta séance là parce que, et t'y vas toute stressée etc...

Q : Euh... moins, moins maintenant parce que celle-là ça va.

500

Moi : Oui d'accord, mais au moment où tu la faisais, euh, au début, là c'était bon et après la séance n° 2, 3, 4, 5, tu l'avais déjà préparée...

Q : Ah bien oui, c'est ... oui c'est déjà bien, là elle... c'est un peu, là écoute, là, il faut le dire carrément, comme on parle nous, du test de Cooper, des 12 minutes, à part un nouveau collègue l'année dernière qui est parti, mais on est tous, on est tous d'accord, on parle de ça. Mais... comme on la note, je veux dire on la note, pourquoi on la note, parfois on supprime la note parce qu'on la refait, là, on le refait, mais comme ils savent qu'ils sont notés, forcément, ils ne nous bluffent pas. Donc, après ils partent là-dessus, donc c'est facile de faire progresser sur un terrain en disant bon aujourd'hui on fait 15 minutes ou bien il y a d'autres choses autour, mais la progression là, elle vient toute seule et comme ils ont les temps de passage, ils font... il y a un contrôle qui me paraît... ça me... ça paraît très logique. Non, mais la... la progression pour moi, oui elle était simple et elle aboutissait aux tests avec mes collègues en commun de 20 minutes ou de 30 minutes ou...

515

Moi : Avant de faire, quand il l'a mis, c'était tout neuf, t'avais déjà tout ton cycle construit...

Q : Ah oui, on n'invente pas... ah ben oui, on ne... je... ah ben oui, c'est comme en danse, quoi, je sais quand je prends la musique, je sais qu'à telle séance on va travailler les portés, qu'à tel endroit, il faudra trouver un thème et avoir un mouvement cool. Je ne sais pas, ah, je ne pars pas... euh...

520

Moi : Donc toi, tu es très cadrée, alors...

Q : Alors, de la séance 1 à la séance 8... et là...

525

Moi : C'est super cadré?

Q : Oui ben eh, je ne veux pas dire, mais p'ffouh, je ne sais pas, même, même de mon vieux temps, on ne faisait pas une séance comme ça sans qu'il y ait un suivi, tout a toujours été très logique, même si...

530

Moi : Oui, mais comme c'était quelque chose de nouveau...

Q : Ah oui, tu crois que j'ai viré, ah oui, j'espérais, ah oui, ça pourrait... Ben, je me sens mal euh... comme avec eux, ils savent justement que c'est toujours logique ce qu'on fait, je me sens mal dire : on fait ça parce que j'essaie un truc... euh... p'ffouh... encore que parfois je reviens encore sur l'exercice, il n'y a que deux ans que je le fais, il peut « merdouiller »... pas... pas dans l'exercice, dans la façon de l'évaluer, hein, parce que...

540

Moi : Et comme si je te disais, par exemple, est-ce que tout est programmé à l'avance ou est-ce que tu avances au coup par coup, tu me dirais plutôt...

Q : Bien à l'avance

545

Moi : D'accord. Et quand ce que tu as prévu ne fonctionne pas, parce que c'est une question que tu... si tu le mets en œuvre, si tu ne l'as jamais mis en œuvre, tu sais pas si ça va fonctionner ?

550

Q : Ben, ça a toujours fonctionné. C'est pour ça la danse, ça a tout de suite pris, ça... c'est vrai hein... et puis, d'ailleurs, et pour... pour te donner, te montrer euh... à titre personnel où j'en suis, c'est que depuis 3 ans je filme et je prends en photo l'acro-gym, parce que je fais, ben... des petites choses comme ça et, je ne sais pas si... je prends en photo mes... et je filme la danse, la GRS, pour être sûre de montrer un jour à quelqu'un, parce que... je l'ai montré à
555 ma mère directrice d'école qui m'a dit : « Ben dis-donc », et même Michel parce que... on voit pas ce qui se passe dans un cours... et je suis, honnêtement alors, c'est pas bien, c'est pas modeste, mais j'étais fière, je ne sais pas si ça passe bien, si c'est bien ce que je fais, mais le résultat, euh... il est là... il y a quelque chose qui est pas mal, par 2, seul, euh... et, donc, euh... même la fille qui a peur sur la poutre et qui... qui réalise, je la prends si elle est
560 volontaire, je leur dis, c'est pas pour se moquer, on va se revoir justement... mais c'est pour... te montrer que rien n'est nul à partir du moment où il y a un certain... et, on se le repasse euh... et ça leur sert à elles... et puis... et puis à moi parce que... je ne les efface pas. C'est là depuis 3 ans, c'est peut-être idiot, mais...

565

Moi : Et alors, donc, tout marche, tu m'as dit, enfin, plus ou moins, qu'est-ce qui te fais dire, quels repères tu te donnes pour dire : ça marche, j'ai pas besoin de...

570

Q : Ben j'ai pas d'élève qui, que ça soit en endurance, en gym, en danse ou qui... bon comme tout le monde parfois dans un atelier, ou... ou... tout à l'heure, c'est vrai, elles étaient
575 vannées les pauvres ; elles avaient un truc, c'est vrai que je l'ai vu, elles étaient un p'tit... si elles... mais j'ai... bon il y en a toujours qui vont un petit...eh, hein... qui vont un petit peu, mais ça... ça veut pas dire, il... c'est... c'est la réaction des élèves, elles bossent, les filles, je... les filles, si je leur demande d'observer un truc, c'est observé, euh... et ça part aussi d'une façon oh... je suis directe ; la fiche d'observations où on doit mettre euh... par
580 exemple, possession du ballon euh... tir tenté et puis si tir tenté avec euh perte de balle, ça doit correspondre, je leur dis : c'est pas noté, ce que je veux, c'est que, c'est que vous arriviez à prouver même que dans la vie, l'observation, elle est pas toujours... on n'arrive pas à bien observer, je veux que ça aille au-delà de l'EPS, et qu'elles ne me rajoutent pas des bâtons pour avoir bon à leur feuille, pour être notées... On va au-delà, si tu veux, alors je ne sais pas
si j'ai bon, peut-être parce que j'ai fait philo, un bac philo... c'est pas vraiment prédestiné à l'EPS...

585

Moi : Et donc si... si tu es... qu'est-ce que tu penses de ce que tu... quand tu... en général, quand tu changes là, qu'est-ce que tu en penses, tu le reproduis volontiers ou tu te dis « oh, non... »

590

Moi : Mais tu le reprends, tu n'es pas rassurée, mais tu...

Q : Ah ben... ah, oui, oui... ben, forcément, parce que si ça ne tenait qu'à moi, je ferais... au lieu de faire gym, d'un bloc, d'ailleurs les collègues me l'ont dit, tu devrais faire agrès et sol... parce qu'ils apprendraient des choses que tu leur donnes, que nous on donne pas en 6^{ème}

595 5^{ème} euh... en mixité, euh... et que toi, euh... hein...c'est... ils sont sympas, à côté de ça, même, mais c'est vrai que c'est... eh ! je me suis lancée en handball, j'ai dû en faire 2 ans, j'ai été d'ailleurs, du coup, inspectée la première fois que je faisais handball. Et en plus, j'ai pas de bol quoi, je veux dire, alors j'étais très mal à l'aise... et parce que je me suis dit :
 600 me tombe... et je serais vraiment meurtrie que ça n'aille pas, parce que ça doit aller. Ah là j'ai essayé, j'ai essayé quand même hein, le handball, mais franchement non, le lendemain, tant pis, là, c'est pas bien euh...c'est dans la programmation, mais je ne le fais pas, parce que suis trop mal. De toute façon, je le reproduis à la...

605 **Moi** : Alors, pourquoi tu...

Q : Oui, mais parce que je ne vais pas leur donner le... ça sera pas... quand j'ai... Quand je l'ai fait, j'ai bluffé, j'ai fait une séance sur la passe, j'avais eu une excellente séance sur la passe qui avait été donnée par un basketteur, par Michel, et quand même l'inspecteur m'a dit :
 610 « Très bien... les élèves avec vous : formidable, mais on sent, on a l'impression que c'est plutôt tiré – elle avait tout, elle a rien dit, elle avait tout compris, quoi – que c'était pas parce que j'ai pas le... mais on peut pas enseigner, je ne peux pas enseigner du rugby que j'en ai jamais fait, si on l'a pas vécu. Peut-être encore euh... euh... parce qu'il y a, je ne saurais pas dire, il y a le règlement, il y a d'autres choses là... la danse c'est, à la limite, je me dis, avec
 615 les verbes, avec tout, mais n'importe qui, qui a de l'aplomb peut justement se lancer. Parce qu'il n'y a plus cette technique maintenant, des pas. Mais tu... on ne peut pas bluffer en... en sport co. On peut pas bluffer là, si on ne connaît pas, même si on n'est pas là pour enseigner euh... le sport co ou... Y'a quand même derrière... Et puis il est pour les élèves, même si nous, avec notre ancienneté, ils se sont jamais moqués, dit de rien, même si ils sentent qu'on
 620 est moins bons, mais... Y'a quand même ça...

Moi : Donc, si je te pose la question là, par rapport à des contenus de formation de stage, hein, pourquoi tu ne les as pas mis, certains en œuvre, pourquoi tu ne les as pas utilisés ? Tu me répondrais c'est ça, c'est le...

625 **Q** : Ben parce qu'il me faudrait un stage uniquement peut-être, comme euh... la fois où on a fait danse, d'ailleurs, ça a dû être ça, on a dû faire danse huit jours... si, peut-être il y a 10 ans, donc là j'étais bien imprégnée, peut-être que si on faisait lutte euh... 10 jours euh... 8 jours, je veux dire un stage euh... que ça, avec des, peut-être que moi ça me... Je ne sais pas, je
 630 l'explique comme ça, quoi, parce que j'en suis à un stade et puis parce que je dois l'avouer... parfois je ne me présente pas, même en stage parce que je me trouve vraiment, je me dis : ils vont vraiment voir qu'en basket, je ne suis pas basketteuse... Il faut vraiment que j'aie confiance dans, dans mes autres euh... collègues, parce que je ne me sens pas à la hauteur, ça, d'ailleurs, ça s'est bien vu ici, c'est les meilleurs qui... c'est, c'est quelque chose qui est
 635 gênant, enfin, qui me gêne, parce que du coup, quand tu fais pas, tu apprends moins... en observant, t'apprends, mais quand tu ne le fais pas, parfois, euh...c'est pareil... c'est pas évident... Parce que en basket, on avait fait des trucs bien aussi euh... il y a un an ou deux, mais il aurait fallu que je le revive, moi... parce que je ne suis pas assez sport co, donc, quand je, quand je... mais ça c'est facile pour moi de retrouver avec Michel. Mais si j'ai pas
 640 quelqu'un...

Moi : Donc, dernier thème : est-ce que tu as l'impression, donc, en regardant un peu en arrière, d'avoir fait évoluer ta pratique et dans quelle mesure, c'est-à-dire un bouleversement ou des petits changements, je ne sais pas si... ta pratique enseignant ? Comment tu le...

645

Q : Ah ben moi, je trouve c'est surtout peut-être que... Et puis c'est... Quand je vois des anciens, en ce moment, je vois des, des parents qui amènent leurs gosses au bask... au foot, y'a des tiots, des petits bouts de chou, des parents qui ont leurs gosses en 6^{ème} 5^{ème} euh... Ils ont l'air tellement contents de ce qu'on leur a amené, mais moi je me trouve, je trouve
 650 qu'avant, j'enseignais, je passais la discipline, tandis que maintenant... déjà, j'essaie d'amener, c'est au niveau de... je sais pas, c'est trop, c'est trop idiot de dire citoyenneté, ou de l'humain de... enfin... c'est pas de l'humain, c'est... je sais pas... de... je trouve que c'est... important au niveau du..., ce qu'on peut apporter du social, du...

655

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

Moi : Pour toi, ta pratique, elle a... elle s'est bouleversée ou elle s'est...

Q : Ah ben oui, parce que quand, attends, p'ffouh... elle s'est bouleversée... non, à Lille, on nous avait bien appris par... à travailler par atelier, par... on a peut-être eu des gens qui étaient pas mauvais... Qu'est-ce qui s'est bouleversé ? Non, je crois que c'est plutôt la représentation euh... ne serait-ce que... ben justement quand même, depuis qu'elle est... maintenant, on trouve des points à des élèves en difficulté parce que, parce que justement, on veut leur montrer qu'on est pas, qu'on fait pas du... parce qu'avant, tu ratais ta hauteur, euh...
 665 pauvre tiot, il avait 3 parce qu'il ne savait pas sauter 60 cm hein... Maintenant tu vas faire un exercice à côté où il progresse, et tu le notes à travers cet exercice-là, ça va compenser son 0 parce qu'il a un contrôle continu à côté... tu as progressé au... je sais pas moi hein... dans ta foulée, dans ton appel, dans ta prise de... au niveau du...

670

Moi : Et qu'est-ce que ça a changé, je veux dire, au niveau des... ça a changé, c'est les contenus qui ont changé ou la méthode ? Comment tu vois ça, comment tu analyses ça... ou les deux...

Q : Ben, je sais pas... je trouve qu'ils... en ce moment... les mots changent... C'est... quelque part, c'est la même chose mais c'est... c'est... ah ! c'est compliqué. Quand j'entends dire les collègues « c'est la même chose » et c'est pas la même chose parce qu'en fait, on... on est obligés de se... s'analyser euh... je... se bonifier. Je ne sais pas comment dire... Si !... Ben oui, non, mais c'est parce que c'est... c'est des silences aussi c'est... parce que je vois en natation moi, euh... les exercices, ils ont pas tellement changé. Moi, j'ai toujours eu
 680 les non nageurs et je les ai amenés à nager puisque maintenant ils... ils nagent, ils sont partis avec des... Mais peut-être que c'était pas, comme... comme dit Michel qui, lui, était club ou il était Catteau Garoff parce que c'était sa spécialité, il dit : quand je prends les tiens l'année d'ap... ça n'existe plus, on... on n'a plus de sous, ils font plus que la 6^{ème} maintenant... Alors euh... Mais quand ils sautaient de niveau parce qu'ils avaient eu un 25, un 50 parfois un 100
 685 mètres avec moi alors qu'ils arrivaient non nageurs, ben c'était des petits ateliers et je te fais des... des... et je te fais l'équilibre... J'ai l'impression qu'on... on ne... Il y a des choses on ne peut pas les changer... comme dans certaines activités... euh... ça sera toujours euh...

Moi : Donc ça tu as trouvé la méthode alors ?

690

Q : C'est, ouais, moi, moi j'ai pas tes mots, j'arrive pas à bien définir euh... Ouais puis oui... oui... ben oui, c'est ce que je te dis, c'est dans la façon de les amener de leur euh... peut-être d'être moins brutal... euh... de leur expliquer d'avantage.. les... de leur... je ne sais

695 pas... puisqu'en fait ils... je crois qu'il y en a beaucoup qui ont peur même quand ils arrivent, ils ont peur de faire plein de choses, ils sont pas très à l'aise...

Moi : Et quand tu fais donc quelque chose que tu ne faisais pas il y a un an en danse ou en... Est-ce que tu te demandes ensuite qu'est-ce que ça changé chez les élèves... le fait de faire ça qui était, bon totalement différent, tu faisais pas danse, tu le fais... ou bien, est-ce que tu te poses la question de...ou alors...

Q : De toute façon on va déjà dire, quand tu fais danse, c'est que tu ne fais pas euh... justement un autre cycle euh...bon nous déjà, quand on a l'athlé euh... on n'a pas tellement... c'est...mais bon on le fait quand même hein... c'est pas... on n'a pas les mêmes choses que vous quoi... on n'a pas d'aires de lancer, on n'a pas...on en fait mais c'est fait aussi d'une façon... c'est fait quand même... donc c'est prendre sur un... un autre cycle est-ce que c'est... je ne sais pas, c'est... hum, pourquoi ? ... Puis c'est peut-être lié au fait qu'on s'est fait une programmation, parce que je me suis obligée maintenant en 4^{ème} c'est GRS et en 3^{ème} c'est danse donc je sais que je ne couperai pas maintenant au fait d'avoir danse en 3^{ème}, sinon, avant, on était un petit peu plus libres quand même, j'aurais bien reproduit la GRS parce que j'étais option, tout en ayant peur de l'enseigner... parce que, quand on enseigne son option, on est tellement près de la matière qu'on les fait « chier » dans des trucs parfois... alors que après, si tu la modifies, justement... moi je trouve que... il faut que ce soit agréable, il faut qu'ils... il faut qu'ils sortent en étant heureux, d'avoir travaillé et puis d'avoir rencontré des...

Moi : C'est amusant ce que tu dis parce que, tu avais dit euh... « j'ose pas enseigner en quelque sorte parce que je manque beaucoup de vécu dans certaines APS et là tu me dis et puis d'un autre côté paradoxalement quand j'ai trop de vécu...

Q : Je m'en rends compte et je...et je... ça a été un retour en arrière quand j'ai vu l'histoire de la gym...quand j'ai vu... ce stage où je me suis dit si j'étais... y'a des trucs là, j'ai oublié comment on faisait un élan de la roue, fallait que je le retrouve parce que les miens, mon dieu oh ben, déjà, tu vois s'ils arrivent c'est...hein... c'est tout le bout, on met des plinths, on surélève, on en est encore à des trucs... là c'était à un tel niveau que je me disais... et je me dit ben eux, ils sont tellement... euh balèzes que... euh..., est-ce qu'ils arrivent encore au..., à se mettre au niveau d'enfants et à leur faire aimer, parce que moi ils aiment...euh que je leur dise « bon ben attention, je t'impose la roulade il va falloir que tu s., mais entre-deux essaie d'amener, t'auras un point de plus parce que tu vas là créer euh... euh... » bon ben pas partout, mais tu vois je... je sais pas... c'était con parfois dans...je ne veux pas prendre ça, je voudrais prendre, je sais pas comment je peux te dire... Ah, je ne faisais pas de tir grimper, je le mets en hauteur pour renforcement musculaire, j'ai des collègues qui trouvent ça complètement... Tu verrais s'ils sont heureux quand ils arrivent à... Et puis en plus, je crois que ça ne leur fait pas de mal. Mais la progression là où ils prennent aussi quelques points qui compensent leurs malheureuses faiblesses... mais parfois que on est bien embêtés aussi avec les costauds mais... parce que ça aussi... est-ce que l'on a bon ? de rajouter des trucs euh... qui existent encore.

Moi : J'ai fini ; j'ai fini avec, euh... l'entretien, est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur le thème euh...

Q : Tu m'as fait chier, je vais encore me creuser la tête, je vais y repenser cette nuit, je vais te rappeler demain... pour te dire, là... j'aurais dû t'expliquer... non parce que c'est... parfois...

745 ça demanderait plus de finesse d'analyse, là c'est tout de go quoi... je veux dire comme les silences c'est pas parce que tu n'arrives pas... c'est parce que moi je me... p'ffouh... puis là je t'en dis des choses que je n'oserais jamais dire... p'ffouh c'est dingue... ouais... non mais ça c'était une aparté en plus...

Moi: Je te remercie.

Entretien n° 18 R
Jeudi 29.03.2001 – 18h /19h

5 **Partie renseignements**

Sexe: Masculin
Age: 51
Origine géographique: Pas de Calais.
Origine sociale (profession des parents): Enseignant.
10 Grade: PEPS.
Niveau d'études: Baccalauréat + 4
Ancienneté: 27 ans
Carrière: 2 établissements mais depuis plus de 25 ans dans le même établissement.
Avez vous préparé des concours internes: Non.
15 Situation familiale: Mariée, 1 enfant.
Engagements à l'extérieur: Non.
Stages suivis de 1997-2000. Stages IUFM de secteur pratiquement tous les ans.
Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

20 **Rapport à la formation. Pourquoi?**

Moi : Premier thème : donc quelles sont les raisons, apparemment tu vas beaucoup en formation ou du moins tu... bon, quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation, pourquoi est-ce que tu vas en formation ?

25 **R :** Ben disons qu'on était... on se sentait un petit peu perdus, on ne savait pas très bien... ce que l'on faisait. L'EPS on n'a pas de... on n'a pas de billes quand on... quand on démarre comme ça euh... il y a une année, le principal nous a dit on avait trop d'heures d'EPS et il nous a dit « je vais vous donner des heures d'éducation physique parce que... euh...
30 d'éducation civique parce que sinon je vous supprime un poste l'an prochain ». Donc je me souviens qu'une année j'avais pris, j'avais quatre heures d'éducation civique en 6^{ème}, j'y connaissais rien, mais j'avais un bouquin, j'avais un... un cahier de TD et là on avait... vraiment des... des trucs, j'ai été capable d'enseigner l'éducation civique euh... alors que...
35 regarde on a Henri Petit qui re-débarque au bout de 30 ans euh... il est complètement paumé il a... on n'a aucune bille quoi, on n'a pas de... si... si on va pas voir les... les collègues, essayer de se... d'échanger un peu tout un tas de trucs euh... c'est vrai qu'on a la revue EPS mais... la revue EPS c'est un petit peu... un petit peu trop fumeux, trop... on n'a pas... c'est pas assez pratique euh... ce qu'il faut c'est des trucs qui marchent bien avec les gosses euh... des trucs comme ça.

40 **Moi :** Donc c'est le fait de vouloir...

R : Oui, apprendre de nouveaux trucs et c'est vrai que... depuis... une quinzaine d'années euh... j'ai beaucoup modifié de choses parce que... en fait quand on est dans son coin euh...
45 je sais pas pourquoi en EPS on a l'impression qu'il faut toujours tout réinventer euh... quand... c'est... c'est... les programmes moi je les trouve beaucoup trop... trop vagues euh... pas assez euh... pas assez pratiques, pas assez d'exemples hein, alors c'est vrai que... quand on rencontre les collègues comme ça c'est vachement bien, on apprend un tas de trucs.

50 **Moi** : Et sur le stage de l'année dernière, bon on va parler essentiellement du stage euh..., est-ce qu'il y a des activités, ou des moments hein, qui t'ont davantage marqué, qui t'ont marqué plus... tu essayes de te les rappeler et de les décrire, ces moments là.

R : Pendant le stage même ? Bon la danse on peut déjà l'éliminer parce que... j'y connais rien
55 et puis ça me branche pas du tout, euh... combat, combat je le... on le fait en 5^{ème} oui, ça fait 2 ans que je n'ai pas de 5^{ème} donc j'ai pas... je ne l'ai pas réinvesti du tout et...

Moi : Non là je demande juste... pas si tu as réinvesti, c'est si tu... pendant le stage que tu as fait l'année dernière : pouf ! Tu as flashé sur des choses qui t'ont particulièrement...
60

R : Ben en combat je sais qu'on avait... ben ils avaient abordé ça un peu avec des... des jeux de bâtons et puis que... bon ça avec les gamins ça... ça serait intéressant, ça marcherait bien quoi euh..., après euh... natation... il n'y a rien qui m'ait marqué particulièrement non... il n'y avait que ça hein ? combat... combat, natation et danse, hein bon, il n'y a rien d'autre qui
65 m'avait...

Utilisation de la formation?

Moi : Alors donc ça, c'est un autre thème : est-ce que tu as utilisé, alors bon, on parle sur le stage de l'année dernière. Donc est-ce que tu utilises, ou est-ce que tu essayes d'utiliser ce que tu as appris en formation : plutôt rarement, souvent, systématiquement, pourquoi ?
70

R : Ben assez souvent quoi, de... quand je vois... j'essaye d'être (...) avec les gamins et si je vois que ça marche, que ça les intéresse euh... mais je te dis, sur l'an dernier, je... natation, c'est pareil... natation on le fait en 6^{ème} mais je n'ai pas de 6^{ème} depuis... depuis 2 ans donc, et sur le stage de l'an dernier j'ai... c'est pas que j'ai pas voulu, mais.. j'ai pas... on fait plus ces trucs-là, alors j'ai laissé tomber, quoi. Mais sinon, les autres années, si, c'est bien sûr..., j'ai souvent essayé des trucs et...
75

Moi : Est-ce que tu pourrais citer un..., me donner un exemple là ?
80

R : Qu'est-ce qu'on a fait en gym cette année ? l'année d'avant il y avait combat et athlétisme, est-ce qu'on les a réutilisés ? Alors on peut prendre badminton, je sais qu'il y a des... mais te donner des trucs précis euh !! ça remonte tellement à des... euh... auparavant, qu'est-ce qu'on avait fait ? l'année d'avant, il y avait combat aussi, non ? Basket, oui, non, moi j'ai pris... c'était... il marche euh... avec comment... avec L... là, je trouvais que c'était un petit peu toujours le même, les mêmes situations qu'il mettait... qu'il mettait en jeu et... j'ai dû l'essayer une fois avec les gamins, mais ça... ils se lassaient vite quoi. J'essaye de trouver avec des trucs... j'essaye de trouver toujours des exercices qui marchent bien avec les gamins, qui les accrochent et c'est toujours à base de compétitions, des exercices ou des trucs comme ça...
85
90

Moi : Donc parle-moi, pourquoi ça t'avait... pas accroché quoi, la situation en basket ?

R : Ben c'était un petit peu trop rébarbatif, alors je sais plus, c'était... même moi, pourtant j'étais basketteur dans le temps, en la vivant... je ne sais pas, je ne me sentais pas bien, ça m'a laissé... ça manquait de... je ne sais pas, t'avais pas envie tout le temps de... de le faire quoi, donc... et ça me paraissait un peu complexe quoi, je ne sais plus avec quel niveau de classe il
95

le faisait, il le faisait peut-être avec un niveau plus élevé, avec des secondes ou... je ne sais plus... mais en général, avec les gamins, il faut des trucs simples, qui les attirent...

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

Moi : Donc tu penses que... c'est parce que tu ne t'es pas adapté donc... Donc ça c'est un autre thème là : quand tu fais tes cours, est-ce que tu les transformes souvent, tu changes tout le temps ou tu préfères te tenir à quelque chose... d'assez stable ?

R : Quelque chose d'assez stable, bon s'il y a des... de temps en temps, si je... si je discute avec un collègue et que je vois... l'an dernier, je sais qu'on sait, on a fait des réunions avec... tu sais, on avait un nouveau collègue qui arrivait là... Stéphane euh... comment il s'appelait ? il était footballeur là, on a fait pas mal de réunions avec Michel B... tout ça et... on s'est échangé des trucs et quand je... je les essayais, quand ça marche... oui, je n'hésite pas à changer, oui.

Moi : Mais d'une manière générale, il y a quand même un socle qui reste...

R : Oui quand même oui, il y a une grosse partie qui est stable oui. Tu sais ce que j'essaye de faire, c'est toujours des trucs où les gosses... d'abord où tous les gosses sont occupés, parce que quand il y a des... gamins sur le côté, ça... surtout les garçons, s'ils sont inoccupés, ça foutait le souk, quoi donc, ou tout le monde est occupé et... ou des trucs qui les motivent vraiment quoi, tandis que dès que ça devient trop rébarbatif ça... il n'adhère plus quoi.

Moi : Donc, là... j'avais une question : peux-tu expliquer ce qui t'amène à les transformer, à les changer, donc ce serait ça quoi, trouver des...

R : Oui, si je vois qu'ils aient... qu'ils ne participent plus quoi, dès que la participation baisse ou si je vois si ça ne les intéresse pas, c'est que... j'essaye de trouver toujours un truc plus intéressant et plus motivant quoi. Et surtout les occuper, je fais beaucoup d'ateliers, par exemple en gym je fais 10 ateliers pour qu'ils changent souvent d'activités quoi, parce que, comme ça ils passent sur les 10 ateliers sur une séance, ils sont 3-4 minutes par atelier... en général, si tu les laisses trop longtemps sur un truc, ils se lassent et puis... et puis souvent... on note pratiquement à... pratiquement chaque séance quoi... le côté, l'attrait de la note euh... ils se tiennent à quelque chose sinon, si tu attends la fin du cycle pour noter euh... ils travaillent pour eux et puis à la fin, ça ne donne pas grand chose quoi.

Moi : Et quand tu changes, tes idées tu les trouves où ?

R : Ben, soit lors de réunions avec des collègues ou dans les stages ou... de temps en temps je vais faire un tour sur Internet sur les sites... pédagogiques quoi.

Moi : Des revues ou des...

R : Ben, revues, oui on a une revue EPS, de temps en temps je jette un œil et... au niveau EPS, c'est toujours un peu trop fumeux, trop... ou alors parfois ça me paraît enfantin, parce que la dernière fois, c'était un article sur quoi là ? pas sur le truc de 2 contre 1 en basket je crois ? j'ai l'impression que c'est un truc que tout le monde connaît, je ne sais pas... de temps en temps tu as des trucs, tu as l'impression que c'est à un haut niveau et puis là... je présente

des exercices en basket que j'ai l'impression que tout le monde connaît quoi, ça doit être dans le dernier, je ne sais plus là...

Moi : Alors là c'est une question un peu plus délicate : quand tu enseignes, qu'est-ce que l'élève doit apprendre... pourquoi ?

R : Qu'est-ce qu'il doit apprendre ? Ben déjà je crois que nous, en fait on est éducation physique, déjà, je sais qu'on a fait pas mal de stages avec... lors d'une réunion avec Monsieur Gavériaux, il expliquait que bon tu avais, en fait tout concourt à l'éducation de l'enfant quelle que soit la discipline qu'on enseigne quoi, donc déjà c'est... donner des... apprendre à socialiser un enfant, l'apprendre à vivre en société et... c'est pas tellement le contenu quoi qui est important, c'est l'ensemble... c'est de concourir à l'éducation de l'enfant...

Moi : Donc c'est ça que tu cherches... Et quand tu... tu veux qu'ils respectent ces règles, qu'ils se socialisent, comment est-ce que tu organises l'apprentissage, comment tu fais pour qu'ils y arrivent ?

R : Ben, je ne sais pas... j'impose un règlement, moi je sais que je suis assez strict, même assez maniaque sur certains... sur certains trucs, euh... sur : on se range, on fait l'appel euh... c'est pas... tout est assez euh... si ça ne fonctionne pas... j'aime pas le bordel, j'aime pas le souk, j'aime bien, c'est vrai que j'aime bien que tous les élèves soient occupés euh... soit à des tâches bien précises, donc j'essaye de... ben en leur faisant respecter un tas de règles quoi et... ils ont une feuille de comportement avec... il y a des points à respecter, dès que ça ne va pas, toc ! ils perdent un point..., c'est-à-dire que si ils ne savent pas respecter les règles au collège, ils ne sauront pas les respecter dans la vie de tous les jours...

175 **La mise en œuvre.**

Moi : Un autre thème : donc là, alors là il faudrait que tu essayes de te concentrer sur une... un changement que tu aurais mis en œuvre, tu vois, quelque chose que tu ne faisais pas et puis... tu l'as fait quoi, tu vois, soit une APS, soit une situation particulière?

R : Ben le combat on l'a mis en place... on l'a commencé... donc pas l'an dernier, il y a bien deux ans quoi...

Moi : Mais cette année, tu ne l'as pas reconduit parce que tu n'avais pas de toute façon tes 5^{èmes}. Donc, sur cet... voilà, cet exemple du combat, oui, mais donc tu ne l'as pas fait cette année et tu l'as fait l'année dernière, donc déjà quel..., pourquoi tu l'as fait l'année dernière, je veux dire ?

R : Ben on l'a fait parce que, on nous demandait de – est-ce que les (...) étaient là quand j'avais cours ? – on nous demandait de... de faire des activités dans chaque catégorie aussi bien dans... l'équipe de pleine nature et en combat on n'avait rien du tout, donc a mis pleine nature en 6^{ème}, et comme on a natation en 6^{ème}, on a mis combat en 5^{ème}.

Moi : Mais par rapport au stage, ça se situait où... Donc vous avez fait le combat avant le stage ?

R : Oui, donc c'était... non, attends, c'est pas l'an dernier, c'est il y a 2 ans, parce l'an dernier je n'avais pas de... 5^{èmes}, donc là on est partis un peu, ben on est partis sur les, on est partis

avec les EPS, moi j'avais un truc... j'ai fini mon test il y a quelque temps, j'ai tenu à finir
 200 cette année absolument la lutte à l'école élémentaire, là j'avais un, je ne sais plus... c'est un
 bouquin d'EPS, « 52 jeux de lutte » un truc comme ça, et, en fait j'avais un peu
 d'appréhension au départ parce que je ne savais pas comment ça allait se passer et puis, en fait
 Henri il me dit la même chose cette année, qu'il avait... qu'il a un peu l'appréhension
 205 d'aborder les séances de lutte et puis au contraire ça marche impeccable avec les gosses... ça
 leur plaît quoi, donc je suis parti sur des... plutôt sur des jeux au départ, il doit y avoir un tas
 de trucs que j'avais jamais vus, et puis... mais pas tellement, et puis lutte au sol quoi, ils ont
 eu un peu peur de..., on n'avait pas beaucoup de tapis quoi et puis, ils ont un peu peur des
 accidents, on est restés sur lutte au sol et en fait ça se passait très, très bien.

210 **Moi :** Donc tu as l'idée, bon tu as les livres quoi, tu cherches là-dedans, alors comment tu fais
 le tri, comment tu organises spécifiquement ta séance et puis ton cycle à partir de quelque
 chose que tu n'as jamais fait ?

R : Ben, il y a beaucoup d'exercices d'échauffement qui sont des jeux, et puis après en... ben
 215 on avait, un peu au hasard au début oui, en essayant de trouver quelque chose qui allait
 motiver les enfants quoi, et puis je me demandais même si ça allait marcher, et puis ça a
 marché au-delà de mes espérances, des jeux de portée, de... je me souviens des trucs des fois,
 on leur demande d'être des déménageurs, donc il y en a qui font les meubles, donc ils sont
 rigides, il y en a qui font les tapis, ils sont mous, il faut... et puis c'est pour les apprendre à...
 220 à porter et puis avoir un contact parce que... ils aiment pas venir au contact l'un de l'autre,
 mais les garçons ils s'y mettent assez vite, mais les filles elles se battent, elles combattent bras
 tendus, donc c'est un tas d'exercices pour les amener au corps à corps quoi, et puis mais... il
 n'y a vraiment aucune technique que je n'ai laissée... mais je mettais des règles... ne pas
 crier, tout un tas de trucs à respecter, ne pas être agressif, et puis je faisais sous forme de
 225 montante comme on fait en tennis de table, en étant deux par tapis celui qui gagne il monte
 d'un tapis celui qui perd il... et comme ça rapidement, ils sont de niveau... je... c'était un peu
 calqué sur un truc de tennis de table quoi, encore je l'ai parcouru, quand ils étaient par
 groupes de niveaux ils travaillaient par pôle et...

230 **Moi :** Et tu changeais les exercices ou tu les faisais évoluer, comment ça se passe ?

R : A chaque fois, il y avait des... un tas de petits exercices que j'ai pris dans ce... dans ce
 bouquin, là... changer les échauffements, 3-4 exercices d'échauffement à la fois, toujours tous
 des trucs dans ce genre-là... et on essayait d'apprendre quelques techniques de motivation, de
 235 leur donner quelques billes mais sans trop... sans du tout aborder le... apprendre telle prise ou
 telle prise parce que c'est... c'est ludique quoi...

Moi : Et c'était fait avec quel type de classes, donc les 5^{èmes}, et pourquoi pas donc avec les
 3^{èmes} ?

240 **R :** Ben je ne sais pas pourquoi ça a été ces classes-là... On a des classes mixtes, en 3^{ème}, je
 ne saurais plus dire pourquoi... Ça dépend, enfin il y a... tous les mixtés où les... le nouveau
 proviseur il a, petit à petit, ça allait mieux pour lui, pour les emplois du temps, il nous a mixté
 les 6^{èmes}, après les 5^{èmes}, de temps en temps les 4^{èmes}, cette année moi j'ai même une 3^{ème}
 245 mixte dans le... En 5^{ème}, ça ne pose aucun problème, hein, même garçons et filles, au début
 j'avais peur de... mais au contraire c'est eux qui... tu vois ils ont aucun... aucun complexe
 même si... il n'y avait absolument pas de... pas de problème quoi, alors... pour te dire
 pourquoi on choisit 5^{ème} ou 3^{ème}, je ne saurais plus dire...

250 **Moi** : Et c'était sur une heure ou sur deux heures ?

R : On a des séquences d'une heure et demi, donc on fait des cycles de 8 séances... Oui, donc tu fais toujours une partie échauffement sous forme de jeux, et puis après, quelques exercices, et puis après on faisait une compétition comme forme de combat avec... arbitre...

255 **Moi** : Et ton cycle donc, tu ne l'as jamais fait, tu as plein de jeux, tu commences ta première séance et... tu sais que tu as 8 séances, tes cases elles étaient remplies ou...

R : Non, c'était pas... c'était pas bon, puisque vraiment je te dis, j'avais... un peu la trouille même parce que je ne savais pas comment aborder l'activité, j'en avais jamais fait ni... je crois que j'avais fait du judo dans le temps, mais c'était pas du tout... non, le judo et il y a très longtemps de l'escrime mais en fait, on est surpris avec les gamins, ça marche... je ne sais pas si ça marcherait aussi bien en 3^{ème} ou, surtout les 3^{èmes} mixtes, où là il faudrait carrément démixter quoi... c'est bon, moi je trouvais que ça... même Henri il me dit que cette
260
265 année, il dit que ça marche au-delà de ses espérances aussi...

Moi : Et quand tu as vu que ce que tu avais prévu ne fonctionnait pas, ou ça a peut-être toujours fonctionné...

270 **R** : Ah oui... vraiment c'est... oh, il y a quelques... quelques-uns qui n'aiment pas le contact, il y en a vraiment toujours... il y avait plutôt des filles quoi, qui étaient bon, qui sont... qui ont mal partout, alors euh...

Moi : Et dans ce cas-là, quels sont les repères que tu prends pour te dire de... que ça marche
275 quoi ?

R : Comment faire pour que ça marche ?

Moi : Non, non, qu'est-ce que... toi, là tu dis « là ça a toujours marché », comment tu sais
280 que ça a toujours marché, tu vois, comment tu...

R : Ben parce que les gosses sont toujours motivés et que je trouvais qu'il y a... Même je te disais, je me souviens, moi je ne me rendais pas compte, il y a Michel une fois qui était là, avec du bruit, qui était à côté de moi en hauteur qui est venu voir ce qui se passait parce qu'ils
285 étaient tellement dans l'ambiance que... c'était très bruyant et on s'en rendait pas compte quoi.

Moi : Et donc, en définitive, si c'était à refaire, tu le referais...

290 **R** : Oh oui, bon maintenant j'aurais plus de billes qu'on... puisqu'on a travaillé en stage quoi, n'importe comment, maintenant j'en ai...

Moi : Pourquoi tu ne le referais pas, si ça t'a intéressé etc. pourquoi tu ne le poursuivrais pas en... tu ne l'aurais pas retenu en 4^{ème} parce que tu m'as dit que tu n'avais pas de 5^{ème} non ?
295

R : Oui, ben en on a un programme hein. Donc je les ai envoyés aux inspecteurs, mais... on a fait ça aussi hein... C'est vrai qu'on n'a pas beaucoup d'activité natation, on a l'activité natation en 6^{ème} on a lutte et après par contre, ils font... bon les filles elles font GRS danse en

300 4^{ème}/3^{ème} et... on a abordé lancer, lancer en 4^{ème}/3^{ème} quoi, c'est pas mal, et en 6^{ème} ils font beaucoup de natation quoi donc, c'est pour répartir la lutte. Ben on a dû le mettre en 5^{ème} parce qu'on savait que ça marcherait euh... 6^{ème} c'était pas possible parce qu'ils ont beaucoup de natation, donc on a choisi le... le niveau 5^{ème}.

305 **Moi :** Et cette démarche, donc c'est quelque chose que tu faisais, que tu faisais pas, pour répondre aux besoins institutionnels en quelque sorte hein, tu décides de le faire, et puis t'as un peu la trouille, tu y vas vraiment au hasard. Et pourquoi tu ne ferais pas la même chose en danse ?

310 **R :** Alors, là, je retournerai voir le... C'est un truc qui euh... non, je crois que ça ne m'attire pas du tout, au contraire ça... et je dis, je n'aime pas m'exprimer devant les autres comme ça, je ne sais pas, ça... c'est absolument pas mon truc... Si je me sens compétent dans le truc, je veux bien le faire devant les autres quoi, mais là je me sens plus ou moins compétent donc...

315 **Moi :** Non mais je veux dire, pas toi le faire, mais le faire faire aux élèves ? Parce que le combat, tu m'as dit que tu n'en n'avais pas beaucoup d'expérience non plus, euh donc tu vois ce que je veux dire ?

320 **R :** Enfin j'avais fait du judo dans le temps, si quand même un petit peu quoi... mais la danse c'est quand même un truc euh..., et puis je ne suis absolument pas démonstratif, quoi je...

Moi : Non mais, au combat, est-ce que t'as fait des démonstrations au combat avec ta classe ? (*oui, comme toujours, quoi, oui*). Parce que tu peux... on peut aussi penser que c'est un peu mener peu l'activité sans... Donc c'est un ressenti que tu...

325 **R :** Bon la danse, non, je suis allergique à tout... même en allant voir des spectacles hein... Pourtant il y a un truc, on est allés voir à Valenciennes, j'avais beaucoup aimé, c'est lui qui avait fait la cérémonie d'ouverture des Jeux Olympiques d'Alberville là... mais c'était pas du tout... non ça...

330 **Moi :** Non mais, si je te dis en combat : « Est-ce que tu vas voir souvent du combat ? », les sports de combat, je veux dire, en tant que spectacle ?

335 **R :** Euh... bon je les regarde à la télé, oui, hein sauf la danse... La danse non, ça me gonfle aussi...

Moi : Non mais, si tu veux, j'essaye de mettre en parallèle bon, finalement, on peut établir... Mais là, il y a quelque chose qui fait que... donc, c'est un manque de vécu ?

340 **R :** Non, je ne me sens pas compétent, pas attiré et pas... et incompetent complètement dans l'activité, donc je ne saurais pas... je ne saurais pas du tout... Ben je ne sais pas, il faut que tu aimes ça, Francine elle aime pas le hand par exemple, c'est marrant, pourtant c'est... bon, elle fait du basket, c'est un peu similaire quoi, mais elle ne se sent pas compétente donc c'est pareil, elle ne veut absolument pas aborder l'activité quoi. Si je n'ai pas fait le stage cette année, c'est parce qu'il y avait de la danse, ben non c'est... , oui je crois bien...

345

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

350

Moi : Et depuis, si tu regardes un peu en arrière, depuis quelques années quoi, est-ce que tu as l'impression que ta pratique évolue et dans quelle mesure ? Ou alors peut-être que tu as l'impression que ça n'évolue pas, ou est-ce que tu as l'impression que ça se bouleverse, ou alors simplement que ça change petit à petit, donc comment tu vois ça ?

355

R : Depuis que je fais des stages, avant j'étais quand même un peu perdu, quoi, je ne savais pas quoi... pas toujours quoi faire, tandis que là, je change beaucoup plus hein.

360

Moi : Tu as l'impression que c'est des bouleversements ? Comme quels types de changements, comment tu vois ça ?

365

R : Ben c'est beaucoup plus structuré, c'est... avant, ben quand j'abordais une activité, je ne savais pas quoi... très bien quoi faire quoi euh... dans les bouquins c'est pas toujours, je ne sais pas, c'est pas..., je te dis j'essaye toujours de trouver des trucs assez pratiques euh, qui soient plus motivants pour les enfants quoi donc euh... petit à petit, bon on se change moins maintenant mais... ça fait que... il y a beaucoup de choses qui ont évolué quoi.

370

Moi : Et pourquoi ce serait des... tu analyses ça comme des bouleversements ou des... simplement des changements... ?

R : Une évolution quoi, parce que des bouleversements euh... **(silence)**

375

Moi : A la fin là de ton cycle combat... comment tu l'as évalué quoi, comment tu t'es positionné par rapport à ça, tu t'es dit : « bon voilà, c'est chouette, ça a marché... », quel regard tu as un peu rétrospectivement là sur...

380

R : Si, si, ça a marché au-delà de mes espérances, j'avais peur que ça ne marche pas, tel garçon avec telle fille ça ne s'entende pas ou un truc comme ça ; au début j'avais séparé garçons et filles, je sais que Michel lui, il a mélangé et de temps en temps je faisais un truc, le jeu du béret tu sais, où ils tirent chacun des numéros donc forcément parfois il y a un garçon qui était contre une fille ou une fille contre un garçon et... ça ne posait aucun problème quoi. Il y avait même des filles qui battaient des garçons euh... non, enfin c'est parce que je n'ai pas de 5^{èmes} sinon j'en ferais volontiers...

385

Moi : Et est-ce que tu t'es demandé : « qu'est-ce que ça a changé chez mes élèves, de faire cette activité ? »

R : Qu'est-ce que ça a changé chez eux ?

390

Moi : Il y avait quelque chose qu'ils ne faisaient pas du tout...

R : Je pense que... ça leur a plu énormément hein le... Ce que ça a changé, je ne sais pas...

395

Moi : Donc c'est beaucoup l'investissement de...

R : Oui, ça m'a fait découvrir un... d'autres activités quoi... Maintenant, c'est se... un ouvrier, quand il travaille, il voit ce qu'il fait, et nous, quand on travaille, on se demande... J'ai appris à nager pendant une dizaine d'années à des gamins sur... sur la plage d'un petit

400 bassin, là, quand tu n'arrives pas les faire progresser... parce que là... les parents ils payent pour euh les leçons... tu te demandes toujours quand ils réussissent si c'est toi, si c'est grâce à toi ou alors si c'est parce qu'ils sont doués, et puis quand tu n'arrives pas à les faire nager, tu te dis : « merde, je suis même pas foutu de... ». C'est... on n'a pas un métier valorisant quoi ; l'ouvrier qui fait quelque chose, il n'y a rien au départ et puis quand il a fini il y a quelque chose, alors tu vois... alors, savoir ce que ça apporte aux gens, je ne sais pas, c'est...

405 **Moi** : L'année dernière, tu t'es inscrit à un stage hein, dont... il y avait danse, tu n'aimes pas la danse, bon il y avait combat mais tu n'avais pas de 5^{ème}, et il y avait natation et puis bon, tu maîtrises quoi. Alors est-ce que tu peux m'expliquer le pourquoi..

410 **R** : Ben, parce qu'il y a toujours des choses à apprendre. Regarde, je joue au club informatique depuis...je dois être adhérent au club depuis dix ans, on refait souvent les mêmes choses, mais il y a toujours des petits... des nouveaux trucs que tu découvres... même, il n'y a pas seulement le contenu, il y a des méthodes ou il y a du travail, un tas de trucs. C'est toujours enrichissant hein, il n'y a pas de... même si c'est une activité que tu ne
415 pratiques pas, tu peux trouver des billes pour ce que tu... quand tu veux réussir autrement...

Moi : Est-ce que tu as déjà, ça, des choses comme ça dans une activité que tu as réinvesties...

R : Oh oui, certainement, mais alors... Ben il faudrait que tu me demandes, que tu me donnes
420 des questions pas pareilles on va dire...

Moi : Bon écoute, question subsidiaire : est-ce que tu veux dire quelque chose qu'on n'aurait pas abordé, rajouter ?

425 **R** : Ben apparemment non.

Moi : Ecoute... J'ai fini... Je te remercie.

Entretien n° 19 S

Jeudi 10.05.2001. 15 à 16h.

Vendredi 11.05.2001 - 16h à 17h

5

Partie renseignements

Sexe: Féminin

Age: 28ans

Origine géographique: Allier

Origine sociale (profession des parents): Ouvriers.

10 Grade: PEPS.

Niveau d'études: Licence, CAPEPS

Ancienneté: 5 ans.

Carrière: Titulaire remplaçante: Collège, lycée.

Avez vous préparé des concours internes: Non.

15 Situation familiale: Célibataire.

Engagements à l'extérieur: Dans un club d'escalade.

Stages suivis de 1997-2000. Stage d'escalade et stage de secteur 1999-2000.

Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

20

Rapport à la formation. Pourquoi?

Moi : Alors, premier thème : quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation?

25 **S :** Euh... pour essayer de rester en... dans les nouveautés, enfin je pense, ma vision au départ c'est ça, essayer d'apprendre, d'avoir un maximum de références sur lesquelles me baser pour essayer d'évoluer dans la construction de mes contenus, sur... aussi bien sur des choses techniques, enfin bio mécaniques que sur euh... des choses pédagogiques, et puis aussi parce que ça fait du bien de retrouver d'autres collègues et de voir ce que font d'autres collègues quoi.

30

Moi : Mais on pourrait penser bon, comment dire, les problèmes qui se posent aux enseignants dépendent de leur ancienneté hein... Toi tu viens de sortir, on peut penser que tu n'as pas tellement besoin de réactualisation ou de mise à jour didactique...

35 **S :** Oui, mais au niveau pédagogique par contre, j'ai été moins d'années sur le terrain par rapport à d'anciens et des fois on apprend des choses quoi, sur la gestion groupes ou euh... des choses comme ça. Donc, j'essaie de rester dans les nouvelles... enfin les nouvelles écoles quoi, enfin ce qui se fait actuellement quoi.

40 **Moi :** Donc, dans le stage de l'année dernière, est-ce qu'il y a eu des moments, des activités dans la formation qui t'ont davantage marquée?

45 **S :** Ben en fait, il y a deux choses qui m'ont marquée : le combat et la natation. Euh, le combat, on est restés je pense, plus sur un pôle animation qui était très riche d'ailleurs, parce que j'ai appris plein de choses euh... le formateur nous a... essayé de développer une palette d'activités, une mise en activité qui était très, très intéressante, donc au niveau idées pour la construction après de contenus, c'était intéressant; par contre, en natation on a pratiqué, on a été plus dans la construction de contenus à présenter aux collègues, pour déjouer les élèves, et ça c'était enrichissant parce qu'on était dans la construction sur le terrain directement,

50 beaucoup plus qu'en combat. En combat j'ai pris en fait, alors qu'en natation j'ai construit. J'ai eu moins d'apports théoriques à la limite, mais j'étais plus active sur la construction de contenus, par rapport à un problème ciblé, que moi j'ai ciblé, donc ça c'était intéressant... Et en danse, on a été un peu plus séparés, on a pris plus de... on a pris plus d'idées quoi, on a... enfin j'ai eu l'impression de moins construire en fait. On a construit des danses mais on
55 n'était pas sur le pôle de construction de contenus pour des élèves, donc c'était pas encore, enfin c'était pas de la construction même sur des contenus qu'on aurait à proposer plus tard sur des... à des élèves par rapport à un problème. Ça... c'était intéressant de voir les deux à la limite.

60 **Utilisation de la formation?**

Moi : Bien. Est-ce que tu utilises ce que tu as appris en formation?

S : Toujours en me basant sur l'année dernière ? Plutôt souvent, euh... pas tout le temps parce
65 que je pense que parfois je n'y arrive pas et dans certaines activités j'ai plus de difficultés que dans d'autres, euh... je pense que j'essaye, en tout cas par rapport à ce que je propose, j'essaye d'avoir un recul... de critiquer ma séance par rapport à ce que j'ai fait sur le terrain, euh... est-ce que j'ai bien ciblé le problème et est-ce que l'élève expérimente ou pas ? Enfin ça je me base plus sur cette année-là encore, c'est difficile par rapport à l'an dernier, ça
70 remonte à un moment, mais par rapport à ce que on avait fait en natation, c'est vrai que euh... le fait d'avoir construit un problème, d'avoir essayé de trouver une solution qui correspond à un problème et d'avoir expérimenté sur plusieurs solutions possibles, ça m'avait aidée ça..., à avoir plus de réflexion sur ce que je produis, et je ne le fais pas systématiquement en sport collectif, j'ai un peu plus de mal... à le faire expérimenter.

75 **Moi :** Donc, peux-tu me citer maintenant un contenu de formation que tu as utilisé?

S : Ah... en natation... c'était l'an dernier, ça remonte, euh... j'ai expérimenté sur une classe
80 de 6^{ème} qui étaient des nageurs moyens euh... des... des objets, aller au fond, alors l'objectif je ne me souviens plus, c'était aller, descendre, se laisser remonter en fait et euh... permettre aux gamins de sentir... ben que le corps peut flotter, et ça, ils ont expérimenté sur différentes hauteurs, enfin de profondeurs, j'avais expérimenté sur des jeux comme ça, alors des séances précises par rapport à l'an dernier... à l'eau. On avait fait ça avec d'autres collègues, avec un
85 parcours qu'on avait fait dans le petit bassin, aller chercher des objets, passer dans des cerceaux, en hauteur, aller au fond, se laisser remonter, pousser, se laisser couler, on avait travaillé sur ce... descendre au fond, se laisser remonter, sauter, descendre, impulsions... on avait fait des choses comme ça...

Moi : Et est-ce qu'il y en avait d'autres, d'autres contenus de formation que tu as mis en
90 pratique, ou est-ce qu'il n'y en avait...

S : Ben en lutte, enfin c'était judo mais moi j'ai essayé de refaire certains jeux qui avaient été
proposés en... en entrée dans la pratique, mais en lutte j'avais essayé de réutiliser les contenus
qu'avait proposé euh... le formateur, sur une classe de 6^{ème}..., et sur des classes de 6^{ème} et de
95 5^{ème}, et des jeux d'entrée dans l'activité.

Moi : Et les autres, donc en danse (*en danse j'ai pas fait*) - oui. Et alors pourquoi tu n'as pas mis en pratique?

100 **S** : Bon, en danse je ne l'ai pas fait parce que... c'était pas... ça ne faisait pas partie de ma programmation, et moi, comme je suis TR, c'est un petit peu difficile de faire ce que je veux dans certains établissements, donc ça ne faisait pas partie et... cette année, je ne l'ai pas proposé, j'aurais pu... j'aurais pu le faire mais j'ai pas l'impression d'avancer en fait, par rapport à la formation qu'on a eue, mais cette année euh... j'ai un peu de mal en danse parce
105 que je suis directive et j'ai pas l'impression que les élèves expérimentent. Donc, en 6^{ème}, je vais... je vais être sûre de la création euh... mais... j'ai, je ne me sens pas vraiment ramer, quoi. Par rapport à ce que j'ai déjà fait, j'ai fait une formation, et j'ai pas l'impression que je suis passée à une étape supérieure dans ce que je peux proposer aux élèves, je reste toujours sur des choses que je fais, et cette année, en fait, j'ai pas proposé, je suis partie sur d'autres
110 choses, sur l'acro, l'acro sport gym, mais pas en danse. **(silence)**

Moi : Concernant ce que tu as utilisé, donc, en natation et puis en combat, qu'est-ce que tu as retenu de ce qui était proposé?

115 **S** : Après pour construire ? euh... les séances de combat donc je les avais... j'avais noté en rentrant donc j'ai quasiment repris tels quels les contenus, quoi, de jeux, dans la mise en pratique avant de rentrer sur les séances d'apprentissage donc j'ai repris des... des jeux d'échauffement en fait on va dire, alors que la natation, j'avais pas véritablement de contenus, donc je suis allée, j'ai essayé de cibler des problèmes et me mettre dans la peau de l'élève
120 pour voir comment il peut réagir par rapport à son niveau, est-ce que le problème correspond bien... euh au..., est-ce que la situation correspond bien au problème de... de mes groupes d'élèves...

Moi : Donc, dans le cas de la natation, tu as plutôt utilisé une démarche (*oui*), alors que dans
125 le cadre du combat tu aurais plutôt utilisé des exercices ?

S : Des exercices qui avaient été donnés, des exercices de jeux qui ont été donnés. Après, je suis partie sur la construction par rapport à ce que j'avais déjà fait parce que j'ai... j'avais passé lute au CAPES donc je... j'ai essayé de me baser sur euh... construire une tâche qui
130 correspond... dont le problème correspond au problème de l'élève, mais j'avais l'impression qu'en natation c'était plus facile parce que j'avais déjà baigné dedans directement et que, quand on avait proposé des situations, avec les collègues, il y avait certaines choses qui n'allaient pas, on avait mal ciblé le problème ; donc comme je l'avais vécu et que je m'étais rendu compte que c'était un peu trop difficile, j'ai remis à niveau, par rapport à ce qu'on avait
135 fait en natation.

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

140 **Moi** : Bien. Ça c'est un autre thème. Après on reviendra d'ailleurs sur ce que tu as dit là, on essaiera d'approfondir. Quand tu fais cours, bon bien sûr, tu n'as pas une grande expérience mais, est-ce que... du moins tu n'as pas encore eu le temps de t'installer dans une routine, mais est-ce que tu es plutôt quelqu'un qui va transformer tout le temps ses cours?

145 **S** : Non, j'essaye de... de cibler en fonction du public que j'ai. Alors, parfois euh... j'ai des contenus qui sont à peu près les mêmes si je fais une même activité pour une même classe, si le problème est le... plus ou moins même quand j'ai fait endurance par exemple, par contre euh... j'essaye de diversifier en fonction des classes que j'ai, forcément, du niveau de classe et du niveau des élèves que j'ai, en faisant des groupes de niveau. J'essaye de rester sur un

150 même problème, que la séance soit la..., que le problème il soit le même pour tous les élèves, avec des intensités ou des répétitions différentes ou... j'ai fait des grilles suivant les activités hein, ou alors je fais des groupes de niveau, et j'essaye d'expérimenter des choses hein euh... j'essaye de changer des fois ou d'apporter des choses ou... j'essaye par rapport à ce que j'ai vécu cette année de plus... avant j'étais beaucoup sur la construction un peu de tâches
155 magiques, là, j'essaye un peu de faire expérimenter certaines choses pour les élèves ; mais il y a des activités... où j'ai plus de difficultés que d'autres... donc c'est plus facile dans certaines activités de pouvoir changer et, pour moi c'est plus rassurant... d'avoir dans d'autres activités que je maîtrise un peu moins bien, d'avoir une palette déjà de choses ; par contre après euh..., au niveau de l'évolution euh... ça marche pas tout à fait pareil, ça je le... j'ai l'impression,
160 quoi.

Moi : Est-ce que tu peux citer une transformation de tes cours, récente quoi ? Tu faisais quelque chose et puis tu as dit « bon, je vais changer ».

165 **S :** J'ai fait ça en gym, qui est ma pratique d'option hein. Donc j'ai pas mal changé euh, au niveau de ça, surtout les sports euh... individuels et de combat. J'ai essayé de modifier... là je suis rentrée dans des cycles athlétisme et je l'aborde plus, mais bon, ça je me base par rapport à cette année hein... je ne l'aborde plus comme des séances entre guillemets de club comme je faisais avant quoi... nous on fait ça euh... on essaye, on n'expérimentait pas vraiment alors
170 que là, les élèves expérimentent plus ou moins et je mets plus l'accent sur : tout le monde a des capacités de base et chacun, en fonction de son potentiel, va avoir... va faire telle action pour produire tel effet, et le geste ne sera pas forcément le même pour tout le monde... donc ça j'ai changé, c'était...enfin j'essaye quoi...

175 **Moi :** Et quelles sont les intentions donc, qui t'amènent à changer là, pourquoi tu veux transformer un peu tes cours?

S : Ben je modifie parce que... parce que j'ai énormément de choses à apprendre je pense à la base, donc, avant de dire : « ça, ça marche mieux que... qu'autre chose », il faut que
180 j'expérimente hein, pour moi je le vis comme ça, euh... en plus, je pense que c'est plus enrichissant euh... pour moi au niveau personnel, si je... ça m'est arrivé de faire quasiment tout le temps les... enfin les mêmes contenus, mais au bout d'un moment moi je m'ennuie quoi, et je suis pas sûre... enfin, comme je proposais plutôt des tâches magiques euh... en essayant avec les expérimentations, je trouve que la relation entre le prof et l'élève n'est pas
185 du tout la même, au niveau du fonctionnement du cours et la relation... et je trouve que c'est plus intéressant. Donc pour l'instant euh... à la limite je viens d'apprendre quelque chose qui est nouveau, donc j'essaye de construire des choses sur l'expérimentation par rapport à l'âge et par rapport aux activités... donc, je propose et je n'en suis pas encore à me dire : « bon, là, 6^{ème} en gym par exemple, on fera tel contenu », je suis en train de rechercher encore (*parce que tu...*), tant au niveau des objectifs à fixer qu'au niveau des contenus.
190

Moi : Tu dis : « j'aime... j'aime pas la routine, donc c'est moi qui veux changer, améliorer... » - bon. Mais peut-être que ce que tu fais, ce que tu trouves un peu banal, peut-être que l'élève il apprend très bien, grâce à ça. Pourquoi changer?
195

S : Ah bien... même dans des tâches magiques ou quand on donne... enfin, il y a un geste technique à faire, l'élève il... il apprend, mais je pense que dans l'expérimentation euh... l'élève est plus en activité de recherche par rapport à ses capacités, déjà ça le met en confiance parce qu'on lui dit qu'on lui fait confiance, qu'il a des bases et que, quel que soit

200 son niveau, je veux qu'il apprenne certaines choses, donc je pense que ça le met en confiance par rapport à l'attente de l'enseignant et donc je trouve que ça, c'est beaucoup plus enrichissant. Que le... alors bien sûr, il y a des activités où euh... apprendre à tenir un disque par exemple ou tenir un poids, ben ça ça ne l'expérimente pas quoi, mais euh... après, je pense que je n'ai peut-être pas assez de recul, pas assez de vécu pour dire « bon ben, là ça y

205 est, j'ai trouvé, là ça marche mieux », je suis en train d'expérimenter en fait, moi-même hein ; comme là en disque, c'est une activité que ne j'avais jamais faite et je l'ai abordée sous cet angle-là et... je trouve que ça se passe bien quoi. Alors est-ce que je les changerais ? Je le fais avec des 4^{èmes} et des 5^{èmes}, euh... et j'ai un bon niveau de 5^{ème} donc je propose plus ou moins la même chose mais... je me base sur d'autres... sur d'autres contenus, en fait je propose

210 d'autres contenus par rapport à ce que je proposais avant.

Moi : Quand tu innoves, quand tu changes donc tes pratiques, bon moi j'appelle innover, c'est pas innover dans l'absolu, c'est pas nouveau, ça existe peut-être, mais c'est quelque chose que tu fais et que tu ne faisais pas avant, où est-ce que tu trouves tes idées?

215 **S :** Euh... je lis un peu les revues euh... EPS, j'essaye d'aller voir des contenus sur une activité, qu'est-ce qu'ils proposent, pourquoi euh... je reprends, je refais un peu de la bio-mécanique quoi, j'essaye de revoir, par exemple là je reconstruis des contenus en athlétisme euh... revoir des bases de bio-mécanique comme baser sur des contenus, pour être sûre de ce que je

220 vais proposer, et pas expérimenter euh... à tout va, donc je me rebase là-dessus et sur ce que proposent certains collègues quoi, et je retourne voir aussi bien sûr les... j'ai lu les programmes 5^{ème} 3^{ème}, enfin 6^{ème} 5^{ème} 4^{ème} 3^{ème}, pour me baser au départ sur les thèmes, les objectifs à travailler... et aussi des livres : savoir nager, (*donc tu es quelqu'un qui lit beaucoup?*) Non, je ne lis pas beaucoup, je... en fait, par rapport à... euh, à ce que je fais en ce

225 moment, je vais travailler beaucoup plus sur certains cycles que sur d'autres. Là, par exemple, euh... je fais beaucoup d'athlétisme, je fais aussi hand et je fais gym, bon en gym euh... j'y vais, j'ai plus de choses dans la tête, là, en athlétisme, j'essaye de construire au maximum, j'essaye de me documenter par rapport à... aux problèmes que je veux essayer de voir, et essayer de cibler.

230 **Moi :** Bon, là c'est un autre thème euh... quand tu enseignes, pour toi, qu'est-ce que l'élève doit apprendre ?

S : P'ffouh... Quand j'enseigne qu'est-ce que l'élève doit apprendre ? Le respect, le respect

235 du matériel, le respect des autres, le respect des adultes et des... des... des copains, ça c'est une chose sur laquelle je me base euh... le respect de soi-même, de son corps, savoir s'échauffer dans une activité je trouve que c'est très, très important..., et après des contenus, le respect par exemple je le fais sur l'arbitrage ou en gymnastique, savoir passer, savoir remettre le matériel pour des élèves qui suivent, savoir parer en... en athlétisme, en ce

240 moment, je suis sur euh... je respecte les consignes que donne le prof par rapport à la sécurité, ou je me place, j'attends que l'élève le lance pour aller chercher mon disque, enfin des choses comme ça..., donc ça c'est une chose, et puis il y a des... maintenant, par rapport à ce que j'ai vécu cette année, ça serait plus... donc, ça renvoie un petit peu à tout ce qui est citoyenneté, donc ça pour moi c'est une base, en EPS c'est euh... c'est très, très important sur lesquels je

245 tiens, donc en fait c'est le travail des, bon... respect matériel tout ça, et le travail sur les trois rangs quoi, gym, enfin de pratiquant, juge, arbitre et aide, donc ça c'est quelque chose sur lequel j'essaye de travailler beaucoup euh... et puis après les... tout ce qui est contenu euh... le top quoi, c'est l'apprentissage moteur. Je ne sais pas si c'est suffisant mais au moins on pense... C'est vaste...

250 **Moi :** Non mais toujours est-il que c'est intéressant... Peux-tu indiquer, comment il doit l'apprendre, comment tu organises l'apprentissage ?

S : Ah !... Pour apprendre ce que je viens de...

255 **Moi :** Ben oui, tu m'as dit que tu voulais que... tu enseignais... l'élève devait apprendre plein de trucs, tu me l'as dit, alors comment tu organises ça pour qu'il l'apprenne ?

S : Alors, les deux premières séances je mets beaucoup l'accent sur le fonctionnement des séances, donc comment on va s'organiser pour aller chercher le matériel, la mise en place du matériel, sur la sécurité s'il y a la sécurité à gérer, euh... mais surtout les bases de fonctionnement ; quand je dis quelque chose, si je siffle une fois, on vient s'asseoir, on... sur euh... donc ça je mets l'accent sur les deux premières séances, à la limite, c'est sur ça que je vais fonctionner, et... quand les élèves ont appris le fonctionnement du déroulement d'une séance euh... je suis plus... enfin les... les consignes sont plus sur le travail moteur. Donc
260 c'est comme ça que j'essaie d'expérimenter, enfin de mettre en place ça quoi. Mais si ça déborde au niveau euh... ce qu'on peut dire entre guillemets : citoyenneté quoi, il n'y a plus de respect de l'arbitrage ou l'observation n'a pas été faite euh... je reviens sur ces problèmes-là, quoi.

270 **Moi :** Et c'est parce que tu fonctionnes de cette façon, que tu organises ton site de cette façon, avec un préalable concernant donc les règles de fonctionnement etc. en quelque sorte, c'est pour ça que tu m'as cité ça en premier ou c'est parce que, c'est ce qui te vient le premier, quand je t'ai demandé euh... ou c'est parce que c'est ce qui te vient le premier... en premier à l'esprit ?

275 **S :** Euh... C'est un petit peu des deux, c'est parce que je fonctionne comme ça et c'est aussi parce, pour moi, en EPS, c'est très important... pour moi c'est une condition qui permet l'apprentissage moteur derrière, d'avoir une euh... moi je leur dis ce que j'attends d'eux, en fin de cycle, je leur... pour moi les règles de fonctionnement, les règles de base,
280 d'organisation, de respect, c'est... c'est pour moi, c'est très important pour arriver après, cibler sur les apprentissages moteurs, c'est plus facile pour moi puisque j'ai l'impression de que j'ai... moins de discipline à la limite à faire après ; donc, ça m'est venu en premier parce que c'est... c'est important pour moi.

285 **La mise en œuvre.**

Moi : Donc, là un autre thème. Alors là, il faut que tu te... donc tu as expérimenté quelque chose de nouveau, tu n'avais jamais fait, donc tu le fais, donc la natation, le combat, ce que tu as fait... il faudrait que tu me décrives, donc tu ne l'as jamais fait hein..., comment est-ce que
290 tu l'as mis en œuvre?

S : Euh... oui et non parce qu'en fait, des fois... quand on expérimente en fait euh... on est obligé de... on n'apporte pas de réponse directement, enfin... je trouve qu'en tant qu'enseignant c'est plus facile de dire : « fais comme-ci, fais comme-ça » puisqu'on donne
295 tout de suite une réponse, mais le problème c'est que l'enfant, il y a des enfants très intelligents qui vont comprendre tout de suite, parce qu'ils sont peut-être aussi auditifs ils vont comprendre tout de suite et... quand ils parlent de l'expérimentation, ils se basent de choses qu'ils ressentent, donc je... c'est pour ça que j'essaie de travailler un peu plus sur l'expérimentation ; alors, par exemple, quand j'étais en gym euh... je suis restée sur les

300 mêmes tâches mais dans la tâche, l'activité de l'élève n'était pas la même, puisque j'ai rajouté des consignes par rapport à l'expérimentation. Euh... quand j'ai construit les activités... euh, non, non, les séances disque, j'ai essayé aussi de faire des phases d'expérimentation. Je ne sais pas si ça répond à la question... non ? Rappelle-moi la question – Si, c'est ça ?

305 **Moi** : Enfin, partiellement... Oui, tu veux dire que donc ton cycle, il sera... tu aurais gardé un peu les mêmes contenus mais ta méthode d'apprentissage aurait été différente?

S : J'ai changé des choses dans le fonctionnement de la tâche en fait. Je suis repartie des mêmes problèmes sur lesquels je travaillais...

310 **Moi** : Oui, mais n'empêche que, bon, que ce soit sur le contenu ou sur la méthode, c'était nouveau, alors, donc, premièrement, qu'est-ce qui t'a fait dire : « je vais faire ça », bon tu en as déjà parlé un petit peu.

315 **S** : Les séances, je les construis avant. Je ne sais pas si c'est ça dont tu veux?

Moi : Oui, ben comment tu fais pour arriver à... bon, tu parles du disque, je peux parler de la natation, tu n'avais jamais fait ça, donc comment tu l'as programmé, comment tu l'as... tu l'as écrit, tu l'as... ?

320 **S** : Euh... j'ai écrit euh... par rapport à des activités que je maîtrisais peut-être moins, euh... et après sinon, c'est dans la démarche, dans la façon dont je vais proposer la tâche, la séance. En fait c'est au niveau des consignes beaucoup ; alors, je le prévois à l'avance, je me dis que bon, là, je veux voir ça, mais les élèves ne vont pas fonctionner de la même façon par rapport à ce que j'attends à la fin, donc le problème il est... il est tel, et pour que l'élève... bon, je le décris en fait hein..., mes séances je les construis quasiment toutes sur papier hein... Je les mets plus sur papier... enfin, je mets plus sur papier les séances que... enfin des activités par exemple que je vais moins maîtriser ou les problèmes que je n'ai pas travaillés sur... sur une APS.

330 **Moi** : D'accord. Et concernant donc la méthodologie ?... Donc tu as dit que tu as changé de stratégie un peu d'enseignement, ça comment tu as fait pour la programmer, c'est pas facile à programmer ça, parce que ça dépend beaucoup des réactions des... des élèves non ? Ou alors tu as mis en... tu as choisi des tâches qui étaient un peu différentes ?

335 **S** : Non, je te dis, je suis partie sur les mêmes tâches, mais c'est dans ma façon de... dans les consignes que je donnais par rapport au fonctionnement, sur « comment fonctionner dans la tâche par rapport à un problème qui est posé », qui a changé en fait ; je ne sais pas si tu comprends... euh... en gym par exemple je faisais un atelier ATR, avant je leur disais : « bon, vous allez poser vos mains là, vous partez comme ça », tandis que là, je leur dis avec les plots là, comme on avait fait euh... je suis restée sur la même tâche, mais la façon de... enfin... oui, c'est ça, les consignes sur... le fonctionnement... de cette tâche ont changé, c'est la consigne en fait ; c'est les règles de fonctionnement sur la tâche même qui ont changé.

345 **Moi** : Et donc, quand tu faisais ça, là, bon aussi bien en natation que..., tu avançais au coup par coup, en fonction des séances, ou tu avais programmé ça, quand même ?

S : Non, non, au coup par coup.

350 **Moi :** Alors qu'est-ce qui te permettait de dire que ça fonctionnait ou que ça ne fonctionnait pas ? Qui te permettait d'avancer, parce que tu dis au coup par coup donc il faut qu'il y ait des repères pour...

S : Ce qui m'a permis de fonctionner... enfin de... ce qui m'a permis d'avancer, c'est la...
 355 l'activité des élèves. Quand les élèves expérimentent, qu'ils changent eux-mêmes, enfin qu'ils avancent leur lancer, qu'ils reculent, qu'ils avancent, qu'ils écartent les pieds, ça, pour moi, c'était des réponses que l'élève euh... sur l'activité de l'élève, qui me permettaient de dire : « bon ben là, ils ont compris certaines choses », donc là, on peut avancer, alors que, certaines séances où l'élève ne respectait pas la consigne sur : j'essaye, sur différentes
 360 longueurs ou n°1, n°2, n°3, pour moi, cette séance-là, si l'élève ne fait pas ça, ou il n'a pas compris ce que j'attends, ou il n'a pas fait ce que j'ai voulu qu'il fasse, donc je restais sur... ça ne me permettait pas d'avancer quoi. Et puis leur façon, je pense que, en plus... le fait d'expérimenter euh... enfin... les élèves sentent des choses, ils viennent en parler plus facilement, ils comprennent, ils réussissent, ils ont... ils savent pas forcément verbaliser, mais
 365 ils ont senti des choses, donc euh... ils viennent me dire, quoi, j'ai réussi euh..., ils commencent à... ben il y a une autre, je trouve qu'il y a un autre échange en fait. Donc on peut le retrouver aussi dans les tâches magiques mais...

Moi : Mais alors si tu avances au coup par coup, c'est la grande inconnue alors, tu
 370 programmes ta première séance, et puis tu observes, et tu dis : « ah ! maintenant là, j'ai trouvé telle piste, telle piste, telle piste... ».

S : Non, je sais que sur un site, je vais travailler telle chose ; maintenant j'avance au coup par coup par rapport à la vitesse d'apprentissage des élèves. Si... j'ai une idée de fin de cycle... je
 375 voudrais qu'ils fassent ça, ça c'est sûr, par contre, si ils avancent plus vite eh bien on va aller plus vite et à la limite, on va... on va passer, on va aller plus loin par rapport à l'objectif que j'avais fixé, si ils sont allés très vite, sinon eh bien je... je baisse un petit peu l'objectif que je m'étais fixé à la base quoi ; mais j'essaye de partir avec une ligne de conduite, un fil conducteur.

380
Moi : Et par rapport à des activités que tu n'as pas utilisées hein, – non, non, concernant le stage de l'année dernière, donc... ou, bon soit des activités, des APS, ou soit des situations ou des propositions qui étaient faites en natation ou en combat, mais que tu n'as pas utilisées. Pourquoi tu n'as pas tout utilisé quoi, pourquoi tu as sélectionné certains... certains contenus
 385 de formation...

S : Et pas d'autres ? Eh bien parce que... on ne peut pas forcément reproduire euh, enfin par exemple en... en judo euh... suivant le niveau de classe et suivant le niveau des élèves dans une classe, on ne peut pas forcément repiocher... je pense quoi, donc il y a des choses que je
 390 n'ai pas faites, il y a une chose que j'avais essayé de faire en lutte, en reprenant ce qui avait été fait en judo, avec des 3^{èmes} et puis je me suis rendu compte que c'était un jeu qui était... trop bébé pour eux quoi, et je me suis dit : « boup ! j'arrête tout de suite » et je me suis dit : « non, ça tu ne reprends pas », donc euh... je crois qu'il y a une sélection à la base.

395 **Moi :** Donc ça, ça m'intéresse alors. Tu as mis quelque chose, donc, l'intention c'était...

S : C'était euh... c'était sur un échauffement et... bon j'avais plein de jeux, situations de jeux, de mises en activité dans la tête et j'ai proposé à une classe de 3^{ème}, j'ai proposé un petit jeu qui fonctionne très bien avec les 6^{èmes} 5^{èmes} mais qui euh... fonctionne pas avec des gamins de

400 3^{ème} parce que les filles elles sont pas forcément bien dans leur corps et que les gamins, bon euh... pour eux c'était trop bébé quoi, et là je me suis dit : « tu as repris un truc, ça ne va pas du tout » donc vite j'ai changé...

Moi : Quel indicateur tu as repéré pour voir que ça ne fonctionnait pas ?

405 **S :** Ben les élèves refusaient de faire, ceux qui se sont lancés bon euh... les autres se sont moqués de... des gamins qui ont essayé de faire ce que je demandais donc j'ai dit : « non là je vais, là je me plante complètement », donc j'ai arrêté.

410 **Moi :** Et donc t'as arrêté sur place ?

S : J'ai arrêté, on change.

Moi : D'accord, tu as changé tout de suite. Et tu avais une solution derrière ?

415 **S :** Oui, j'avais d'autres contenus, mais là je me suis dit que, c'est vrai que..., j'ai repris bêtement ce qui avait été proposé quoi, j'ai pensé que... je ne sais pas, j'ai pensé que ça allait marcher et, en fait, j'ai certainement pas assez réfléchi sur le niveau que j'avais quoi, le niveau de classe.

420 **Moi :** Et ensuite, tu ne l'as plus... tu aurais pu dire «bon je vais l'ajuster et puis je vais le reprendre »...

S : Non, en fait j'ai fait plus une sélection des petits jeux qui avaient été proposés, 6^{ème} 5^{ème}
425 bon je vais prendre plus... me cibler plus sur ce type, ce style de jeu et euh... enfin, pour la mise en pratique et... 4^{ème} 3^{ème} sur d'autres jeux quoi.

Moi : Et tu l'as abandonné parce que... c'était fini ?

430 **S :** Oui parce que euh... des gamins ne rentraient pas en activité, ils refusaient, il y avait un refus quoi...

Moi : Non mais c'est... par rapport à des objectifs très pointus, par exemple tu me dis : « je vais faire expérimenter l'élève, en fonction de ses réponses, je vais... » je parle en disque là...
435 « je vais donc, en fonction des réponses de l'élève, je vais aller dans une direction, je vais pousser un peu plus loin, je vais revenir en arrière etc. » ; et là donc, par rapport à ce jeu-là, tu n'as pas fait cette démarche là, tu as abandonné...

S : Parce que c'était pas un contenu d'apprentissage, c'était une mise en activité en fait.

440 **Moi :** Par rapport donc à ce... mettons la natation ou l'athlétisme, je ne sais pas si c'est fini, c'est fini, ou tu es en train de le faire ? Donc plutôt par rapport à la natation alors, ou alors par rapport aux jeux, là, si c'était à refaire, tu poursuivrais un peu dans le sens de ce que tu as déjà fait ou tu changerais à nouveau ?

445 **S :** Euh... je crois qu'il y a des choses que je stabiliserais et il y a des choses... enfin suivant le niveau de classe, il y a des... mais dans tous les niveaux de classe il y a des choses que je stabiliserais, que je garderais et... l'activité est tellement riche que je pense que... enfin dans le même objectif j'essaierais d'autres... d'autres exercices... sur certaines. Mais il y a des

450 choses que je vais stabiliser, ça c'est sûr hein, par rapport à ce que j'ai vu euh... par rapport à ce que j'ai fait quoi, qui était nouveau, il y a des choses que je vais garder... parce que ça a bien fonctionné... enfin, oui... ça a bien fonctionné.

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

455

Moi : Dernier thème : est-ce que tu as l'impression, bon, que ta pratique d'enseignant évolue, et dans quelle mesure?

S : Ben là en fait, je me base beaucoup sur le stage de cette année, mais euh... euh... p'fouhh... en fait au début je me suis dit : « Hou là, c'est un bouleversement », mais en fait... après quand j'ai pris du recul... c'est pas tant un bouleversement puisque je repars des mêmes objectifs ou des mêmes problèmes, mais c'est la façon dont l'élève doit travailler, une règle de fonctionnement qui change ; donc il y a... ce qui a changé chez moi, c'est euh... j'ai l'impression de voir plus clairement, des distinguer plus clairement ce qui est fait plutôt en club et ce qui est fait, ce qu'on attend plus en EPS, euh... le fait qu'en club on va mettre des tâches plus... des tâches magiques, quand j'étais en gym, quand j'entraînais dans le temps, ben c'était plus les tâches magiques parce que... les élèves sont là... enfin les élèves, sur la pratique, ils sont volontaires, alors qu'à l'école... enfin c'est pas, on n'a pas du tout affaire au même public, je trouve que c'est plus intéressant, ça leur correspond un petit peu plus, alors... par rapport à ce que j'ai vécu, c'est surtout cette année, je crois qu'il y a... ma démarche euh... change..., et par rapport à ce que... quand je finis une séance euh... je me pose la question justement : « est-ce que l'élève a appris par rapport à ses capacités, est-ce qu'il s'est transformé, est-ce qu'il a ou... est-ce qu'il sait pourquoi est-ce qu'il a senti des choses ? », alors qu'avant je ne le faisais pas.

475

Moi : Tu analyses ça comme un simple... une simple évolution quoi?

S : Ben... je pense que c'est un peu plus fort quand même, parce que... avant j'étais plus quand même sur la construction de tâches un petit peu... plus sur la tâche magique malgré tout, ça ne marchait pas, pourquoi, quel est le problème de la tâche, alors que là, je reste un peu sur le problème de la tâche parce que des fois euh... on pense cibler un problème et puis on a tort, mais je pense que c'est plus dans... les règles de fonctionnement, dans la tâche, c'est ça qui... que je dois faire évoluer, à mon avis, les consignes que je vais donner... sur le fonctionnement, sur euh... sur ma façon aussi, je me retiens plus facilement, je donne moins de réponses en fait, « fais comme-ci, fais comme ça », je le fais un peu moins, ça sera plus : « essaye, de cette façon, de cette façon et prends ce qu'il y a de meilleur », c'est ça qui change... de dire quand même c'est un petit bouleversement quoi.

Moi : Et donc, quand tu auras fini ton cycle, ou quand tu as fini la natation, quels indicateurs tu retiens pour te dire : « ah, c'est quand même mieux qu'avant », puisque tu dis « il y a des choses que je veux stabiliser » etc. ? donc qu'est-ce qui te fais dire que « bon ça, ça mérite d'être stabilisé et puis ça, bon je vais le laisser de... ».

S : C'est l'activité des élèves... tant, aussi bien dans une tâche... des élèves qui expérimentent et qui cherchent et qui... qui font... qui vont me bouger des choses dans la tâche parce qu'ils ne trouvent pas, que ça va mieux comme ça, ça, ça me fait... c'est une réponse qui, pour moi, est positive et puis aussi dans leur façon des fois, de venir demander des conseils, pourquoi, comment ou de... je trouve que... il y a des choses, enfin ils sont plus euh... ils sont plus acteurs, et... je trouve que c'est intéressant ; malgré tout euh... c'est

500 encore difficile quoi dans certaines APS de... de savoir quoi expérimenter, comment... est-ce qu'on peut faire tout expérimenter ? moi, j'en suis là en fait.

Moi : Et... bon, et t'as répondu un peu à mes deux dernières questions quoi. « Qu'avez-vous réellement changé dans votre pratique ? », bon, tu l'as dit avant et « Qu'est-ce que cela a
505 changé chez les élèves », bon tu viens de le dire, enfin du moins, on l'a abordé. Est-ce que tu as quelque chose à ajouter, concernant un peu les stages, ou même le questionnaire?

S : Non, sinon... enfin moi, le... enfin j'ai l'impression que certains collègues... enfin moi, je me sens euh... le problème que j'ai parfois, c'est de cibler les problèmes, un problème précis
510 et éliminer les autres quoi, sur une APS par rapport à un niveau et euh... je trouve que ça serait bien de cibler plus ou alors : « je travaille tel problème, pourquoi ? » et « comment on met... quelle situation mettre en place pour que l'élève expérimente », que ce soit plus précis, dans ce sens-là. Euh... sans donner de solution, enfin de tâche miracle, mais je pense que, dans certaines activités, ça m'aiderait et, est-ce que, peut-être, est-ce qu'on peut tout
515 expérimenter euh... il y a des choses qu'on ne peut pas, j'ai l'impression, mais ça, ça se construit certainement... c'est personnel, hein, mais comment les autres eux voient, enfin si les autres fonctionnent un petit peu comme ça, euh... comment ils ressentent les choses, quoi. Parce que là, en fait, j'ai l'impression qu'on a évolué, en fin de stage, on est repartis un petit peu en se disant : « il y a des choses qui vont changer » mais euh... ça serait bien de faire un
520 bilan de, un petit peu plus tard, peut-être de se retrouver et puis de se dire : « bon, alors euh... t'avais l'impression d'apprendre des choses, qu'est-ce que t'as changé effectivement, et puis là, maintenant où tu pêches, où... ».

Moi : C'est l'objet de la thèse.

525 **S :** Oui, tu vois....

Entretien n° 20 T
Vendredi 11.05.2001 - 16h à 17h

Partie renseignements

- 5 Sexe: Masculin
Age: 49 ans.
Origine géographique: Nord
Origine sociale (profession des parents): Agriculteurs.
Grade: PEPS.
- 10 Niveau d'études: Instituteur puis professorat d'EPS.
Ancienneté: 27 ans
Carrière: 2 collèges puis le même lycée depuis 20 ans.
Avez vous préparé des concours internes: Concours de chef d'établissement.
Situation familiale: ???
- 15 Engagements à l'extérieur: Entraîneur de football...
Stages suivis de 1997-2000. Participe régulièrement au stage de secteur.
Actions de formation hors de l'éducation nationale: En football. Stage de tir à l'arc proposé par la fédération des chasseurs.

20 Rapport à la formation. Pourquoi?

Moi : Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation?

- 25 **T :** Bon euh... je vais en formation d'abord parce que c'est un droit... sinon une obligation.
2° c'est parce que je n'ai pas envie de... déjà d'éjecter à mon âge, donc la moindre des choses c'est de se tenir au courant de l'actualité, ensuite j'ai ma fille qui passe le CAPES là, donc ça tombe bien, donc je m'actualise euh... à travers elle... non, puis c'est une nécessité quoi, c'est une optique.

- 30 **Moi :** Donc là on va parler aussi beaucoup du stage de l'année dernière, hein, tu essaies de te le remémorer... est-ce qu'il y a eu des moments ou des activités dans la formation qui t'ont davantage marqué, hein et pourquoi ? est-ce que tu peux te les rappeler puis les décrire ?

- 35 **T :** Tout ce qui est sport de combat euh... ça m'a permis de... de préparer le stage c'est-à-dire que je suis allé rechercher ce que j'avais fait en sport de combat il y a x temps euh... de voir ce qui était proposé et... de faire un questionnaire à Ludo, je ne sais pas s'il t'en a parlé, et je lui ai fait un questionnaire sur le pourquoi de ce qu'il nous avait présenté... ce qui lui a permis à lui de se remettre en question, donc mon but n'était pas de le faire chier, et à moi de... de réactualiser ce que j'avais fait en synthèse par rapport à ce que lui a fait. Par exemple
- 40 définition du rayonnement, c'était le terme de... bon, concernant la danse, je n'y connaissais absolument que dalle et j'ai regretté de ne pas... de ne m'être jamais intéressé davantage à ça quoi, parce que, bon, pour moi, c'est... c'est une grosse lacune et... peut-être parce c'est... je ne suis peut-être pas à l'aise parce que... parce que c'est de la gêne, ça a peut-être toujours été une envie, mais euh... je n'ai jamais... profité des opportunités euh... pour me perfectionner
- 45 là-dedans euh... ici dans mon fonctionnement... je pense que je ne ferai jamais danse donc euh... je n'ai pas à me perfectionner, mais au moins ça m'a ouvert l'esprit euh... sur une façon d'approcher la danse euh... très intéressante. Concernant la natation, bon la natation c'est un domaine dans lequel euh... puisque je fais les... la natation ici à Paul Duez, entre autres j'ai eu 3 classes de terminales option natation donc c'est quelque chose que... où je me

50 suis remis en question euh... ça m'a permis de voir où j'en étais, de m'apercevoir que je
n'étais pas hors sujet et que le mot important de la natation c'est l'aisance, et c'est... je ne
sais plus qui avait le stage là mais... je m'étais retrouvé dans ce qu'il faisait..., donc ça
m'avait plutôt sécurisé, maintenant ce qu'il m'a apporté, il m'a quand même apporté des
choses hein, euh... quand je dis l'aisance c'est... l'aisance dans l'eau donc euh... affectif,
55 maîtrise etc. et l'exercice clé qu'il avait pu me donner c'était faire le... le carré avec son
corps... dans l'eau, un truc que je n'avais pas vu et que je n'avais jamais pensé et qui... qui
est très révélateur d'un niveau de... de motricité. C'est un peu là-dessus ma conception de la
natation parce que l'on commence par l'essentiel, c'est le repérage avant de... perfectionner
dans une nage quoi, de toute façon je suis contre ce perfectionnement dans une nage alors
60 euh...

Utilisation de la formation?

65 **Moi :** Bien, deuxième thème est-ce que tu utilises ou est-ce que tu essaies d'utiliser ce que tu
as appris en formation?

T : Euh... ben d'abord j'ai envie de répondre systématiquement parce qu'on ne retient que ce
qui t'a... on ne retient d'un stage que... ce qu'on peut y prendre, ou ce qu'on veut en prendre
70 et que ce... on partage, donc on ne partage que quelque chose que si on l'a compris et...
intérieurisé bon euh... dans l'exemple de la natation euh... cette forme de... de carré, de faire
le carré dans l'eau bon euh... c'est un jeu et qui est révélateur d'un niveau de performance

Moi : Et tu l'as réutilisé ?

75 **T :** Ouais, systématiquement, quand je sais que... j'avais proposé un exercice par exemple
euh... le truc que je faisais parce qu'un jour j'ai fait ça, c'est de traverser la piscine au fond,
en marchant, je sais que Pascale m'a dit qu'elle avait été passée par ces trucs là et qu'elle
l'avait fait et c'est vrai que, un élève qui traverse la piscine dans le sens de la longueur sans se
servir des mains, bien sûr pas dans une piscine où il y a 2m80 de fond ou 3m de... mais par
80 exemple dans le cas des Ondines... le gars qui fait ça euh... il maîtrise bien et vu que ça c'est
du carré, c'est... ce type d'exercice là est... Bon en sport de combat je n'en ai pas fait ni en
natation, donc je ne peux pas dire que... mais là... si... et si je faisais danse, je reprendrais
mes notes et j'utiliserais ce que Sylvie nous avait donné sans aucun problème.

85 **Moi :** Et donc quand tu mets quelque chose que tu ne mets pas en pratique, donc en natation
t'as mis ça en pratique, il y avait peut-être d'autres éléments, d'autres contenus de formation
que tu n'as pas mis en pratique ou d'autres APS... pourquoi ? Qu'est-ce qui fait que tu as...

90 **T :** Je les ai... je ne les ai pas mis en pratique parce que... non, je ne les ai pas mis
spécialement en pratique, c'est parce que je les mettais déjà en pratique, je recherche, quand
je vais en stage, je recherche la nouveauté, hein et je recherche de... à partir de ce qui nous est
proposé... bon c'est pas des recettes, c'est des modes de pratique... hein, j'essaye de les
actualiser et quand je dis de les actualiser... de les faire miennes, à partir de ce que je peux
95 trouver euh... d'un niveau de pratique proposé par les collègues ou par... le responsable du
stage, l'animateur du stage... systématiquement, j'en fais... j'en fais mien quoi, tu vois ce que
je veux dire ? mais je pense que tout le monde est comme ça ; autrement c'est pas l'intérêt...
je ne vois pas l'intérêt d'aller dans un stage quoi. Il y a forcément remise en question quand
on va dans un stage... de soi-même d'abord, d'essayer de comprendre où on veut en venir et

100 j'essaye toujours moi de... de faire... d'être, non de mettre sur le terrain la théorie, il ne suffit pas d'avoir de grandes idées, encore faut-il euh... les mettre en pratique ; donc ça suppose savoir régler tout ce qui est problèmes d'organisation, de discipline etc. hein, donc une idée... on la transpose dans sa façon d'agir avec les élèves... ce qui veut dire qu'on ne fera pas le même exercice euh... tous les deux de la même façon, en ayant le même contenu. Voilà.

105

Moi : Et donc pourquoi est-ce que tu ne ferais pas danse par exemple, ni combat ?

T : Ben je fais pas danse ni combat parce que, ici, au lycée... pour l'instant on ne le fait pas, c'est dans notre projet d'établissement mais on ne l'a pas... hein, on a assez d'activités
110 comme ça donc on a respecté les spécialités de chacun et comme je n'avais pas de spécialité dominante, hein puisque moi je suis sport co, donc euh... on ne fait pas de football, donc c'est ma spécialité et je ne le fais pas, donc je fais basket, mais... disons que je suis plus sport co, natation et gym... bien que je ne le fasse pas vraiment, je suis en... je fais tennis de table, bon je veux dire que c'est l'organisation de notre établissement qui fait que.

115

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

Moi : Bon là c'est un autre thème : quand tu fais cours, ou quand plutôt tu prépares tes cours, ou quand tu fais cours, c'est pas... différent mais c'est le même thème, est-ce que tu préfères
120 t'en tenir à ce que tu as déjà fait ou est-ce que tu es toujours à changer...

T : Ben je ne fais jamais deux fois la même chose... parce que bon, c'est emmerdant, il n'y a rien qui est plus chiant que de toujours faire la même chose et... je m'efforce toujours de trouver un spécifique au moins par cycle... (*c'est-à-dire ?*) – Ben je pars d'un constat, je me
125 fixe un objectif et j'essaye de trouver un exercice clé euh... qui est le mien et... qui me permette, disons... d'avoir intéressé les gens... d'être simple de... en évaluation et d'être objectif, le plus objectif possible. Exemple : actuellement, j'ai trouvé en basket, je vais prendre une classe euh... de 20 élèves, 20 élèves ça fait 5 groupes de 4... 5 groupes de 4, ça fait 8 et 12, mais ça peut faire 12 et 12... je les réparties euh... donc ils sont sur un terrain de
130 basket de part et d'autre, le temps de jeu c'est 2 minutes, je perds je sors, je gagne je reste, je gagne 2 fois je sors... donc exemple : rouges contre bleus, rouge 1 – bleu 1, ils jouent... 2 minutes ou 3 points. J'aime bien 3 points parce que 3 points ça peut être un panier à 3 points ou ça peut être 3+1, 2x2, donc ça impose une organisation de l'équipe : comment va-t-on désigner les 4 joueurs parmi les 8 ou parmi les 10, puisque c'est toujours 4. Donc il faut qu'il
135 y ait une numérotation et un suivi, il n'est pas question que ce soit toujours le même qui soit sur le terrain, donc ça peut être 1-2-3-4, 5-6-7-8, 9-10-1-2. (*oui c'est-à-dire il y a 4 joueurs qui rentrent sur une équipe de 10 quoi*) . Oui. C'était donc à eux d'organiser leur truc. Ils savent qu'on va jouer euh... je vais prendre 30 minutes, 30 minutes non stop, donc 30 minutes ça peut être : maximum 2 minutes de jeu, mais ça peut être simplement 3 paniers 3
140 points... 3 points. Donc... l'organisation, dès qu'une équipe a perdu, donc elle sort, la balle revient à l'équipe qui rentre, les autres retournent dans leur terrain, revont taper dans leur camp euh... lorsqu'on... donc ça permet de voir... l'organisation de l'équipe, donc les bleus et les rouges, de totaliser les scores et de voir qui marque et qui fait la passe décisive. Bon c'est déjà simple, mais c'est déjà pas mal, et on s'aperçoit qu'avec euh... 12 joueurs de part et
145 d'autre, suivant l'organisation qu'ils prennent dans leur équipe, une équipe peut gagner ou l'autre. J'ai toujours du basket, j'ai toujours un sport avec la prise d'information, de transition de tâche, projet commun etc., j'ai toujours cette notion d'intensité puisqu'au maximum on joue 4 minutes et... on peut jouer 4 minutes sur 8, 4 minutes sur 6, donc j'ai toujours cette histoire... cette notion de compétition. Ce qui fait que ce sont des gens qui appliquent ce

150 qu'on peut avoir fait en cours, on peut prendre un thème, par exemple : passe redoublée ou pas doublée, voilà.

Moi : Et ça tu ne le faisais pas l'an dernier par exemple ?

155 **T :** Non, ça, un jour, j'ai calculé, j'ai dit : « qu'est-ce que je peux faire pour qu'ils ne s'emmerdent pas » et puis j'ai trouvé ça. Donc à partir de cette organisation-là, j'ai trouvé une organisation, ce que j'appelle une organisation support euh... où j'ai... intensité, ou j'ai euh... motivation, où j'ai... performances, compétitions, résultats évaluables à tout moment. Bon à partir de là, je peux prendre un point particulier, par exemple cette histoire de passer
160 bas, passer, passe redoublée tout simplement euh... et puis voilà. Mais... quand on fait ça, c'est pas le match qui compte, c'est un match avec un thème. Bon voilà, tu fais ça.

Moi : Et quand tu innoves donc ? Moi j'appelle innovation quelque chose qu'on ne faisait pas et c'est pas forcément un nouveauté dans l'absolu hein, mais c'est une nouveauté que tu fais
165 tienne. Alors, où est-ce que tu trouves tes idées ?

T : Où je trouve mes idées ? C'est-à-dire que... soit d'un entretien, soit d'une discussion, soit euh... bon ben un entretien, ça peut être comme ici, ça peut être... bon moi je sais que Marquaille il a changé ses tests volley parce que je lui ai expliqué comment je faisais en
170 basket et je lui ai dit pourquoi. Il m'a dit : « comment je pourrais l'adapter au volley ? ». On a réfléchi comment on pouvait l'adapter au volley... et puis je me suis penché... je ne sais pas comment il fait, mais je sais qu'il est parti d'une de mes idées et qu'il l'a fait en volley. C'est-à-dire que moi, demain, j'irai le retrouver et je sais que j'essaierai d'évoluer ma situation de basket à partir de la sienne. Par exemple, un autre truc que je faisais aussi. Quand tu prends
175 basket euh... basket... dans tous les sport co, 3 joueurs, 3 contre 3, tu leur donnes un numéro : 1-2-3, forcément 4-5-6, la... les premiers appelés ont toujours le dossard, donc ça peut être 1-2-3, 1-2-4, 1-2-5, 1-2-6, 1-3... donc il y a 10 combinaisons possibles, ce qui est sûr, c'est qu'il suffit de le noter en dessous des numéros du bas les scores, 3 minutes de jeu, tu notes les scores, et qui a marqué. Forcément que... il y un joueur, peut-être que quand on est
180 avec le numéro 1, on gagne toujours. On gagne toujours parce qu'il organise l'équipe, parce qu'il fait jouer l'équipe ou parce qu'il marque... ou alors parce qu'il récupère. Mais c'est sûr qu'on a forcément une classification. Ça c'est un truc qui est objectif, qui est simple à faire, à un moment donné euh... ça veut dire que bon, je ne prends pas en compte dans ce cas-là la position du petit doigt par rapport à l'avant-bras, hein donc je prends, eh bien je dis que
185 quelqu'un qui vient en EPS, sur une heure il faut qu'il ait fait 45 minutes intensif ; quand je dis : intensif, 45 minutes où il a bougé et tatati et tatata ; le quart d'heure qui reste c'est quoi ? C'est 5 minutes où je leur ai expliqué, parce que souvent j'explique en fin de séance vers quoi on va aller à la séance d'après, donc il y a toujours une continuité... et les 10 minutes qui suivent... qu'ils récupèrent, c'est ce que j'appelle le bobo actif, et le bobo actif ça peut être
190 une observation de quelque chose, ça peut être 30 secondes par-ci, par-là, euh... bilan, qu'est-ce qu'il s'est passé, point, faites le point vous-même, mais c'est ça. Allez c'est... ça correspond toujours à cette idée de... de relations interindividuelles, prise d'informations, donc j'essaie... je ne sors pas de ce cadre-là. Donc quand je... qu'on nous propose en stage quelque chose, j'essaie toujours de le... de le remettre dans ma façon de faire. Par exemple
195 en natation, j'ai été surpris aussi que, bon, euh... je faisais faire des bouchons. Moi je dis qu'en natation, quelqu'un qui fait euh... 40 bouchons, s'il fait 40 bouchons sur place en utilisant toujours... bon j'essaie toujours de faire une liaison entre... 2 activités. Par exemple... bon des deux ceintures, on a deux ceintures, problème de dissociation en gym, j'avais toujours à parler avec la natation, gym natation, la gym c'est l'élévation, la natation

200 c'est la profondeur, donc il fallait des points de repère. C'est toujours fixer une ceinture pour travailler avec l'autre... parce qu'on travaille avec les profs et qu'ils ont une ceinture, donc toujours un travail de gainage etc. Je me suis aperçu un jour, que comme ça, à l'eau même, que si je faisais faire des bouchons aux gens, et puis qu'on arrivait à 40 bouchons, sur ces 40 bouchons en n'utilisant que les... que les chevilles, on maîtrisait forcément l'expiration et
 205 que... on avait aussi ce problème de gainage. Et lorsqu'on mettait l'élève, le même élève, le même individu qui vient de faire ses 40 bouchons comme ça sur une longueur, en lui disant : « tu fais pareil, tu te propulses avec les bras et tu inspires un coup sur trois, tu comptes combien tu vas inspirer de fois sur la longueur ». Il inspire, bon je lui dis, souvent c'est 8 ou 9 fois par 25 mètres, bon ben 8 fois, si on prend 8 fois, ça fait 5 trajets. Le même élève va me
 210 faire d'un seul coup 5 fois 25 mètres en respirant un coup... en inspirant 1 coup sur 3 et en expirant dans l'eau, euh... et c'est parti de ce truc de bouchon ; donc pour moi, il y a un phénomène de transfert, quand j'ai trouvé ça, j'ai trouvé que c'était bien. Bon je l'ai reproduit dans l'EPS l'année dernière du mois d'août, on le proposait dedans, et je le faisais avant. Bon. Mais je veux dire que... quand je trouve quelque chose euh... j'essaye toujours de savoir
 215 pourquoi et je le fais tout de suite, je me l'accapare. Eh bien, c'est pour ça qu'ici euh... on travaille ensemble parce qu'on s'accapare toujours ce que l'un fait.

Moi : Tu n'as pas parlé donc de... dans des revues de ce que... est-ce que tu lis beaucoup, où est-ce que tu comptes trouver des idées ?

220 **T :** Ben c'est-à-dire... c'est surtout au niveau de la discussion, soit entre deux ici, soit... parce que ma fille... j'ai essayé de lui trouver des... des exos type... ben voilà quoi.

Moi : Alors... autre thème : quand tu enseignes, est-ce que tu peux me définir ce que l'élève doit apprendre?

T : Quand j'enseigne ? D'abord je ne... je n'enlève jamais l'élève de tout ce qui est citoyen, donc euh... d'entrée de jeu, on a accepté un mode de fonctionnement euh... avec une conception du prof, qui n'est pas quelqu'un qui siffle ou quelqu'un qui arrête qui... c'est pas
 230 ça du tout, je ne suis qu'un moyen. Là je viens de revenir, on a fait le test de tennis de table, les élèves en partant ont calculé le... non c'est moi qui leur ai calculé avec ma calculette, mais c'est eux qui ont posé toutes les opérations, qui ont tout fait, et... j'en avais 32, les 32 c'est fait hein, je veux dire... bon. Donc ça c'est... qu'ils sachent ce qu'ils font et pourquoi ils le font. Donc ce que j'apprends, ben c'est toute cette... je tiens beaucoup à cette notion de... de
 235 droiture et de respect parce que le point... le B.A. BA pour moi, c'est le respect. Respect du gars, respect de la personne, respect d'autrui, respect d'opinion. Donc ça je le retrouve toujours. Si il y a un désaccord, je dois contrer, mais je ne perds pas mon temps à être là-dessus, ça c'est un truc qui doit être admis. Ensuite, le fonctionnement... de l'activité ; lorsque je prends le javelot, tout de suite on a cadré les règles de sécurité, le point de vue
 240 réglementaire de l'activité, et ensuite on joue. Quand je dis on joue, toute activité c'est une... c'est une tâche à remplir euh... avec une consigne ou deux, admises et acceptées. Donc je présente tout sous forme... de jeu, je ne veux pas que les mecs ils viennent ici deux heures en EPS pour s'emmerder, hein, et je ne veux pas non plus qu'ils disent : « avec lui, on a perdu notre temps, on s'est encore fait chier pendant deux heures », donc... l'autre jour, il y a un
 245 élève qui m'a dit que j'étais un con, bon, il m'a dit que j'étais un con... J'ai accepté sans l'accepter vu bon, un élève de terminale il m'a dit : « c'est vous qui êtes con », alors je me suis dit : « je ne suis pas con donc il se trompe » et puis d'un autre côté je me suis dit : « je dois être con quand même parce que, je fais un peu trop de paternalisme parce que euh... je n'ai pas envie de lui casser une jambe, qu'il soit dans la merde sans lui en remettre une louche

250 quoi, donc c'est l'histoire qui nous a dit le contraire. Euh... c'est tout, c'est pas important, mais... Alors ce que j'essaye d'apprendre, donc c'est dans l'activité euh... ben la spécificité de l'activité, je ne saucisbonne pas une activité euh... si on fait du lancer de javelot ben... il faut que ce soit du lancer de javelot, même si je fais du lancer de javelot à partir de lancer de balles de tennis ou de balles de hockey hein, mais on sait ce que c'est du lancer de javelot et
255 je n'invente pas des activités qui sont fédéralisées par exemple. Je ne dénature jamais une activité.

Moi : Et est-ce que tu peux m'indiquer comment l'élève doit l'apprendre, comment tu organises, toi, leur apprentissage, de l'élève, hein, tu as quelque chose à faire passer, comment
260 est-ce que tu organises ça?

T : Bon alors, là déjà... quand on est en lycée, c'est différent d'un collège. Parce qu'au lycée, disons qu'en lycée, on a des élèves beaucoup plus matures euh... et qui sont beaucoup plus vigilants, qu'on connaît. C'est-à-dire qu'on a moins de dispersion, donc pour nous c'est plus
265 facile. Ensuite, au niveau du langage, ils comprennent plus vite ; si ils ne comprennent pas, ils le disent, ce qui n'est pas toujours évident au collège. Ensuite en collège, il faut reconnaître que euh... bon, il faut bien cadrer le... le sujet, donc on a une solution, quand même une facilité en lycée, hein, une facilité en lycée de... ensuite, le fait d'être davantage connu, ici, puisqu'on est 6, donc les élèves ils arrivent ici trois ans, en principe ils restent avec qui ils
270 sont. Bon, je ne me souviens plus comment t'avais bien dit, là ? – Que j'organise ? De 1. Demande qui fait quoi - 2. Les règles de sécurité, pour faire quoi et pourquoi ? Une fois qu'on a compris dans la tête ce qu'on voulait faire et qu'on allait y arriver, après on joue. Et je dis quand on joue, on ne se fixe qu'un ou deux objectifs... euh, très peu d'objectifs, mais ça doit être acquis.

275 **Moi :** Donc ils arrivent dans une tâche, ils ont une consigne et à partir de là donc ils jouent sur les marques.

T : Une fois qu'elle a bien compris que la consigne était assimilée bon... on remplit la tâche.
280 Et toujours... j'ai fait toujours en sorte qu'à tout moment euh... il y ait évaluation. Par exemple, je dis : « stop, ça fait combien ? », ça peut être le score ou euh... je vais prendre une activité javelot, à un moment donné, relâche, on lance le javelot chacun son tour. Là, ils sont placés de telle manière qu'ils doivent chacun lancer et euh... par rapport 3 points de repère que j'ai pu donner, par exemple position du ... du coude par rapport à l'épaule, euh...
285 position de la pointe du javelot par rapport au bras, bras non lanceur, ils ont, on prend un ou deux points de repère. Mais j'arrive toujours à un lancer global, je ne saucisbonne jamais, mais il n'y a jamais de... le gars qui mord, c'est zéro. Son lancer n'est pas bon parce ben... la règle c'est comme ça, le règlement de javelot dit ça.

290 **La mise en œuvre.**

Moi : Alors, un autre thème maintenant : donc... on va partir sur la natation, mais ça peut être aussi sur d'autres innovations, tu... Alors, il faudrait que tu me décrives le plus précisément possible, hein, on est dans la démarche d'une mise en œuvre, comment tu as mis ça en œuvre,
295 c'est-à-dire le moment où tu te dis : « tiens ça c'est intéressant »?

T : Ben euh... Comment je fais pour programmer ? euh... au niveau de la natation ? au niveau de la natation... Du carré, bon. Euh... dans la natation, il y a toujours bon... nous la natation c'est euh, objectif terminale, terminale c'est 400 m – 200 m crawl qui va être remis en

300 question, mais pour l'instant c'est ça ; donc il faut que j'arrive à ce que les gens nagent, fassent... mes nageurs fassent 400 m, si possible 400 m en crawl, sinon au moins 200 m en crawl, à une allure régulière, avec la qualité... euh, la qualité pour moi, c'est expiration dans l'eau, euh... inspiration 1 coup sur 3 donc maîtrise de ça et si possible, une bonne propulsion, hein bon voilà... ça se limite à ça, et je dis que si... tous mes élèves ils faisaient ça, c'est bien.

305 Non... si tous les élèves ils arrivent à faire ça, c'est bien... ? Hein, bon, moi je peux te donner une fiche, je les ai là euh... c'est bien. Bon, le problème que j'ai en natation aujourd'hui, c'est que... on trace sur la régularité, j'ai essayé tous les moyens, c'était avec les grilles toutes faites, et avec les temps, il n'y avait plus qu'à cocher... P'ffouh ! il y a toujours problème ! La meilleure... le meilleur test qu'ils font, c'est quand euh... ils viennent à côté de moi, et puis je

310 dis : « on fait un rattrapage », hein et puis je leur fais la grille, qu'ils viennent en UNSS natation et puis qu'on le refait, que je marche à côté ; Euh, donc il y a... ça je ne suis jamais parvenu à leur faire faire ; donc, de l'aisance... c'est dire qu'il y a des temps forts et des temps faibles euh... même si tu demandes à un de mes élèves ce que c'est que l'aisance, il va te répondre. Euh, il y a de fortes chances qu'il va te dire : « c'est faire n'importe quoi dans

315 l'eau ». Donc à un moment donné : « stop, toi fais quelque chose », il va faire quelque chose, mais il peut y en avoir 5 hein : « toi, fais autre chose » et, un truc qui est bien, c'est que, bon je ne sais pas avec vous comment ça se passe, mais nous, dans la mesure où on respecte le matériel, on nous emmerde pas à la piscine : prendre trois planches, s'asseoir dessus, monter dessus, faire l'équilibre dessus, c'est tous des jeux qui ne sont pas courants, qu'on ne voit

320 jamais nulle part, et le gamin qui fait ça avec 3 planches, ou aller faire un équilibre au fond de la piscine sur une planche et le tenir euh... c'est un jeu. Donc quand je leur fais faire ça, bon ça c'est un truc qui choque mais quand je leur dis : « vous mettez vos pieds au bord, vous vous laissez descendre contre le mur, hein vous faites l'ATR en laissant tomber jusqu'au fond », c'est plus facile, que quand je leur dis : « maintenant, vous essayez de faire le carré

325 dans l'eau », parce que ça, c'est pas évident. Mais il y a un moment donné, toc ! on fait ça, c'est toujours un temps de ce que j'appelle un temps de récupération par rapport à un effort intensif. C'est comme ça que je leur rentre dedans.

Moi : Tu veux dire donc, que tu as une partie, donc, d'aisance, où récupération, et dans cette

330 partie d'aisance, bon, cet exercice-là euh... tu t'es dit : « bon ben allez, je vais l'essayer quoi, ça me coûte... ça ne me coûtera rien ».

T : Non, non... mais de toute façon, je suis convaincu de l'exercice puisque je l'ai fait et j'ai

335 vu que c'était pas évident à faire donc, moi qui ne suis pas nageur, que je suis plutôt baroudeur que nageur, donc je n'ai pas cette fluidité, ces repérages, cette aisance dans les virages et tout ça, je me suis aperçu que c'était quand même un plus.

Moi : D'accord. Donc, au départ, tu as l'idée de... « ça va vraiment me servir à quelque chose et ça va apporter donc un plus... »

340

T : Ah oui, j'en suis convaincu, au niveau de l'aisance et du repérage, hein... c'est pas du tout évident avec deux dissociations de ceintures, bon ça ne sert qu'à ça, mais c'est bien... le terme est l'aisance.

345 **Moi :** Mais alors quand les élèves donc, quand il n'y arrivent pas, comment tu as fait ? Parce que tu leur as proposé ça, mais si...

T : Alors quand ils n'y arrivent pas... d'abord on essaye toujours de... de démystifier et de décortiquer ; quand je dis démystifier, c'est... ben la première chose c'est par l'observation,

350 c'est un point de repère possible... euh facile hein, bon euh... le premier point de repère c'est la tête, le deuxième repère c'est le problème des ceintures euh... et souvent ils travaillent par deux, ils se mettent par deux ; c'est-à-dire que... il y a toujours ces relations interindividuelles d'entraide, dans ce cas-là c'est l'entraide, et de toute façon, mon meilleur discours c'est la réponse apportée par l'élève qui a réussi, plutôt que par soi-même. C'est comme ça, mais
 355 qu'il y arrive ou qu'il n'y arrive pas, je m'en fous, à la limite c'est pas important puisqu'ils ne seront jamais notés là-dessus, ce n'est que... qu'un moment donné, c'est un facteur qui va faire progresser, qui va faire évoluer.

Moi : Oui mais je veux dire, par exemple, tu pourrais dire : « Bon, cet exercice-là il est pas finalement très important, donc, si il n'y arrivent pas, ou si ils n'y adhèrent pas, bon ben... je le laisse de côté quoi ». (*Je le laisse de côté et je le remets la semaine d'après hein.*) – Oui donc, tu le laisseras de côté quoi, tu te dis c'est important....

T : Oui mais pourquoi t'y arrives pas... La question c'est de savoir pourquoi j'arrive pas à faire ça ? Mais quelle que soit l'activité, c'est pareil, que ce soit une manchette en volley ou euh... un déplacement passe haute en volley, pourquoi j'y arrive pas... et, bon, il y a les sensations, donc je ne... c'est vrai qu'il y a les sensations qui... bon c'est ce que j'essaye toujours de faire qui n'est jamais évident, parce que pour des repères, il faut les avoir vécus soi-même hein, euh... ce qu'ils n'ont pas fait à une compétition de natation, on ne peut pas
 370 dire ce qui... n'est pas capable de dire à autrui euh... le contexte dans lequel va se dérouler une compétition, ça c'est pas vrai, hein il faut... on ne sait pas tout et moi mes élèves savent que je ne sais pas du tout, tout. Ce qu'ils savent, c'est que je suis cohérent... quand on fait quelque chose, ils me disent pourquoi, pourquoi on fait ça, je leur réponds, que des élèves de collège ils ne te le diront pas peut-être, pas forcément...

375 **Moi :** Donc tu leur as proposé ça, donc euh... ça marchait ou ça marchait pas, et alors qu'est-ce qui te permet... quand ça marchait pas, qu'est-ce qui t'a permis de voir que ça n'allait pas quoi, hein ?

T : Ben d'abord, il y a la non-réalisation, ça, c'est pour ça visuel et ensuite... c'est de savoir pourquoi. Alors ça c'est... je ne trouve pas toujours toutes les solutions hein euh... c'est le problème de... de la culbute avant ou... Par exemple, j'ai trouvé qu'en sauvetage, j'ai trouvé le truc maintenant : pour apprendre le sauvetage à quelqu'un, c'est tout con... Il suffit par commencer à demander à quelqu'un de... d'essayer de monter sur l'eau. Bon, ça, qui est-ce
 385 qui me l'a donné, je ne l'ai pas trouvé... hein, c'était (...) qui était à côté de moi qui m'a dit : « commence par le faire monter sur l'eau », donc on a dit : « essaye de monter sur l'eau », et puis tout le monde a essayé de monter sur l'eau, alors, monter sur l'eau, c'est devenu pour moi : on essaie de sortir le buste le plus possible de l'eau... donc à force, en voulant sortir le buste, on monte sur l'eau, parce quand tu leur dit que tu montes sur l'eau, ils ne comprennent
 390 pas ce qui ça veut dire, donc ils appliquent et puis ensuite il dit : « ben, essaie de sortir le buste et puis d'aller le plus loin possible », et tout de suite ça vient tout seul... ça vient tout seul, alors que moi je leur disais toujours : « vous faites ça avec les mains, vous faites pareil avec les pieds, ça ne marchait pas » ? Bon, donc cette réponse-là, c'était un jeu comme ça, que c'est venu comme ça, c'est une réponse qu'on m'a donnée, c'est un truc tout simple mais
 395 moi j'ai pas trouvé, pourtant ça fait 20 ans que je fais ça mais je ne l'avais jamais trouvé.

Moi : Et donc, cette histoire de carré, là, bon qu'est-ce que tu en penses à postériori ? c'est-à-dire, si c'était à refaire, tu te dis : « ben, est-ce que... bon je le referais pas ou je le referais... »

400 **T** : Ben mais je le refais, tu... la seule chose que je regrette, c'est de ne pas y avoir pensé avant.

Moi : Donc tu es plutôt satisfait de cet enseignement ?

405 **T** : Oui, oui... non mais c'est sûr. Euh... l'évolution qu'on a eue en tennis de table, on est partis avec 5 zones, qui étaient une aberration parce que... quand tu regardes, il y avait toujours quelque chose qui ne clochait pas... c'est vrai que quelqu'un qui joue au tennis de table dans 5 zones, il construit forcément, il recherche de jouer sur les 5 zones. Est-ce que le but c'est de jouer dans les 5 zones ou c'est de marquer le point ? Quand tu joues au foot, est-ce que le but c'est de faire un petit pont ou c'est de marquer le but directement ? La question elle est là, donc on dénaturait l'activité. Aujourd'hui avec ce triangle qu'on a fait, qu'on fait, je sais pas où ça a été trouvé puisque c'est pas moi qui ait trouvé ce truc-là, hein mais je dis que c'est super, parce que quand... quand tu parles déficience aux élèves, ils savent que c'est un point construit ; et il y a une intention derrière... l'acte qu'ils font. Bon, moi, mon dada, 415 c'est la prise d'informations, c'est important, pour moi je dis : « tu ne peux pas faire quelque chose si tu ne l'as pas vu » euh... et toi que tu es enseignant, si tu n'as de points de repère, tu ne verras pas ce qui se passe, et un élève... s'il n'a pas de... de points de repère euh...ne... Bon, donc, ce sont des choses très simples, mais la prise d'informations a... au moins c'est mon dada, c'est peut-être pour moi ce qu'il y a de plus important, et partout... et la prise 420 d'informations la plus visuelle est kinesthésique.

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

Moi : Donc, dernier thème : Depuis donc que tu enseignes, est-ce que tu as l'impression 425 d'avoir fait évoluer ta pratique?

T : Il n'y a jamais de bouleversements. Il ne peut pas y avoir de bouleversements. Euh... parce que quand j'ai mis en route à enseigner, j'ai tout. D'abord ça vient de la formation. Quand on était donc à l'IREPS, on avait fait une synthèse... en prenant des spécialistes de 430 chaque activité et on avait fait un choix donc, un gars par activité. Donc on avait fait un petit clan, là euh... personnellement je devais présenter le foot. Ça veut dire que je donnais aux gens... « qu'est-ce que c'est que le foot ? », par exemple le foot c'est un but, un adversaire ou une situation d'incompatibilité et un choix au niveau de la réponse. Si je n'ai pas ça dans mon activité, je ne fais pas du foot. Ensuite, sachant que le match est l'activité la plus complète, la 435 plus riche, donc, quand on fait un 3 contre 3, c'est un match incomplet, mais il y a quand même toujours ces 3 fondamentaux, et à partir de là, on essaie de cadrer euh... le tout là-dedans. Un contrôle c'est... aller au devant de... de la balle avec un corps tonique ou une partie du corps tonique pour faire quelque chose. Donc à partir de là, qu'on fasse un contrôle de la tête, ou du buste ou de n'importe quoi, le contrôle c'est ça. Si je fais foot demain et que 440 tu demandes à un élève : « qu'est-ce que c'est qu'un contrôle ? », il doit te répondre ça. S'il a pas répondu ça : ou il ne l'a pas entendu, ou il ne l'a pas compris ; et si il n'a pas entendu ou il n'a pas compris, à moins qu'il ait la place, il ne le fera pas. Donc, à partir de là, je me suis inscrit, comme ça dans... dans chaque activité, j'ai essayé de simplifier ça comme ça, et je l'ai amélioré en éliminant tout ce qui ne servait à rien... donc en démystifiant et en simplifiant, 445 les deux, en mettant surtout l'accent sur : 1) l'élève il vient... d'abord pour se faire plaisir, donc il ne faut pas qu'il s'emmerde. 2) il vient pour progresser, il ne progressera physiquement que s'il a compris ce qu'il faisait et pourquoi. 3) à quoi ça sert ? Et à partir de là, je n'ai toujours que modulé mon comportement en essayant à... l'améliorer et en étant le plus exact possible par rapport à l'activité et par rapport à l'évaluation... c'est-à-dire que... il

450 y a le... qu'on appelle le pifomètre et il y a l'objectivité de la notation, et c'est le maquignon qui dit que ça doit être ça, mais... et puis qui ne sait pas pourquoi, hein et moi en EPS je dis qu'on doit être des gens objectifs. Voilà, c'est ça mon truc.

Moi : Donc, tu veux dire par là que tu as plutôt...

455

T : J'ai simplifié et avancé, progressé...

Moi : Tu as eu une ligne directrice, mais que tu n'as pratiquement jamais quittée mais que tu as fait évoluer...

460

T : J'ai toujours fait évoluer. Par exemple, ici on refait un GFE là euh... je ne sais pas où j'ai foutu ça, euh... dans notre discussion... on a dit qu'en gym il y avait les éléments... les éléments : la roue, la roulade, la roulade avant-écart, tout ce que tu veux euh... ensuite il y avait un enchaînement, l'enchaînement c'est trois directions et c'est euh... accélération, temps fort, élévation et c'est une durée. Bon, tu ne peux pas toujours faire ça. Mais rien ne t'empêche de coupler 3 éléments. Par exemple un saut de main, tu peux le mettre en deux ou en trois ; bon, je me suis aperçu que ben, quand j'ai démarré, j'étais donc au Collège de Gouzeaucourt... euh... je faisais des éléments genre 1-2-3 parce que un rythme, le rythme c'est, à la fois un moyen d'éducation et un... un niveau de performance. Un rythme tiens, qui arrive, c'est toujours celui-là, en gym on le retrouve partout, on le retrouve aussi en volley celui-là, bon donc, les élèves quand ils l'ont, ils sont capables de... Bon, je me suis aperçu qu'il y a... 15 ans, plus de 15 ans, je faisais par exemple 1-2-3, saut extension, enchaîné roulade avant plongée, roulade écart, planche écrasée, trépied... Bon, voilà un truc. Euh, quand je reprends ce que je faisais là avec ce qu'on a dit la semaine dernière, si aujourd'hui je faisais la même chose, on garde cette structure ou ces... ces quelques éléments enchaînés, on a la chance d'avoir une piste ici qui résonne, on ferait la même chose, mais dos à la piste ; ça veut dire que quand quelqu'un passerait, personne ne le regarde, mais ceux qui seraient assis, dos à la piste, ils suivraient l'évolution de l'autre par la représentation mentale à travers des impacts au sol ; exemple : si tu fais roue-roue, une roue c'est 4 appuis, il y en a un sur deux qui fait la roue en 5 appuis. Donc si tu fais deux roues enchaînées et qu'elle est rythmée, tu entends, tu devrais être capable de dire : « voilà, je vais faire trois éléments quelconques euh... il doit y avoir 12 appuis, tu comptes les appuis... il y en a 17, bon, il y en a 5 de trop, ils sont où ? pourquoi ? ça vient de où ? Euh... c'est comme ça que je... si je faisais gym, j'axerais comme ça à partir de euh... l'apport que j'ai pu avoir avec M... et Jean-Pierre ici par exemple. Bon,, voilà. Et j'ai toujours progressé comme ça.

470

475

480

485

Moi : En revenant sur notre natation là, euh... qu'est-ce qui t'a fait dire, ou qu'est-ce qui te fait dire que c'est mieux qu'avant, ou différent... tu vois ce que je veux dire ? tu utilises un exercice...

490

T : Bon d'abord, le stage de natation par rapport à moi, il a montré que j'avais... il m'a sécurisé en me montrant que je n'avais pas tort. 2) l'animateur du stage étant plus jeune et plus compétent que moi m'a apporté donc, des éléments de réponse... en montrant que la performance entre autres... n'était pas à négliger, ce qu'on a tendance à un moment... on a eu à un moment donné... tendance à négliger en EPS puisque..., je disais qu'on avait donc tendance à le négliger en EPS parce qu'on mettait beaucoup l'accent sur la motricité euh... et ensuite, bon ben c'est... la natation repérage et la natation... artistique. Pour moi, que je n'aie retenu que ça du stage euh... c'est un élément positif. C'est un plus par rapport à ce que je savais.

495

500 **Moi** : Et le fait que tu fasses faire cet exercice aux élèves, qu'est-ce que tu penses que ça a changé chez les élèves ? Parce que, bon, toi ça t'a plu par rapport à ce que nous... la représentation de la natation etc., mais chez eux, qu'est-ce que ça...

T : Ben ça m'a plu dans le sens que... j'ai eu du mal à le réaliser moi-même, donc je l'ai expérimenté, au stade, en toute décontraction, je n'ai pas fait ce carré dissocié, je l'ai fait d'une façon globale, mais je ne l'ai pas dissocié par... par étape, et je dis qu'un élève qui est capable de me le réaliser donc il sait où il est dans l'eau, et s'il arrive à me le dissocier on revient au travail de dissociation de ceinture euh... donc il y a forcément transfert entre ce jeu et euh... un déplacement moteur d'une nage, par exemple le crawl.

510 **Moi** : Bien, très bien, j'ai terminé. Est-ce que tu veux dire quelque chose que... sur ce qu'on a... oui – sur ce dont on a parlé, soit quelque chose que tu voudrais exprimer librement, sinon...

515 **T** : Ben, qu'est-ce que je peux dire ? Je peux dire que... j'ai connu des stages où je me suis fais chier hein, surtout tout au début parce que j'arrivais ici en ayant fait un... bon en toute modestie hein... mais en ayant des idées claires sur euh... les activités, en m'étant défini une conception de l'éducation, par exemple, j'avais fait une monographie qui était : « quelles sont les finalités de l'éducation, les moyens que je me donne pour les atteindre », j'avais fait ça...
520 donc j'avais écrit noir sur blanc quel type d'homme je voulais faire... donc, et ça, on est toujours d'actualité parce qu'aujourd'hui on parle de citoyenneté, et qu'on n'en parlait pas il y a 20 ans, donc je n'étais pas hors sujet. 2) Les moyens pour l'atteindre, c'était la conception de la haute performance, c'était euh... être capable d'une évaluation à tout moment, c'était aussi le jeu, je parle souvent de jeu, euh... parce que le jeu c'est... c'est se faire plaisir avant
525 tout, donc c'est travailler dans... dans la bonne humeur quoi, donc au début euh... les premiers stages que j'ai pu faire, dont un stage en foot, d'abord j'avais claqué la porte, je suis parti parce que je... franchement j'avais l'impression de... qu'on m'avait fait bossé euh... sur ma conception du foot et j'avais perdu mon temps, donc c'était pour ça, à un moment donné, j'y allais plus euh... ici notre façon de procéder veut que l'on s'inscrive dans le cadre d'un
530 projet, un projet que... depuis le temps qu'on a séparé le collège du lycée euh... qu'on a à cœur de... de mettre en application et... et... d'améliorer sans cesse hein, donc, il y a une satisfaction d'apporter quelque chose et puis euh... d'apprendre quelque chose, donc on retrouve une dynamique de groupe qui fait que... on est des gens engagés et puis dans la mesure où on est engagés, et puis on n'a pas... je ne suis pas... moi personnellement, je n'ai
535 pas envie... je découvre des activités que je ne connaissais pas avec beaucoup de... plus de disponibilité, moins d'idées arrêtées ou préconçues euh... donc ce qui doit faire que je dois être plus ouvert et plus accessible à ce qu'on attend. Voilà.

Moi : Très bien.

Entretien n° 21 U
Jeudi 17.05.2001 - 14h à 15h

Partie renseignements

- 5 Sexe: Féminin
Age: 37.
Origine géographique: Nord
Origine sociale (profession des parents): Représentante, père décédé.
Grade: PEPS
- 10 Niveau d'études: Licence, CAPEPS.
Ancienneté: 9 ans
Carrière: Maîtresse auxiliaire, collège et lycée.
Avez vous préparé des concours internes: Oui, CAPEPS interne.
Situation familiale: Mariée, 2 enfants
- 15 Engagements à l'extérieur: Ecole de danse.
Stages suivis de 1997-2000. Stages IUFM de secteur en 1999-2000, sinon n'avait jamais participé à la formation.
Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

20 Rapport à la formation. Pourquoi?

Moi : Donc, qu'est-ce qui te pousse à aller en stage?

- 25 **U :** Ben parce que je ressens des manques. Tu ne devais pas le dire, ça. Non, je sens que dans certains... dans certaines activités, je suis limitée parce que, en STAPS tu ne fais pas le tour complet de chaque activité, et quand tu te retrouves sur le terrain, ben tu te rends compte que tu as des manques, donc euh... c'est pour ça que j'échoue dans certaines. Par exemple, je vais te dire, en basket euh... l'évaluation, enfin de toute façon tout ce qui est sport co évaluation, j'ai toujours beaucoup de mal... euh... et j'ai encore du mal de toute façon bon. Et le
- 30 problème, c'est que j'ai pas participé au stage basket donc, j'ai pas eu les... j'ai pas eu les données quoi. Pourquoi... pourquoi stage ? ben parce que c'est bien aussi, c'est sympathique avec les collègues et puis euh... ben, ça te permet de confronter aussi tes idées avec d'autres gens que les gens avec qui tu travailles tous les jours quoi. Voilà les raisons principales pour lesquelles je fais...

- 35 **Moi :** Et alors donc, le stage l'année dernière, est-ce qu'il y a eu des moments particuliers, tu essaies de te les rappeler, de les décrire et pourquoi euh... qui t'ont davantage marquée, qu'est-ce qui a fait en quelque sorte... qu'est-ce qui a flashé ?

- 40 **U :** Alors, moi, ce qui a flashé, c'est le... c'est le combat, ce qu'on a fait avec Ludovic là, parce que j'avais jamais eu l'occasion de faire le combat. Et dans ma... et j'ai jamais... j'ai jamais fait combat avec les élèves du coup que j'en avais jamais fait en... parce que soit dans les établissements on n'en faisait pas ou soit parce que soit je détournais parce que je me disais que je n'avais pas ce qu'il fallait pour faire. Donc ça, ça m'a vraiment permis de mettre
- 45 en place un cycle, depuis j'en ai mis un en place, de lutte, et ça m'a vraiment donné des billes quoi, parce que là j'étais vraiment sèche dans ce genre d'activité. Et pour moi, ça, ça a été... En fait dans les stages, je regarde quand même euh... bon les activités..., j'y vais mais... j'essaye aussi d'aller dans les choses où je suis moins... moins à l'aise. Bon, cette année, il y avait danse, ça, c'était impeccable, mais d'un autre côté, à côté de ça, il y avait des trucs qui
- 50 m'intéressaient vraiment donc, il faut vraiment qu'il y ait des activités où je me sente euh... je

me sente... juste, juste, ou pas du tout quoi, pour aller au stage... Je ne sais pas si je me fais bien comprendre...

Moi : Et les autres activités, alors, qu'est-ce que... comment tu les as ?

55

U : Alors euh... donc il y avait natation, je ne l'ai pas bien du tout sentie, la natation euh... je ne dis pas ça par rapport à celui qui animait, hein, pas du tout... Parce que... parce que c'était pas assez concret par rapport à une classe euh... avec une classe derrière, je ne voyais pas trop comment je pouvais adapter... je... non. Bon, et puis en plus, cette année, je n'avais pas de cycle de natation, je ne suis pas allée du tout à la piscine, donc je n'ai même pas essayé de...
60 de faire quoi que ce soit avec la natation. Mais même l'année dernière, j'ai pas... ça ne m'a pas donné de choses concrètes pour avancer, quoi. C'était trop théorique, je dirais. Oui, et puis c'était quoi la troisième ? enfin c'était danse encore.

65

Utilisation de la formation?

Moi : Alors attention, les thèmes qu'on va aborder, c'est souvent des... je reviens, tu vois souvent sur le même thème quoi, hein, et puis j'essaye d'approfondir, ou alors c'est une approche un peu différente. Donc, le thème suivant, c'est ce que tu fais de tout ça. Alors est-ce que tu essayes d'utiliser ce que tu as appris en formation?
70

U : Alors oui, j'essaye, puisque je te dis, en combat, j'avais jamais mis en place et je sentais que... bon qu'il fallait que je m'y mette de toute façon. Donc euh... l'an dernier, tout de suite, derrière, j'ai mis un cycle lutte en place. Cette année, j'ai pas eu l'occasion de le refaire et...
75 bon, ça avait marché, mais il me manque des choses, enfin... il me manque encore des choses, c'est pas... enfin je veux dire c'est pas un stage qui peut te donner euh... ça suffit pas quoi. Je peux faire des choses, pareil, maintenant en évaluation et tout ça j'ai... sur la lutte, j'ai encore du mal quoi, parce que... j'ai un bon cheminement, j'ai... bon, j'ai des éléments mais euh... il manque encore des trucs, tu vois, pour moi, l'idéal, ça serait de refaire... maintenant que
80 j'ai réussi à le mettre en place avec les élèves, il faudrait que j'arrive à refaire un stage et puis à... revoir, donc il faudrait que j'aie le retour... un peu comme en gym cette année ; tout de suite derrière, j'ai fait effectivement, j'ai remis en place euh... la façon d'expérimenter avec, hein, différentes choses que les gamins peuvent essayer et puis expérimenter, je l'ai mis tout de suite en place, j'ai modifié mon cycle gym que j'avais prévu pour essayer d'adapter ce
85 qu'on avait fait, mais il faudrait bon... l'année prochaine, bon... faire un retour. J'ai l'impression que, quand tu fais un stage comme ça, il faudrait l'année suivante euh... ben, un peu comme en danse finalement, l'année dernière on a eu danse, ça m'a permis de mettre des choses en place et puis là on a eu le retour cette année euh... pour moi c'est... bon même si je suis spécialiste danse, j'ai appris plein de trucs, et puis... et c'est vrai que mon cycle il a bien
90 mieux tourné cette année.

Moi : Donc, tu dirais que c'est plutôt systématique quoi, c'est-à-dire que dès que tu es en stage, après pouf ! t'essayes de...

U : Si... ben si dans la programmation c'est possible, si dans les installations c'est possible, j'essaye de le... oui, j'essaye de le mettre en place tout de suite.

Moi : Et pourquoi tout de suite?

100 **U** : Parce que c'est tout frais dans ma tête et que je ne suis pas trop du genre à aller... repiocher dans mes notes et tout ça ; comme je l'ai bien en tête, j'essaye de... de l'appliquer tout de suite, parce que c'est frais, peut-être... parce que je suis fainéante et puis que c'est vrai, je ne vais pas rechercher... dans les écrits, je fais plus que...

105 **Moi** : Et ce que tu ne mets pas en pratique, ça c'est déjà plus difficile à en parler, mais est-ce qu'il y a des éléments que tu... tu t'es dit : « non ça, je ne pourrai pas quoi ».

U : Ben oui, en natation... oui, ça ne me paraissait pas du tout adapté euh... tu vois, à la limite je ne m'en souviens même plus de ce qu'on a fait en natation. Je sais qu'il nous avait demandé de travailler par petits groupes, mais tu vois ça ne m'a pas... ça ne m'a pas accrochée, déjà que moi la natation ça n'accroche pas, alors en plus... Donc, ta question c'était : « pourquoi ?... » (*ben, certains éléments, tu ne les as pas mis en pratique, ou même en lutte, tu as... il y a peut-être des choses que tu as sélectionnées quoi*) – Oui, là, ce que en lutte j'ai sélectionné, c'est par rapport au niveau de classe, ou par rapport à des problèmes matériels, les bâtons, les trucs comme ça, je ne l'ai pas mis en place parce qu'il y avait d'autres problèmes qui venaient... je te dis, soit par rapport à un niveau de classe, des contraintes de ce type là... Euh... ou alors, si je ne mets pas en place, c'est parce que ça ne me paraît pas adapté aux classes que j'ai. Par exemple... un cycle danse avec une 5^{ème} qui bouge beaucoup, des filles, des garçons, je ne le mettrais pas en place, ça ne me paraît pas judicieux. C'est énervant que tu ne dises jamais rien...

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

125 **Moi** : Bon, un autre thème : est-ce que tu transformes d'une manière générale plutôt souvent tes cours ou est-ce que tu préfères t'en tenir à ce que tu as déjà fait quoi?

U : Euh... ça bouge beaucoup, parce que... parce que j'ai pas... enfin il y a des choses, quand ça marche, je les garde, mais pour l'instant j'ai pas encore beaucoup de choses qui marchent, donc ça bouge encore beaucoup. Parce que, ben finalement, il y a quoi, il y a trois ans que je suis à Jules Ferry donc je commence à bien connaître les élèves, là il y a des choses qui se mettent en place, qu'avant je bougeais tout le temps, j'étais en lycée, j'étais euh... des élèves difficiles, des classes mixtes euh... j'étais au lycée à Caudry, ils étaient 38 mixtes en seconde, bon, tu vois ça n'a rien à voir... que là bon... Là maintenant, c'est que les 4^{èmes}/3^{èmes}, c'est démixté, donc... donc il y a des choses qui commencent à se mettre en place, mais moi il n'y a pas longtemps que ça se met en place, hein.

Moi : Donc, tu veux dire par là que l'idéal, ce serait en quelque sorte quand tout sera fixé, quoi, tu ne transformes pas pour transformer, tu transformes parce que tu ne trouves pas encore euh... ton cours idéal quoi...

140 **U** : Je crois que tu transformes toujours un petit peu quand même, pour quand il y a des nouvelles choses qui arrivent, des... des nouveaux trucs, tu essayes quand même... enfin je pense. Mais... je ne suis pas du genre à... mettre toutes mes préps à la poubelle et puis tout recommencer l'année... l'année d'après pour le plaisir de recommencer quoi. Et si ça marche, 145 je ne suis pas trop du style à essayer de faire autre chose, je modifierai des petits trucs, mais... la totalité ? A moins que je ne me rende compte que vraiment c'est nul ce que je fais quoi. Mais bon, ça peut arriver aussi.

Moi : Et quand tu innoves...

150 **U** : Mais, oui... j'allais te dire... je ne... c'est ce que je te dis, je change des petites choses à la fois, je ne saurais pas rechanger toute ma façon de faire d'un seul coup, donc au cycle suivant, je remodifie un truc ou deux, c'est d'après peut-être... Bon, finalement, au bout de 3-4 ans, c'est peut-être complètement différent, mais c'est par petites touches, c'est pas... ben oui mais j'avais jamais fait donc à la limite euh...

155 **Moi** : Donc quand tu innoves, quand tu changes, où est-ce que tu trouves tes idées?

U : Je lis un petit peu, mais je parle beaucoup avec euh... c'est plutôt en parlant avec les collègues, je demande : « Ben toi, comment tu t'en sors là-dessus, qu'est-ce que tu fais », aux
160 gens qui sont là, je vois qu'ils sont en train de faire un cycle... cycle basket : « ben toi comment tu fais pour évoluer, qu'est-ce que tu fais avant », c'est plus par rapport aux collègues, je demande, ceux que je vois... mais toi je ne te vois pas, donc je ne te demande pas...

165 **Moi** : Tu as dis que tu lisais, donc qu'est-ce que tu lis, si tu lis ?

U : Alors EPS, un petit peu, euh... et puis... et puis des bouquins spécialisés, là j'ai un bouquin sur les fondamentaux de l'athlétisme, des choses comme ça quoi. Tu sais quand j'ai besoin, par exemple quand je suis euh... j'achète un bouquin, si c'est en volley euh... qu'il y
170 a vraiment des trucs qui vont pas, j'achète un bouquin sur le volley, j'en cherche un avec ce qu'il peut y avoir d'intéressant là-dessus. Mais euh bon... c'est plus rare, je passe plus par les collègues que par les bouquins, j'ai pas beaucoup de temps de libre et puis, donc euh, c'est moins...

175 **Moi** : Bon un autre thème, plus délicat. Est-ce que tu peux préciser en donnant des exemples, quand tu enseignes, qu'est-ce que l'élève doit apprendre ?

U : Quand j'enseigne ? Ce que l'élève doit apprendre ? Pour moi... dans n'importe quelle activité, en général, pour moi, ce que c'est que d'enseigner ? Ben, plein de trucs, euh... bon,
180 moi c'est pas classé dans ma tête, ça va sortir tout comme ça, plein de thèmes, c'est pas euh... Déjà l'autonomie, qu'il soit capable de gérer son truc euh... que ce soit au niveau matériel, que ce soit au niveau de l'arbitrage, que ce soit euh... je ne sais pas... qu'il soit capable de... qu'il soit capable de se prendre en main, qu'il soit capable aussi de gérer le groupe, enfin quand je dis gérer le groupe, c'est qu'il soit capable de s'entendre quels que soient les gens
185 avec qui ils sont, même si il y a des gens avec qui il ne s'entend pas du tout, que le groupe soit capable de s'organiser... en fait je ne me fatigue pas, mais ça c'est en dehors de l'activité ça je dirais, ah ! ça me perturbe. Bon ça, ça pour moi, je crois que c'est... une des choses les plus importantes euh... et puis après euh... dans ce que j'enseigne, j'essaie qu'il leur reste quelque chose pour plus tard, donc, euh... bon ben l'autonomie je viens de le dire, euh...
190 l'échauffement pour moi c'est hyper important aussi parce que ça, je pense qu'ils le retrouveront après dans leur entrée dans l'activité euh... c'est marrant, parce que c'est des choses que tu fais et puis que tu... moi je ne sais pas verbaliser, donc... moi je ne sais pas ; change de question et moi je reviendrai peut-être après, ça va me...

195 **Moi** : Ben la question suivante, elle découle un petit peu... c'est un petit peu différemment. C'est comment est-ce qu'il doit l'apprendre, comment tu organises son apprentissage ?

U : Bon comme c'est le fouillis dans ma tête, je vais avoir du mal à répondre à ça. Comment j'organise l'apprentissage ? Je ne comprends pas bien la question.

200 **Moi** : Ben des... tu as quelque chose à lui faire apprendre, tu veux lui faire apprendre quelque chose ; tu utilises bien une méthode pour faire passer ton message, pour qu'il puisse être... devenir autonome etc. donc comment tu fais ?

205 **U** : Ben, c'est par des situations que je mets en place, comment je prends le groupe, comment je fais ça. Ben, c'est du moment où je les prends, bon j'estime qu'à partir du moment où je les prends, c'est tout un comportement que tu as avec eux qui fait que... Oui, c'est de la façon dont je vais la... Les mettre dans certaines situations, voilà, les mettre dans l'activité. Mais je te dis, pour moi, c'est du début, du moment où je les prends ah ! c'est la façon dont je vais être avec eux aussi, dans les vestiaires, dans les... c'est un conditionnement de toute l'heure
210 quoi, pas seulement le moment où tu arrives dans l'activité.

La mise en œuvre.

215 **Moi** : Bon, autre thème : alors là, tu essaies de prendre en référence la lutte, c'est-à-dire en fait quelque chose que tu ne faisais pas et puis que tu as fait. Alors, il faudrait que tu décrives le plus précisément possible comment tu as mis ton cycle en œuvre, puisque tu ne savais pas du tout, non plutôt tu ne faisais pas du tout, ce qui ne veut pas dire que tu ne savais rien mais tu passais en lutte et puis tu as quand même réussi à faire un cycle. D'abord, pourquoi l'idée, pourquoi tu t'es dit : « je vais faire lutte » ?

220 **U** : Ben déjà parce que c'était dans la programmation euh... au niveau des 6^{èmes}/5^{èmes}, si je me souviens bien c'est les 6^{èmes}/5^{èmes} avec qui j'avais fait ça, oui la classe de 6^{ème} il me semble... et... avec des 4^{èmes}/3^{èmes} après j'ai eu... des 3^{èmes}, je l'ai remis en place pour voir justement si... si je le passais de la même façon.

225 **Moi** : Donc, ce qui t'a forcé, c'est en quelque sorte...

U : Ah ben j'étais un peu... oui, parce que je sentais que j'étais pas dans le... dans la programmation faite, dans le... dans le projet de... dans le projet d'EPS de Jules Ferry quoi, donc euh... je veux dire. Ben... oui, mais bon j'essaye d'enrichir un petit peu à la fois, bon il y a plusieurs activités dans lesquelles je me sens à peu près... à peu près bien, maintenant je me dis qu'il faudrait peut-être que je me lance dans d'autres activités que j'ai euh... comme cette année, bon, on avait un problème de salle le mardi, bon N... il me dit : « on va faire escrime », je dis ça va peut-être pas bien aller avec deux classes etc. mais bon... je suis allée
230 voir l'escrime, au moins maintenant je sais comment... comment c'est l'escrime, même si j'irai jamais refaire un cycle escrime toute seule, mais bon j'essaye d'élargir ma palette d'activités quoi, donc euh... la lutte, ça faisait partie... de ça, je me suis dit : « bon, c'est le moment ou jamais, je viens d'avoir un stage, c'est dans le projet je ne le fais pas, donc il faut que j'arrive à... à mettre ça en place quoi ». Mais c'est un peu... pour moi c'est... il faut
240 toujours que je me force à faire des... des nouvelles choses, parce que sinon je resterais bien dans les activités qui me... moi je suis à l'aise euh... donc de temps en temps il faut que je me bouge les fesses et puis bon, ben là, quand j'ai une occasion comme ça je... c'est le moment quoi. Parce que bon, je vois... toi tu te lances dans une activité d'expression, des trucs comme ça euh... moi je suis admirative parce que je me dis euh... « il essaye toujours »... donc tu
245 essayes toujours de trouver des nouveaux trucs... non? Bon alors je t'ai lancé des fleurs alors, il faudra enlever ça... mais bon... je me suis dit : « au moins le stage, il servira aussi à quelque chose parce que »... je me suis sentie quand même un peu obligée de le faire... par rapport au projet, par rapport... je voyais tous les collègues qui le faisaient, mais je me suis dit : « mince, quand même, j'ai un manque, il faut que je... ».

250 **Moi** : Alors, comment tu programmes ça, comment tu mets ça en œuvre? Tu as un cycle, tu n'as jamais fait et tu dois le faire, tu ne sais pas comment les élèves vont réagir tout ça... bon comment fais-tu... concrètement... comment tu as fait?

255 **U** : Comment j'ai fait ? j'ai fait euh... j'ai préparé les deux premières séances et je me suis dit... euh bon, avec mon objectif d'arriver à peu près hein, mais j'ai programmé deux premières séances et je me suis dit après on y va étape par étape, parce que je veux voir un peu comment réagissent les élèves, que habituellement, je dirais... je fais mon cycle, quand je prépare mon cours, je fais mon cycle complet, ben après en modifiant quelques petits trucs mais mon cycle à la limite, il est près... près du départ, que là, quand je mets une nouvelle...
260 là en lutte, j'y suis allée... un peu à la fois quoi. C'est ça que tu veux m'entendre dire ? Et puis je modifiais euh... bon là je me suis dit : « j'ai pas passé assez de temps là-dessus, je vais le reprendre la semaine prochaine, je vais refaire, je vais rajouter bon et j'ai... et je trouvais que justement, Ludovic il avait donné beaucoup de billes, et donc j'ai pu piocher dans tout ce que j'avais, j'ai pu... j'ai pu arriver à faire un cycle, mais... un cycle bon, un cycle de...
265 c'était quoi ? 7/8 séances d'une heure, j'étais pas assez encore... et puis là, cette année, j'en ai parlé en classe alors euh...je vais peut-être perdre, tu sais, ce que j'ai...

Moi : Oui, cette année, t'en n'as pas remis en place parce que quoi?

270 **U** : J'avais pas de 6^{ème}/5^{ème}, pas de 6^{ème}/5^{ème}, tu me diras que j'aurais pu le mettre en place, mais j'avais que des classes de 4^{ème}/3^{ème} filles... et j'ai eu des problèmes de salle, vraiment cette année, j'ai vraiment pas... avec mes 3^{èmes} j'étais tout le temps dehors, j'ai jamais vraiment pu... problèmes matériels aussi cette année donc euh... bon et puis dans la mesure où j'avais la salle pour faire autre chose, j'ai choisi... autre chose.

275 **Moi** : Alors donc, tu as fait tes deux premières séances, qu'est-ce que t'as choisi donc dans les contenus proposés par Ludovic, qu'est-ce que t'as choisi, pourquoi ceux-là, quoi?

280 **U** : Je suis partie sur le même principe, parce que je sais plus... en fait je ne sais plus...

Moi : Non mais je ne te demande pas de détails, c'est... qu'est-ce que tu as fait, c'est..., quelle idée tu avais en choisissant ces contenus là, tu vois ce que je veux dire, tu as pioché un peu au hasard ou alors tu t'es dit : « je vais faire ça, ça... », je vais prendre ça parce que je sens que ça va marcher ou...

285 **U** : Oui j'ai pris les situations parce que je me suis dit que ça, ça allait pouvoir marcher avec les élèves, et puis que, par rapport à ce que je voulais à l'arrivée euh... ça devait pouvoir aller vers le but quoi, vers le...

290 **Moi** : Donc, ça tu ne me l'as pas dit tout à l'heure, ça vient que t'as dit : « je fais deux séances et j'y suis allée après vraiment au coup par coup », alors...

U : Oui, mais j'avais quand même mon idée de fin de cycle hein... si, je te l'ai dit...

295 **Moi** : Ah bon, quelle idée alors c'est un peu plus loin, qu'est-ce qui t'a donné cette idée de fin de cycle ?

U : Ben c'est l'idée que j'avais du combat ; moi j'avais peur faire combat parce que j'avais peur de pas maîtriser, qu'ils se fassent mal etc. et je ne voyais pas comment euh... tu sais les

300 règles à mettre en place pour que justement, tu n'aies pas les dérives euh... qu'ils finissent tous en se tapant dessus. Donc, attends, qu'est-ce que je voulais dire ?... Donc mon idée, mon idée au bout, c'était d'arriver à faire un combat en respectant des règles et qu'ils ne se fassent pas mal... donc, en mettant en place les différents petits exercices, je voyais les situations qui dégénéraient, tu vois, et puis euh... en y allant comme ça au coup par coup, la séance d'après, 305 parce moi je suis lente à réagir, donc la séance d'après je me disais : « bon ce truc là, il faut mettre une règle précise là pour que ça ne dégénère pas ». Mais je n'étais pas capable d'aligner toutes les séances... parce que... je ne savais pas. Et d'ailleurs, j'ai été surprise parce que, entre ma classe de 6^{ème} et la classe de filles, c'était des 3^{èmes}, c'était complètement différent et tu n'avais pas besoin de mettre les mêmes règles en place avec les 3^{èmes} parce que 310 les filles... elles étaient moins hargneuses dans le fait que les petits 6^{èmes}, qui dérivent dans tous les sens. Mais, mon appréhension du combat, c'était ça, de ne pas être capable de gérer la situation et puis que... en proposant une situation elle tourne mal, parce que j'ai oublié de mettre... de donner une consigne, ou parce que j'ai oublié de, tu vois... parce que je n'ai pas vu le problème... qui allait se poser.

315 **Moi** : Et quand ce qui tu avais prévu donc, tu as partiellement répondu, ne fonctionnait pas, est-ce qu'il y a déjà eu des situations que tu as mises en place qui ne marchaient pas?

U : Oui... oui, bon ça dépend un petit peu. Si il y a juste un combat qui tourne mal et que ça ne va pas, j'arrive à... par contre, quand je vois que c'est la panique dans tous les coins, là 320 j'arrête tout quoi, effectivement, j'arrête et je dis on reprend des règles, bon finalement... debout ça ne va pas aller, on va se remettre euh... on va retravailler en étant... tu vois, enfin je dis n'importe quoi là mais, je redonne des autres consignes et puis je rechange, je remodifie tout de suite ma situation ; par contre, quand ça, c'est juste sur deux élèves euh... je vais leur 325 demander, j'essaye de changer un petit truc et puis si je vois que ça ne va vraiment pas euh... bon j'espère que ça vite arriver la fin de la séance et puis que je vais avoir le temps de réfléchir, parce que j'arrive pas à changer euh... tu sais, sur le... j'ai du mal à prendre du recul et puis à trouver tout de suite la... la remédiation quoi, le moyen de changer donc... moi il me faut du temps, donc... bon, avec une semaine de recul après je me dis : « ah ben oui, 330 c'est ça qui n'allait pas » ou bien je repose la question à quelqu'un... à un collègue. Je peine, mais je ne sais plus...

Moi : Oui, donc le... le repère c'est un petit peu donc l'activité des élèves. Donc quand il sont tous à peu près dans la situation que tu as proposée, tu considères que c'est?

335 **U** : Je me dis, oui, je considère que bon la situation qui a été mise en place, elle est... elle est correcte, et bon, bien sûr quand ils sont en situation d'apprentissage quand même, mais... bon. Mais c'est pour ça que je te dis que mon cycle je ne sais pas ce qu'il vaut parce que, bon, l'essentiel pour moi, c'était déjà que l'on arrive à faire un cycle sans qu'il y ait de... sans 340 qu'il y ait de gros problèmes de...

Moi : Et en danse, est-ce que tu as utilisé des contenus que tu n'utilisais pas auparavant avant le stage ?

345 **U** : Oui – oui, tout à fait. J'étais euh... plus sur un pôle technique et très peu expressif et, je me suis rendu compte que pour euh... que simplement avec les verbes d'action et tout ça, tu as des possibilités d'enclencher facilement, parce que je... en danse j'étais euh... bon, il faut les intéresser, donc, qu'est-ce qui leur plaît ? les musiques, pour les accrocher, donc ça c'est encore sur les musiques et... pour les accrocher j'étais persuadée qu'il fallait des musiques

350 Top 50 et tout ça, que au moins elles rentreraient tout de suite dans l'activité, que si tu rentres par le pôle expressif, tu en as qui bloquent tout de suite et qui ne veulent plus rien faire, et je me suis rendu compte que bon... je pense que ça...ça marche, donc je garde toujours mes musiques Top 50, je les accroche avec ça, ça vaut ce que ça vaut, et puis un petit peu à la fois je... je change les musiques, et puis on arrive sur le pôle expressif avec euh... des verbes d'action, des trucs comme elle nous a fait faire Sylvie... Et j'avais du mal à trouver cette liaison entre... tu sais entre bouger et faire des hein... plus aérobic à la limite pour arriver à l'expression. Et ça, le stage il m'a... il m'a aidée. Il m'a aidée euh... bon ça c'est sûr, j'avais plus de billes là quand même pour... le fait que ce soit ma spécialité quand même, j'arrive plus à enchaîner que quand t'es pas spécialiste quoi...

360 **Moi :** Oui, mais ça c'est intéressant, parce que donc, avant, t'étais en lutte et t'étais pas du spécialiste et puis donc tu mets en place quelque chose que tu ne connais pas, là, tu es spécialiste mais tu changes en quelque sorte de pratique?

365 **U :** Oui, oui, parce que moi je faisais référence à l'école de danse, donc, ce que je savais en fait.

Moi : Pourtant, en UNSS, on en avait discuté, tu ne peux pas te permettre de faire que des pratiques, il faut faire de l'expressif, sinon t'es mal notée quoi. Bon, alors comment tu gérais ça ?

370 **U :** Ben déjà, en UNSS, j'ai pas fait non plus beaucoup de compétitions hein, j'en ai fait une il y a trois ans et puis une cette année. Je suis un petit peu... et avant je ne faisais pas UNSS danse, quand j'étais maître auxiliaire, je remplaçais hein... donc je suis un peu... débutante, 375 quoi moi... tu sais, j'ai l'impression que...

Moi : Oui, mais tu étais consciente de ce fait là, on en avait parlé. Bon, alors, comment tu... pourquoi dans tes cours tu ne... donc tu avais cette démarche là en UNSS?

380 **U :** Parce que j'avais peur que... parce que j'avais peur que ça ne marche pas dans les cours. Et le fait d'avoir fait un cycle avec B... qui elle, était pas spécialiste, et je me... je me suis rendu compte qu'en mettant en place, on pourrait essayer, on pourrait, bon... et elle, c'est parce qu'elle m'a poussée à faire des choses différentes aussi, j'ai bien modifié ; et le stage et Brigitte, ça m'a euh... là c'est vrai que j'ai fait un cycle danse... ben il y avait les deux en fait 385 hein, ils ont été à la fois sur la technique et à la fois sur l'expression et c'est vrai qu'on a eu des... des bons résultats quoi, les filles elles sont... elles se sont bien investies, alors maintenant, est-ce que c'était une bonne classe ? est-ce que c'était aussi le fait que j'avais des... des filles motivées et donc là, j'en sais rien.

390 **Moi :** Et tant pour la lutte que pour la danse là, ce qui était nouveau, si c'était à refaire, tu te dirais : « bon, je vais plutôt continuer » ou alors « je... non, c'est pas terrible, j'arrête ce que j'ai fait ».

395 **U :** Ben à la limite, la lutte comme je n'en ai pas fait cette année, comme je n'ai pas eu de 6^{ème}/5^{ème}, je crois que s'il fallait que remette en place un cycle de lutte, il faudrait que... je ne fasse pas la fainéante et que j'aille rechercher dans ce que j'ai fait etc., parce que je ne l'ai plus en mémoire, je ne sais plus ce que ça donne, tu vois... je ne l'ai pas assez mis en pratique, j'ai perdu quoi. Je crois que c'est comme tout quoi, quand tu ne mets pas en pratique euh...

400 **Moi :** Donc plutôt, tu dirais : "ben j'ai fait un essai, mais je ne suis pas sûre de... je ne suis pas sûre de le refaire"?

U : Mais... si... j'essaierais de le... je crois que j'essaierais de le refaire quand même, mais... en sachant que... c'est comme une course d'orientation euh... je sais que je fais 5-6 séances
405 bien et puis après... p'ouhh... après c'est plus aléatoire quoi... que danse euh, que danse euh... là, oui, là je remettrais en place de la même manière.

Moi : Et tant pour la danse que pour la lutte, il y a des choses que tu n'as pas utilisées ? Alors pourquoi tu ne les as pas utilisées celles-là ? Plus par...

410 U : Ben je te l'ai dit au début... c'est plus parce que ça ne me semblait pas adapté au type d'élèves que j'avais ou pour des raisons matérielles, parce que j'avais pas...

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

415 **Moi :** Un autre thème : depuis que tu travailles, est-ce que tu as l'impression que ta pratique enseignante évolue et dans quelle mesure ? c'est-à-dire que tu analyses ça comme des bouleversements ou des petits changements?

420 U : Ben euh... p'fouhh !... ben, en fait, c'est... depuis 4 ans pour moi hein, depuis 4 ans, ben avant tu sais j'étais maître aux, c'était des petits... des remplacements, des machins, t'adapter à chaque fois, le temps de t'adapter euh... donc, oui, tu fais ce que tu peux et puis euh... que là, depuis que je suis... je suis à Jules Ferry, j'ai modifié, mais par petites touches comme je t'ai dit tout à l'heure euh bon... je... j'ai ma base et puis après bon je vois ce qui va, ce qui ne
425 va pas, en le demandant à un collègue, il y a des trucs qui vont mieux, je change par petites touches, je ne fais pas des gros bouleversements dans mon enseignement... non... pas des gros bouleversements.

Moi : Pourtant, au niveau de la danse, ça peut être considéré comme un bouleversement :
430 passer de la répétition de phases techniques...

U : Non, parce que j'ai gardé quand même ces trois ans... parce qu'elles me semblent intéressantes quand même, même si on doit être plus sur euh... l'expression tout ça, je pense que cette phase là, elle leur donne...des petits pas, des petits pas de base, au moins elles les
435 ont appris, elles savent que... elles l'ont fait, qu'elles savent le faire et puis qu'elles peuvent le réintégrer dans d'autres choses d'expression après, c'est comme si tu donnais le solfège et puis qu'après elles faisaient leur morceau de musique...tu sais euh...

Moi : Et le... donc en parlant de la danse ou de la lutte euh... qu'est-ce qui te fait dire, on va prendre admettons la danse, parce que la lutte, bon, tu ne la faisais pas avant..., c'était mieux qu'avant, qu'est-ce qui te permet de dire que c'était...

U : Ben euh... comme pour l'UNSS quand je fais un spectacle en fin d'année, je sais bien que je ne suis pas dans ce qu'on recherche en UNSS, on recherche quand même... je sais que je
445 ne suis pas dans les textes, je sais que je ne suis pas... je suis un petit peu... je suis un petit peu à côté, les deux dernières années que je n'ai pas fait de compétition je sais que l'inspecteur il aurait pu me dire que ne n'étais pas euh... bon ; donc, en danse... en danse, c'était pas de l'apex, c'était pas des apex, il n'y avait pas l'expression, y avait pas de pôle expression donc je peux dire aujourd'hui que ce je fais, c'était mieux que il y a 3-4 ans en

450 arrière parce que j'ai abordé tout ce pôle expression et que j'arrive à le développer beaucoup mieux. Parce que en fait, on va dire, il y a 3 ans, c'était 90 % imitation, répétition etc. et puis 10 %, alors que maintenant ben la tendance elle s'inverse, complètement quoi. Je pense que c'est mieux par rapport à ce qu'on recherche en... en danse, en fait c'est pas danse, c'est expression euh... c'est activité d'expression donc... l'expression je ne la développais pas
 455 assez... Parce que j'étais persuadée que... en scolaire c'était difficile à aborder, et en y allant par petites touches, tu te rends compte que finalement euh... ah ! c'est possible, mais pour moi ça me paraissait...

Moi : Et dans cette... dans la danse là, qu'est-ce que tu as changé ? les contenus, la méthode,
 460 qu'est-ce que... quelle est la part de l'un et de l'autre ?

U : Ben... les contenus, oui, les contenus il y a des choses que je ne faisais pas du tout euh... ben et puis la méthode aussi...

465 **Moi :** Et dernière question : qu'est-ce que ça a changé chez les élèves ?

U : Qu'est-ce que ça a changé chez les élèves ?

Moi : Avant tu faisais quelque chose... ça donnait un certain résultat, maintenant tu fais autre chose... ça donne euh... à priori ben... pas le même résultat... Est-ce que ça... tu t'es posé la question : « qu'est-ce que ça va changer chez les élèves » et est-ce que tu l'as constaté?
 470

U : Ben au niveau motivation euh... pour moi il n'y a pas vraiment de différence parce que... elles aimaient bien faire 1-2-3, 1-2-3 et bon... et puis là... je me suis rendu compte qu'avec
 475 l'expression elles aiment bien aussi, donc c'est pas un problème de motivation, les élèves euh... j'ai les mêmes, j'ai la même adhésion à l'activité, ça... c'est pas le... c'est pas le problème. Qu'est-ce que ça change sur les élèves ? euh... ça change que... je pense qu'il va leur rester plus en attaquant le pôle expressif, elles vont pouvoir plus transférer sur d'autres choses qu'effectivement de faire ça et de savoir coordonner le bras droit avec le bras gauche
 480 euh... c'est bien, mais il restera moins, tu vois... Disons que tu... c'est là-dessus que tu... non, c'est pas ça. Ah, c'est énervant...

Moi : Bon, question, ça n'a plus... moi j'ai fini mon entretien, mais si tu veux ajouter quelque chose... sur un thème qu'on n'aurait pas abordé ou compléter euh... une idée?
 485

U : Oui, il y avait un truc, j'avais besoin de réflexion, là, je t'avais dit : « je reviendrai après » et je sais plus... c'était... Ah oui, oui, oui... qu'est-ce que... mais j'ai pas eu le temps de réfléchir, tu as posé trop de questions... Ben tu vois, moi, ce genre de truc il me faut du temps pour réfléchir...
 490

Moi : C'est bon?

U : C'est bon...

495 **Moi :** Je te remercie.

Entretien n° 22 V
 Mercredi 20 06 2001 15h30 16h30

Partie renseignements

- 5 Sexe: Féminin
 Age: 45
 Origine géographique: Nord
 Origine sociale (profession des parents): Enseignants
 Grade: CE
- 10 Niveau d'études: Baccalauréat
 Ancienneté: 23 ans
 Carrière: 1 seul lycée
 Avez vous préparé des concours internes: Non.
 Situation familiale: Mariée, 2 enfants
- 15 Engagements à l'extérieur: Non.
 Stages suivis de 1997-2000. Stages IUFM de secteur en 1999, 2000. Intervient en danse dans les stages de secteur. A fait un stage UNSS sur les éclairages de la scène.
 Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

20 Rapport à la formation. Pourquoi?

- Moi:** Quelles sont les raisons qui te poussent à aller en formation? Pourquoi vas tu en formation?
- 25 **V:** En ce qui concerne la danse, je trouve que c'est une activité très importante, je trouve dommage qu'il y ait très peu de professeurs qui l'enseignent et je me sens donc obligée, en tant que spécialiste, à intervenir dans cette activité pour essayer de lancer les collègues. ÷a me paraît vraiment, de toute façon c'est la seule solution. Et après, évidemment, je profite des autres activités proposées pour remettre un petit peu à niveau tous ce que l'on peut faire dans
- 30 les autres activités, revoir un petit peu notre manière d'enseigner dans ces autres activités.

- Moi:** Tu intervenais pendant ces stages comme personne ressource en danse. Mais tu étais aussi stagiaire dans les autres activités proposées. Dans ce cadre là, Y a t il eu des moments, des activités dans la formation qui t'ont davantage marquée? Pourquoi? Peux tu les rappeler et
- 35 les décrire?

- V:** L'activité judo, parce que je n'y connaissais strictement rien, donc forcément, c'est une activité dans laquelle vraiment j'ai essayé de prendre le plus de renseignements possibles parce que je ne connais pas du tout le judo. Bon ensuite, ensuite les autres activités, bon
- 40 personnellement ne m'ont pas apporté... Dans la formation personnelle ne m'ont pas apporté grand chose. ÷a m'a apporté si tu veux dans le sens ou, je me rends compte actuellement, effectivement il faut se, il faut avoir un peu de recul par rapport à ce que l'on enseigne et se demander, effectivement, qu'est ce que l'on enseigne aux élèves. Moi en ce moment, c'est vraiment le gros problème. Dans chaque activité, bon là tu fais telle chose, bon qu'est ce que
- 45 tu enseignes à l'élève. Donc, les stages actuels sont vraiment là dessus. A ce niveau là, ça m'a apporté. Mais au niveau des activités mêmes, non, pas grand chose.

Moi: En combat, quels sont les moments dont tu te rappelles?

50 **V:** Les premières séances, quand Ludovic a utilisé du matériel. Ca, ça m'a intéressée. Je me souviens aussi qu'à chaque fois qu'il y avait combat, ça se faisait au sol. Ca, je ne savais pas, pour des raisons de sécurité que je ne connaissais pas...

Utilisation de la formation.

55

Moi: Utilises tu, essayes-tu d'utiliser ce que tu as appris en formation? Rarement, Souvent, systématiquement? Pourquoi?

60

V: Oui, parce que justement, quand on revient de stage de formation, on essaye de remettre un peu à plat tout ce que l'on fait dans notre travail, donc on essaye de voir un peu ce qui peut concorder avec... avec nos séances quoi. Donc ça sert effectivement à remettre à niveau notre travail dans les activités. Notamment dans l'évaluation

65

Moi: Et tu l'utilises plutôt rarement, souvent, systématiquement?

70

V: Je dirais systématiquement, puisque... on se sent obligé de changer notre façon de faire. Enfin moi, je me sens obligée de changer ma façon de faire par rapport à un stage que j'ai effectué. C'est l'occasion de changer notre travail, en sachant très bien que depuis quelque temps, ça devient un peu la routine, notre façon de travailler, notre façon d'évaluer les élèves, donc il faut profiter du stage pour changer.

Moi: Pourrais-tu citer un contenu de formation que tu as mis en pratique?

75

80

V: ... (long silence). En gymnastique. En gymnastique sportive. Disons que je m'attache plus à regarder ce que fait l'élève, ce qu'il arrive à faire, pourquoi il est là, à ce niveau là et pourquoi il n'arrive pas à être au dessus. Alors ce serait dans la façon de ... dans l'échange avec l'élève, essayer de savoir pourquoi il n'arrive pas par exemple à faire l'ATR, qu'est ce qui le gêne. Alors, dans une situation que l'on met en place, en reprenant ce que l'on a fait en stage, c'est à dire les différentes zones pour l'ATR, demander à l'élève pourquoi là il y arrive, pourquoi là il n'y arrive pas. Plus dans le contact? Ce n'est pas tu dois faire ça, tu dois te placer comme cela c'est pourquoi tu n'arrives pas à... Plus dans l'échange.

Moi: ÷a, c'est directement inspiré de ce que tu as vécu en stage.

85

V: Oui, enfin oui. Demander à celui qui fait, et à celui qui pare également...

Moi: Et avant, tu ne faisais pas cela,

90

95

V: Non, c'était plus directif, j'étais beaucoup plus directive. Je trouve que maintenant, on demande plus quand même à l'élève ce qu'il ressent, par rapport à ce qu'on lui demande de faire. En sports collectifs également aussi. C'est pareil. On donne un thème de séance et après on prend l'équipe et on demande pourquoi ça ne vas pas, qu'est ce qui ne va pas, comment... C'est cet échange là que je ne faisais pas avant, cet échange avec l'élève. C'était, on te donnait une situation, on devait faire cela, bon on y arrive c'est bien on y arrive pas bon hé bien stop...

Moi: Dans le stage il n'y a pas eu d'APS sport collectif...

V: Non, mais c'est dans la façon d'enseigner.

100 **Moi:** Et cela tu l'as fait après?

V: Après oui. Disons que j'essaye, enfin je ne sais pas. Je trouve que je change dans la mesure ou je suis moins directive qu'avant. Je tiens plus compte de ce que fait l'élève, de ce qu'il ressent. Et même dans les activités ou je me sens plus à l'aise comme la danse, je suis
105 beaucoup moins directive qu'avant je trouve qu'il y a plus de travail de recherche, de sensations, que je ne faisais pas avant. Avant j'imposait les choses alors que maintenant de moins en moins. En fait c'est plus dans la pédagogie.

Moi: Et les APS que tu n'as pas utilisées, Pourquoi?

110 **V:** On n'utilise pas parce que ce n'est pas dans la programmation. C'est pas une activité que l'on a choisie dans les menus. → n'apparaît pas. Parce qu'en fait, personne n'est spécialiste et personne n'ose se lancer. Alors qu'en collège je sais qu'il y en a qui le font... Si tu veux on a quand même... Les professeurs ont des spécialités et jusqu'à maintenant, on sait que tel menu
115 va à telle personne en général quoi. Même si on le déplore parfois parce qu'on a l'impression d'être tellement spécialisé dans ces activités que bon... On est quand même dans une certaine routine. Et justement, quand on fait les stages, quand on revient d'un stage, on essaye justement de ne plus être dans cette routine, de changer un peu notre façon de faire...
Par contre l'athlétisme, le stage ne m'a pas apporté énormément. C'est dans l'organisation en
120 fait. Bon là c'était plus basé sur l'endurance. C'est dans l'organisation de la classe que je ne voyais pas très bien comment intervenir. Donc j'ai pas essayé. Et puis c'est tombé en fin de... j'avais fini l'athlétisme quand j'ai fait le stage, donc je n'ai pas... J'y ai pas repensé.
Disons ce qui m'a intéressée dans cette activité, c'est que les élèves choisissaient leur contrat de travail. C'est cet aspect là, encore une fois qui m'intéressait mais pas tellement le contenu.
125 Parce qu'en fait, c'est toujours dans l'organisation je trouve que ça nous donne des idées...

Moi: Mais c'est trop en décalage avec ce que tu fais, ce que tu te représentes. Ou simplement tu ne le vois pas fonctionner avec une classe?

130 **V:** Je ne m'imaginai pas du tout fonctionner comme cela avec une classe. Je trouvais que cela faisait un peu la pagaille.

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

135 **Moi:** Transformes-tu souvent tes cours ou préfères tu t'en tenir à ce que tu as élaboré précédemment?

V: On essaye. Je dis on parce que on travaille quand même très collectif donc en général on a les mêmes, pratiquement les mêmes contenus à l'intérieur des cours. On essaye quand même
140 de les faire évoluer, justement pour ne pas tomber dans la routine, parce que c'est vrai que quand on fait toujours les mêmes cours tout un cycle ,au bout d'un moment, moi j'en ai ras le bol. Donc j'essaye de changer certaines choses, j'essaye de changer la façon de faire, mais j'essaye aussi de voir à l'intérieur de l'activité ce que je n'ai pas assez travaillé et d'analyser pourquoi je ne l'ai pas travaillé.

145 **Moi:** Donc ce sont en fait des petits changements. Tu ne bouleverse pas tout?

V: Si en sports collectifs, on a pas mal bouleversé. On a bouleversée notre évaluation finale. Donc forcément on a tout bouleversé...

150 **Moi:** Et pourquoi?

V: Parce que l'évaluation finale ne nous convenait plus. Par rapport au... Le problème du sport collectif, c'est l'aspect collectif par rapport à l'aspect individuel. On n'arrive jamais à trouver le juste milieu. On trouve toujours que l'évaluation n'est pas valable à cent pour cent.
155 Parce que ou on évalue trop le collectif et les individuels s'en sentent lésés ou alors on met tout sur l'individuel et alors dans ce cas là on se dit ce n'est plus du collectif que l'on fait. Donc c'est toujours ce problème là et l'on essaye de voir les choses un petit peu différemment. Enfin là, on a changé surtout par rapport à la seconde. On essaye de travailler différemment en seconde... Ce qui nous amènera après à évoluer en première et en terminale.

160 **Moi:** Quand tu innoves ou trouves tu tes idées (collègues, revues, lesquelles...)?

V: On innove toujours collectivement. Enfin disons que l'on essaye tous de notre côté, on imagine une situation, on imagine tout un cycle, on essaye de notre côté, chacun de son côté
165 et puis après on se regroupe pour voir un petit peu ce que l'on en pense. Qu'est ce qui est bien à garder, qu'est ce qui n'est pas bien qu'est ce qui ne marche pas du tout, qu'est ce qui plaît aux élèves etc...

Moi: Et les idées, tu les trouves où quand tu changes comme cela?

170 **V:** En discutant entre nous. Ou alors en lisant quelque fois la revue EPS. Ça nous donne des idées... en discutant quand même pas mal entre nous.

Moi: Quand tu enseignes, qu'est ce que l'élève doit apprendre

175 **V:** C'est justement la question que l'on se pose actuellement . Qu'est ce qu'il doit apprendre? En général... Je trouve que c'est difficile...C'est vague. J'arrive pas...

Moi: Comment organises tu l'apprentissage?

180 **V:** Ou on impose des situations qui font que l'élève va te donner la réponse, bonne réponse. Ca c'est souvent ce que je fais en tout cas. Ou alors tu essaye de l'amener à la réponse par essais et erreurs. C'est plus là où on veut aller actuellement.

185 **Moi:** Tu m'a dit comment il devait apprendre mais tu ne m'as pas dit ce qu'il devait apprendre.

V: Parce qu'en fait quand tu poses la question, je vois toutes les activités et j'ai du mal à faire une synthèse. En fait ce qu'on veut lui apprendre c'est pourquoi il fait de l'éducation physique et sportive, en quoi ça lui sert et à quoi ça va lui servir dans sa vie future. On se sert d'une
190 activité pour heu...

La mise en œuvre.

Moi: Peux-tu décrire le plus précisément possible comment tu as mis en œuvre une
195 innovation? Comment as-tu procédé pour y arriver? Qu'est ce qui alors était le plus important?

V: Je trouve qu'en sports collectifs, je sais qu'avant je faisais faire beaucoup d'exercices dit "technique": comment réceptionner, en passe, en manchette, c'était des choses très directives en fait... Par exemple une situation, tu en avais un qui servait, tu en avais trois à la réception,

200 bon je réceptionne en passe pourquoi, je réceptionne en manchette pourquoi alors que maintenant, c'est plus à travers le match que je travaille la réception par exemple. C'est plus dans le collectif. Avant je travaillais l'individuel pour l'individuel, alors que maintenant je me sert du collectif pour travailler aussi l'individuel mais c'est différent. La situation est différente.

205

Moi: Tu avais une façon de travailler, comment as tu changé cette façon de faire?

V: Je pends la réception de balle par exemple. Bon, avant, on faisait, il y avait un serveur, un réceptionneur. Bon, c'était un ou deux, ça dépendait alors que maintenant je ne travaille plus du tout comme cela, je travaille au niveau collectif uniquement. C'est à dire que bon il y en a un qui sert en face je ne sais pas ils sont cinq sur le terrain, à réceptionner, ou quatre, ça dépend, quatre ou cinq, ça dépend des groupes que l'on a et si tu veux ce sera, vous vous débrouillez pour que la balle ne tombe plus. Alors qu'avant c'est, bon la passe vous arrive très haute, vous réceptionnez en passe, la balle vous arrive très basse, il faudra réceptionner en manchette. Tu vois, pour moi, c'était cela qui était important. Alors que maintenant en fait, je me rend compte que ce qui est important, que ce soit en passe ou en manchette, ce qui est important, c'est de renvoyer la balle de l'autre côté. Donc la situation n'est plus la même, c'est plus collectif...

220 **Moi:** Quand tu as proposée cette situation?

V: Bien, je me suis lancée. Et puis on en a discuté entre nous aussi.

225 **Moi:** Tu t'es lancée, c'est à dire que?

V: On s'est rendu compte que la technique toute seule comme cela n'apportait rien. Bien, n'était pas efficace. Et que finalement, est-ce que c'était pour nous, on a changé aussi notre représentation. Est ce que le volley, c'est manchette ou passe, ou est-ce que le volley c'est renvoyer la balle de l'autre côté. Pour nous maintenant, c'est plus cela alors qu'avant ce n'était pas du tout.

230

Moi: Ce qui m'intéresse... donc tu t'es lancée?

235 **V:** On a présenté les choses aussi peut être différemment par rapport aux élèves, on leur a plus parlé de...

Moi: Quand tu dis je me lance, c'est l'inconnu total, ou alors tu as une idée de ce que tu?

240 **V:** Au départ, je pense que c'est quand même l'inconnu, parce qu'on ne sait pas comment les élèves vont réagir et puis si tu veux...

Moi: Et puis cela demande pour l'évaluation et tout cela, surtout en seconde ça doit être assez précis...

245 **V:** Et puis, c'est une autre vision du volley je pense aussi, parce qu'on avait la vision du volley, ce qu'on voit à la télé, avec des règlements précis etc... alors que maintenant, ça pour nous ce n'est plus important, mais on essaye aussi de montrer aux élèves pourquoi ce n'est pas important de faire du "vrai" volley...

250 **Moi:** Ce qui m'intéresse, c'est... Donc, tu t'es lancée dans l'inconnu?

V: Il y a eu des réponses par rapport à cet inconnu, l'élève ont répondu de telle ou telle façon. Donc, encore une fois, c'est au niveau du contact avec les élèves. Bon vous n'avez pas réussi pourquoi, qu'est ce qui ne va pas et puis on donne des consignes différentes aussi.

255

Moi: Comment avez vous construit votre évaluation par rapport à cela puisque vous étiez. Je ne parle pas de comment tu les as évalués mais... peut-être qu'ils n'ont pas répondu comment tu attendais, comment tu as fait?

260 **V:** Des choses très simples, je ne sais pas moi, sur dix balles qui vous arrivent vous en renvoyés tant, est ce que cela vous convient, est ce que vous trouvez, est ce qu'il ne faut pas évoluer... Des choses comme cela... On essaye d'évoluer, on essaye de...

265 **Moi:** Donc c'est petit à petit que, au départ quand tu as construit ton cycle, tu t'es dit bon j'aimerais travailler comme cela mais sans avoir aucune idée de ce que tu voulais obtenir?

V: Bien si, quand même parce que l'on sait que, on veut qu'il y ait échange...

270 **Moi:** D'accord, donc tu as une représentation de ce que tu veux obtenir?

V: Oui, à la fin, il faut que ça joue quoi, il faut que les élèves échangent

Moi: Et au fur et à mesure, comment régules-tu tes séances? A l'observation des élèves?

275 **V:** Oui, par rapport à leurs réponses. Si ça marchait, on continuait dans ce sens là. Si ça marchait pas, on essayait de revoir. J'essaye de revoir, on discutait entre nous aussi, avec les collègues pourquoi là ça ne marche pas, des choses comme cela... On sait à la fin sur quoi on va les évaluer, quand même à la fin.

280 **Moi:** Mais entre les deux?

V: Ça dépend de leurs, des réactions des élèves. Moi je trouve que l'on ne peut pas faire quelque chose de figé, ça n'est pas possible...

285 **Moi:** Avant tu le faisais?

V: Parce que je ne me représentais pas l'activité de la même façon et puis on n'évaluait pas de la même façon non plus. C'était plus de la technique individuelle que collective.

290 **Moi:** Quand ce que tu avais prévu ne fonctionnait pas. Alors qu'est ce que tu?

V: Je râlais (rire)... J'essayais de changer à l'intérieur de la situation pour que ce soit...

295 **Moi:** Parce que tu peux arrêter, continuer?

V: Je réajustais, avec des consignes différentes. Si je me suis aperçue que je voulais aller trop vite, que j'avais sauté des étapes, des choses comme cela donc à partir de là je reviens en arrière, j'adapte...

300 **Moi:** Donc tu ne reviens pas sur ce que tu as prévu, mais cela demande à être ajusté? Qu'est ce qui te permet de réajuster de dire tient cette situation ne fonctionne plus, quel repère prends tu?

V: Ou ça ne marche pas parce que mon organisation n'est pas bonne, ou ça ne marche pas
305 parce que les élèves eux même disent c'est pas possible ou qu'ils y arrivent pas donc les repères ça peut venir de moi directement ou d'eux.

Moi: Quand c'est d'eux, ils te le disent. Quand cela vient de toi, quels sont ces repères. Tu dis quand ça ne fonctionne pas. Comment juges tu que ça ne fonctionne pas?

310 **V:** Parce qu'ils n'arrivent pas à faire ce que j'ai demandé, parce qu'ils ne réussissent pas.

Moi: Donc le repère essentiel, c'est la réussite de l'élève?

315 **V:** Oui (Silence), dans ce qu'on leur propose.

Moi: Et en gymnastique tu as eu le même fonctionnement?

V: J'ai changé certaines situations aussi pour des situations qu'on avait travaillé en stage, dans
320 lesquelles il y avait plus de repères, parce qu'on en avait bien parlé et puis donc j'ai essayé de les adapter et je les ai fait faire aux élèves après. Parce que pour moi c'était plus précis. Les exercices demandés étaient plus précis, donc je me sentais plus à l'aise pour les proposer aux élèves.

325 **Moi:** Vas-tu poursuivre dans le sens de ces innovations?

V: Si, moi je vais continuer dans le même sens. Parce que je trouve que pour l'instant ça me convient et puis les élèves réagissent bien aussi... Parce que je trouve que ce qui est important aussi c'est de motiver les élèves quand on leur fait faire une activité. Et si ils
330 rentrent dedans, je trouve qu'il faut continuer je pense dans ce sens là par contre si on voit que ça n'accroche pas du tout, alors là on se pose des questions et puis on remet tout à plat

Moi: N'accrochent pas?

335 **V:** Si tu vois que les élèves en on marre de ce que tu leur proposes, ça ne les intéressent pas, ils ne voient pas ou tu veux en venir, bon ben là il faut que tu remettes tout à plat

Moi: Tout à l'heure tu m'as dit que ton repère c'était la réussite de l'élève. Donc réussite motrice, et là tu es en train de me dire que c'est un autre repère, c'est plutôt l'intérêt de l'élève
340 pour la situation?

V: Je pense que quand ils réussissent ils sont intéressés (rires). Je trouve que les deux sont liés. En général un élève qui n'accroche pas, c'est une élève qui n'arrive pas à faire donc qui s'ennuie. Il faut quand même qu'il y ait une notion de réussite chez l'élève. Sinon eh bien,
345 sinon c'est triste pour lui.

Moi: Là il y a une sorte de feeling du prof?

350 **V:** Tu vois bien quand même dans ta classe, comment les élèves réagissent quand tu proposes des situations, tu vois bien s'ils ont plaisir à faire ce que tu leur proposes ou alors si tu en as la moitié qui parlent, qui s'assoient ou qui ne participent pas, c'est qu'il y a quelque chose qui ne va pas quoi. Je pense que ça c'est important.

355 **Moi:** Non mais tu peux réussir sans plaisir?

V: Non , je suis pour la notion de plaisir dans la réussite des élèves. Tu crois qu'il y a des élèves qui réussissent et qui ne prennent pas de plaisir?

360 **Moi:** Non mais on peut les différencier. Tu peux avoir aussi des élèves qui ne réussissent pas mais qui prennent du plaisir...

V: En fait cela dépend de ce qu'ils ressentent quand ils viennent en cours d'EPS. Ce qu'ils aiment dans l'activité...

365 **Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.**

Moi: Dernier thème. Depuis que tu enseignes, as-tu l'impression d'avoir fait évoluer ta pratique et dans quelle mesure: du type bouleversement ou petits changements?

370 **V:** Bouleversement je dirais parce que quand j'ai commencé, on était basé sur la technique, uniquement et actuellement, bon pour nous la technique ça n'a pas, en tout cas nous dans notre... dans notre... comment dire, collectif, la technique a de moins en moins d'importance. Je trouve que l'on a changé complètement notre façon de voir les choses. C'est comme en athlétisme par exemple, bon avant on faisait du triple saut pour du triple saut, de la longueur
375 pour la longueur alors que maintenant, on s'attache plus à l'organisation du groupe en athlétisme, comment organiser une compétition, comment les élèves s'organisent pour passer dans les ateliers, des choses comme cela, c'est quand même plus du tout la même chose. Ce qui ne nous empêche pas, de revenir de temps en temps, un petit peu à un aspect technique parce que c'est spécifique à l'activité mais je trouve que l'on est plus dans l'organisation, dans
380 le fonctionnement des élèves que dans l'activité proprement dite. Tu vois ce que je veux dire... On est vraiment moins sur la technique.. On n'est plus du tout là dessus. Moi quand une séance se déroule bien en athlétisme, quand je vois que les élèves passent d'ateliers en ateliers et qu'il travaillent dans chaque atelier, qu'ils ont leurs projets personnels, et bien pour moi, c'est aussi intéressant que de leur apprendre le rôle du petit orteil dans la course à pied.
385 Enfin c'est plus intéressant de toute façon parce qu'en fait je les trouve plus actifs.

Moi: Comment évalues-tu alors les changements que tu as produits. Tu as bouleversée ta pratique, comment l'évalues-tu en mieux?

390 **V:** Parce que je trouve que les élèves se sentent plus concernés par l'EPS. Plus acteurs...

Moi: Qu'est ce que ça a changé chez les élèves? Tu viens de donner la réponse.

V: Bien je trouve qu'ils participent plus à l'activité, c'est pas une activité plaquée.

395

Moi: Qu'est ce qui a le plus changé dans la pratique, c'est plus une histoire de méthode, de contenus?

400 **V:** Bien la méthode et les contenus également puisque avant les contenus étaient pour moi, plus techniques, alors que maintenant c'est plus la même chose. La façon dont l'élève va s'organiser pour réussir quelque chose, n'est plus la même qu'avant. Avant on ne lui demandait pas de s'organiser, on lui disait tu fais ça, ça et ça, si tu y arrives c'est bien, si tu n'y arrives pas c'est que tu es bête, c'est que tu ne comprends pas. En fait je trouve que c'est là dedans que les choses ont évolué.

405 Je me souviens, par rapport à l'activité danse quand j'ai commencé, j'imposais tout aux élèves. Alors que maintenant ça ne m'intéresse plus. Maintenant ce qui m'intéresse, c'est que les élèves s'organisent entre eux pour faire une chorégraphie, c'est ça que je trouve intéressant justement. C'est qu'ils arrivent à s'organiser, ils arrivent à produire quelque chose de personnel. Alors qu'avant, je faisais un enchaînement, je leur imposais l'enchaînement, ils 410 passaient l'enchaînement et c'était très technique également. Bon ils réussissait bien, c'était bien, ils n'arrivaient pas à mémoriser et bien tant pis pour eux quoi. Alors que maintenant les choses sont différentes, je vois les choses complètement différemment. Dans cette activité là comme je te l'ai dit comme en sports collectifs, comme dans d'autres activités.

415 **Moi:** C'est du à un parcours personnel ou c'est du aux stages?

V: Il y a un peu de tout. Je crois que j'ai évolué personnellement aussi dans ma façon de voir la danse.
C'est la danse aussi qui a évolué. C'est plus les groupes qui sont intéressants que les danseurs 420 eux même. Et puis, c'est ma façon aussi de voir la danse. Mais c'est pareil pour toutes les activités, je trouve que c'est... A la limite quand on n'ennuie pas les élèves en cours, quand ils ne s'ennuient pas, c'est que, c'est déjà beaucoup (rire)...

Moi: Je te remercie.
425

425

Entretien n° 23 W

Mardi 26.06.2001 - 9h à 10h

Partie renseignements

- 5 Sexe: Masculin.
 Age: 38
 Origine géographique: Nord
 Origine sociale (profession des parents): Père manutentionnaire, mère directrice d'école.
 Grade: PEPS
- 10 Niveau d'études: Licence STAPS.
 Ancienneté: 16 ans
 Carrière: 6 ans de maître auxiliaire sur 10 établissements. Sur un lycée depuis 10 ans.
 Avez vous préparé des concours internes: CAPEPS interne, Agrégation interne.
 Situation familiale: 2 enfants
- 15 Engagements à l'extérieur: Suit ses enfants dans leurs activités.
 Stages suivis de 1997-2000: stage de secteur 2000, formation de proximité.
 Actions de formation hors de l'éducation nationale: Non.

Rapport à la formation. Pourquoi?

20

Moi : Quand tu vas en formation, qu'est-ce qui te pousse à aller en formation?

W : J'ai du temps pour réfléchir? Donc quelles sont les motivations, pas ce que j'en attends, par la formation continue. Pourquoi j'y vais ? Euh... attends... (grand silence).

25

Moi : Il faut que ce soit... comment dire... qu'il y ait une certaine spontanéité, tu te... dois dire et puis, non mais c'est pas important si ça se... si c'est dans le désordre, tu vois, ou si ça se recoupe ensuite, c'est pas... on peut revenir en arrière, on peut...

- 30 **W :** La première motivation c'est euh... d'abord la peur de la routine, ou bien remettre en cause l'enseignement comme on peut avoir, qu'on dispense à travers des classes de lycée que je peux avoir, parce que je n'ai que des classes de lycée euh... c'est donc une mise à jour des connaissances ou des compétences que je peux avoir, euh..., c'est une confrontation avec des collègues autres que ceux qui sont dans mon établissement, mais pour aller toujours dans le
- 35 même sens, c'est-à-dire échanger pour peut-être voir les autres façons... avoir une autre façon de voir les choses et aussi d'avancer. C'est aussi peut-être mieux assimiler les textes officiels parce qu'en ce moment il y en a pas mal qui tombent et euh... enfin, depuis quelques années, ça remonte avant 97 aussi, non? C'est aussi une forme d'assimilation, d'intégration des textes officiels, pour toujours... parce qu'il y échange..., toujours parce qu'il y a euh... échange
- 40 sous forme d'expérience, échange sous forme de dialogue, échange... et il y a des moments riches là-dedans qui peuvent... qui peuvent permettre d'avancer, donc c'est... c'est essentiellement ce qui me... pousse à y aller, et puis c'est aussi une règle quoi, c'est une règle, un stage c'est impératif, il faut y aller pour se former, pour être à jour, pour entendre ce qui... par rapport à ce qui existe, chez nous, ailleurs, des textes.

45

Moi : Par rapport donc euh... alors là ça serait plutôt les stages de secteur, donc le dernier que tu as vécu en fait?

W : Alors attends, je vais bien réfléchir si je m'en souviens bien, le dernier, c'était quoi... c'était natation..., c'était quoi? natation? Natation j'avais fait une journée, j'étais même, je

50 me souviens... il y avait quoi encore... il y avait aussi, j'avais pu aller... faire combat, il y avait du combat aussi... qu'est-ce qu'il y avait encore ? il y avait de la danse. Enfin là, je te parle de tout ce que j'ai... de tout ce que m'a... tout ce que j'a appris dans les dernières activités que j'ai pu... Il y avait de la danse, oui, mais quoi encore, il y avait, il y avait quoi...

55 **Moi :** Enfin, je vais te donner le thème si tu veux et puis tu vas voir si peux... L'idée c'est, est-ce qu'il y avait des activités donc dans ce que tu as vécu... qui t'ont particulièrement marqué.

W : Alors, il faut que je reprenne les activités. Parce que ça m'a servi après ou parce que ça...
 60 Il est clair que la danse ça m'a marqué, parce que c'est une activité que... je n'ai jamais pratiquée... que je n'ai jamais eue en formation, vécue en formation... que je n'ai jamais pratiquée... que j'ai essayée une fois au collège, mais il y a dix ans euh... pour laquelle je ne me sens pas compétent du tout et qui m'a demandé d'être présent physiquement, alors que j'avais pas du tout l'intention d'être présent... je ne me sentais pas du tout capable ne serait-ce que d'être présent physiquement, donc dans ce sens-là et surtout quand je pense... à ce titre
 65 je pense que ça m'a marqué ; maintenant, au niveau des autres activités..., le seul problème c'est que ce sont des activités que j'ai pas... aucun des APS, hein tu as parlé des APS, aucun APS que je n'ai pas... revécus par la suite avec les élèves parce... pas dans la programmation. Natation c'est dans la programmation, mais depuis 3 ans, je n'ai pas fait de natation. Combat,
 70 je fais pas combat, pas en lycée. Danse, je fais pas danse, je ne fais pas danse euh... Est-ce qu'il faut quand même que je parle de ce que j'en ai retiré bien que je le vive pas ?

Moi : Oui... donc si tu veux, dans ce qui te marque, ça peut être au-delà... une façon d'aborder l'activité, une façon...

75 **W :** Voilà, c'est ça ; donc c'est plutôt dans ce sens-là, même si je n'ai pas retrouvé les activités au terme de l'APS dans la programmation de l'établissement donc avec les élèves, j'en ai quand même retenu quelque chose, donc notamment des discussions par rapport aux textes pour en revenir à ce que j'ai dit là, tout à l'heure, des discussions par rapport aux textes
 80 qui étaient présents, ils ont forcément été abordés par le formateur ben, avec l'éclairage des textes, c'était une façon de les assimiler et de leur ouvrir au moins une interprétation et d'autre part, c'est peut-être le moment aussi de repérer ben des nouveautés : termes, vocabulaire, ou points forts du moment en éducation physique et sportive, par exemple termes compétence, situations, résolution de problèmes, donc termes qui, même si ils ne sont pas
 85 réutilisés dans le cadre de l'activité propre, peuvent être source d'inspiration dans un travail qui est fait au niveau disciplinaire dans l'établissement propre, dans les activités euh... ben qu'on pratique quoi, qui sont dans la programmation. Euh... donc certains, parce que je n'y connaissais rien, et c'est surtout vrai pour la danse, un peu aussi pour le combat parce que j'ai pas beaucoup de vécu donc ça a été un peu long après la natation, mais surtout par rapport à
 90 tout ce qui est autour de l'activité, hein bon, qui dépasse le niveau de l'APS et qui permet... qui est surtout porteur dans les activités où nous on se retrouve que par discipline.

Utilisation de la formation?

95 **Moi :** Donc là tu as abordé un peu le thème suivant, donc les thèmes se recoupent hein (tu me l'as dit...) donc si tu peux tu... bon. Donc là, c'est l'utilisation quoi, c'est-à-dire est-ce que tu utilises, est-ce que tu essayes d'utiliser... soit tu utilises, soit tu essayes, ce que tu as appris en formation, les contenus de formation : rarement, plutôt rarement, plutôt souvent, plutôt systématiquement, et pourquoi, et est-ce que tu pourrais citer donc un ou des exemples précis

100 de contenus de formation que tu aurais mis en pratique. Donc là, tu peux rechercher plus en
 105 amont sur des stages que tu aurais vécus antérieurement hein, tu vois la différence, on peut
 très bien quoi avec une... là, c'est l'exemple typique, on aime bien, ça nous a... parce que...
 différentes raisons, mais en fait, p'fouhh... on n'utilise pas quoi. Là maintenant c'est, qu'est-
 ce que tu retiens, qu'est-ce que tu utilises plutôt pas, pas qu'est-ce que tu retiens...

105 **W :** Bon il est évident que sur le plan didactique ou dans les choix... au niveau de l'activité,
 je l'ai mis de côté, mais je ne m'en suis pas servi ou alors très peu l'activité. Parce que l'athlétisme,
 ça m'aurait bien intéressé mais j'étais pas là, la gym ça m'aurait bien intéressé mais j'étais pas
 là, et dans les activités dernièrement en vue euh... peuh ! il n'y a pratiquement pas d'activités
 110 que j'ai réutilisées ou réinvesties... euh... dans le sens purement APS, maintenant dans le où,
 euh... dans le sens où on peut en retirer une forme de traitement du formateur par rapport à
 l'activité, donc pour moi c'est là où ça a été le plus portant ; ça nous a... ça m'a permis et
 ensuite nous a permis... ce qui nous guide c'est surtout le travail d'équipe parce qu'on part du
 principe qu'un travail individuel ne peut pas être... ou est forcément moins efficace, donc on
 115 a surtout opté sur un travail d'équipe euh... pas forcément très, très, très riche et très fourni
 mais euh... avec une forme de traitement qui est relativement identique ; donc là le stage nous
 a permis, ben de voir des formes de traitement d'activité, une forme ou des formes
 d'interprétation de vocabulaire, enfin de vocabulaire et des interprétations des textes aussi qui ont
 ensuite, ça, vraiment été utilisées au niveau de l'équipe... de l'équipe pédagogique. Alors tu
 120 me parles d'exemple euh... exemple, exemple, qu'est-ce que je peux prendre comme
 exemple ? euh... ça peut être quoi ?... ben ça peut être en tennis de table quand je vais mettre
 une situation quand je n'ai plus qu'à l'aborder, je ne sais plus si c'est toi, je pense que c'est
 toi qui l'avait faite, qui l'avait proposée sur une situation qui ne correspondait plus à un
 traitement habituel de ce que l'on pourrait euh... ou ce qu'on avait l'habitude d'entendre,
 125 c'est-à-dire... une situation a résolu son problème qui sortait ben d'une certaine technique qui
 venait après en outre, d'autres formes de compétences ou de connaissances à solliciter chez
 les élèves, et cette forme de situation de résolution de problème ça correspond à ça euh... on
 l'a réutilisée euh... dans cette façon de travailler... ça a permis au groupe dans
 l'établissement à se resituer à cette forme de travail dans différentes activités, hein d'essayer
 130 de sortir d'une technique qui était... on va dire très, très contraignante au moment où moi j'ai
 pu arriver à Fénélon, alors maintenant, 10 ans plus tard, à une forme de travail, une forme
 d'entrée dans d'activité qui sort de la technique pure et qui rentre plutôt dans euh... qui met
 plutôt en évidence ben l'activité de l'élève par rapport, pas forcément à une APS, mais au
 problème que posent les APS, et le travail que l'on fait depuis quelques années c'est
 135 justement essayer de repérer les problèmes les plus importants à mettre en évidence chez les
 élèves, voir ceux qu'on met, ceux que l'on veut développer chez les élèves, et surtout au
 niveau du lycée pour essayer de sortir des situations résolution de problème qui sont bien
 issues de l'élève et de... de l'élève et de... l'objectif et qui sortent un petit peu de la technique
 et de l'APS. Ahhh... je suis confus... je suis pas sûr que tu me comprennes là !

140 **Moi :** Et donc toute les activités que tu as... que tu n'as pas faites, je crois que tu l'as déjà dit,
 mais si tu peux le... en fait c'est parce que c'est pas dans la programmation...

145 **W :** Les activités que je ne veux pas faire, c'est parce que c'est pas dans la programmation et
 c'est aussi parce qu'on n'en a surtout pas la possibilité de le faire, si ils ne sont pas dans la
 programmation, c'est parce qu'on a pas le... on a pas de salle de judo, une salle de danse on
 l'a, mais moi je ne me sens pas compétent en lycée pour faire un cycle de danse et dans
 l'établissement il... il y a une personne qui... est bien plus compétente que moi et bon euh...
 ça passe mieux parce qu'il faut que... en lycée quand même dans l'activité que tu... que tu

150 dispenses que tu... il faut que tu connaisses un peu plus, autant je vais pouvoir peut-être, peut-être ? et j'ai... bon j'ai déjà fait une fois mais j'ai p'ffouh... ,ça a été dur pour moi, tu peux lancer une activité que tu connais pas en 6^{ème}, autant au niveau du lycée où p'ffouh je... c'est plus difficile quoi, au niveau de la natation c'est pareil, je ne vais pas dire qu'on travaille par spécialité, mais il y a des activités qu'on fait tous, et il y a des activités dans lesquelles... qui
155 demandent un peu plus... je sais pas moi qui... si, qui demandent un peu plus de compétences dans l'activité et un regard un peu plus...

Moi : Alors le paradoxe c'était un peu...donc tu viens participer, bon t'avais pas participé aux stages mais tu as participé à des journées de formation, tout en sachant que tu n'as pas ces...

160 **W :** Oui, parce que c'est un stage... on doit y aller pour la raison dont je te parle là, les objectifs ne se centrent pas forcément au niveau de l'APS, donc pourquoi pas y aller ? Bon, les activités qui sont faites pas forcément..., c'est le hasard qui veut ça hein, on ne retombe pas forcément sur des activités, ou je ne suis pas retombé sur des activités qui... sont traitées
165 ou qui sont dispensées chez les élèves ou dans notre programmation à Fénelon.

Rapport à l'innovation, à l'autoformation, au métier.

Moi : Bien, donc un autre thème, quand tu fais cours, est-ce que tu préfères t'en tenir à ce que
170 tu as déjà fait antérieurement?

W : Bon, au lycée tu as le baccalauréat au bout, ça veut dire qu'il faut absolument ne pas avoir droit à l'erreur au niveau de cette échéance, ça veut dire qu'on travaille dans ce sens là donc en terminale, voire même en 1^{ère}, les contenus des profs sont identiques, identiques dans
175 la limite du traitement, du... des situations de référence, voire même maintenant des situations de résolution de problème, qui se centrent sur l'apprentissage, bon qui sont libres au niveau du vocabulaire, du traitement, de la forme, de l'organisation pédagogique, mais autant là ça va être la même chose donc, on doit faire la même chose pour tous les élèves, parce que... c'est un peu... c'est un à priori pour des élèves de terminale qui vont être confrontés à
180 une même, à un même cours d'éducation physique parce qu'il y a une évaluation, mais autant au niveau des 2^{ndes} on ne se prive pas, pour certaines 2^{ndes} et pour certains cycles de..., enfin en ce qui me concerne hein, ben de... de changer la façon de faire, de changer ou de traiter différemment, ou de proposer une nouvelle activité qui peut par la suite amener à d'autres contenus au niveau du baccalauréat, donc essayer de euh... faire un peu bouger les choses ;
185 donc si je devais changer quelque chose, c'est au niveau des 2^{ndes} pour les raisons que je viens de te donner, mais au niveau des 2^{ndes} c'est pas forcément... c'est pas à chaque cycle, c'est ponctuel pour vraiment me centrer sur euh... avant d'aller sur le cycle pour essayer de... de... bon je pense à un cycle de... de gymnastique acrobatique, d'acro-sport où là j'ai réfléchi deux mois avant, j'ai essayé de récupérer toutes les informations disponibles sur l'activité, de
190 traiter un maximum pour dire, avec les textes tels qu'ils apparaissaient avec des mises en... avec... en essayant de pointer certains problèmes qui me sont chers ou qui ont été retenus par l'équipe pédagogique, le traiter par cette activité là, proposer certains contenus que je balance ensuite... et qui peuvent être voués à l'échec quoi je veux dire, qui sont... C'est exactement aussi dans le cadre des APS que je pratique, en volley, on a... ou en sport co, on commence à
195 se dire : on est un petit peu à côté, bon, en 2^{nde}, on a commencé à balancer de nouveaux cours, enfin de nouvelles formes de travail, qui sont plus centrés sur l'apprentissage, donc c'est-à-dire un problème qui est fort en ce moment et dans lequel on puisse se sentir fort, soit à ce moment-là... ben moi, c'est pas à ce moment-là que je m'en suis rendu compte, c'est plutôt dans les stages CNP et ainsi de suite où vous vous en rendez compte quoi, soit on se centrerait

200 sur l'apprentissage, sur la forme, soit... sur ce qu'ils appellent des... des compétences... des
projets personnels ? c'est pas ce terme, c'est pas ça, c'est... peut-être un équilibre personnel,
plutôt l'équilibre personnel, même en ayant arrêté, bon ben cerné... ce qu'on avait déjà fait
nous à Fénélon, si on agit sur l'efficacité avec le (...) tel qu'ils le font maintenant hein, bon
205 de recentrer sur l'apprentissage et partir plus... donc là en volley, cette année, boum, on a essayé
de lancer des situations qui étaient différentes de celles que l'on faisait habituellement.

Moi : Mais... comment dire, donc c'est... dans l'ensemble, tu ne les transformes quand
même pas souvent tes cours, alors ? Parce que tu m'as cité le volley, et tu me dis, bon en
terminale, première/terminale, bon on n'y touche pas trop.

210 **W :** On n'y touche pas trop... parce qu'il y a le bac au bout et puis qu'on ne veut pas modifier
un contenu, et de toute façon, on est obligé au niveau du bac... d'envoyer un projet avec
situation d'évaluation bien clair, si ça se modifie, c'est surtout... plutôt au niveau de la forme,
mais pas au niveau du contenu ni au niveau de l'évaluation, ça c'est clair. Et tandis qu'en 2^{nde}
215 l'évaluation, on fait...

Moi : Donc pourquoi ça ne bouge pas trop, quoi je... autrement?

W : Ça bouge, mais ça passe par les 2^{ndes} ça bouge euh... une expérience qui a été euh...
220 intéressante on la fait partager au collègues, qui critiquent ça c'est bon c'est intéressant, on
stabilise une situation de... qui est plus euh... on va dire certificative, qu'on essaie de
transcrire en 1^{ère}, voire surtout en terminale, qu'on bloque et comme en terminale on est
obligés d'envoyer en début d'année ce qui va être l'objet de l'évaluation bon euh... pendant
225 les cycles en cours d'année, donc on ne peut pas toucher ou se permettre de faire évoluer tout
au moins les situations de référence, et là d'ailleurs je parle de certification, et alors au niveau
de la forme... oui pourquoi pas bouger ? sur le plan personnel et pas forcément pour en rendre
compte aux collègues, mais aussi parce qu'une situation est peut être plus appropriée, mais là
c'est vraiment du détail, une situation d'apprentissage est plus appropriée à cette classe là,
donc on force ou on se rend pas compte forcément mais pour ce qui est euh... stabilisation,
230 contenu, certification donc évaluation, ça, ça passe par un travail de 2^{nde} qui a été
expérimenté, qui a été critiqué, qui a été accepté, qui a été validé et qui est euh... qui peut être
mis dans un contenu de première/terminale où là peut être on aura encore des..., par rapport à
ça bon ben des petites initiatives mais qui se limiteront à des situations d'apprentissage, ou à
des formes de travail différentes.

235 **Moi :** Donc, en quelque sorte, tu as un cadre assez précis, et puis à partir de là, bon chaque
prof peut faire preuve d'une certaine adaptabilité par rapport euh... en fonction des classes
qu'il a devant lui quoi, une adaptabilité dans les situations d'apprentissage. Et quand tu
changes, comme ça, moi j'appelle ça innovation?

240 **W :** Où je trouve mes idées ? Alors, mes idées, au niveau didactique, au niveau de l'activité
c'est... au niveau de l'APS, mes idées je les trouve... ben... dans tous les supports, en général
c'est les bouquins mais ça peut être, bon en général je suis régulièrement la revue EPS, ça
peut être des productions, bon je reçois dans l'établissement des productions euh de Loire, de
245 Nantes, enfin des documents qui... qui, sur l'activité, qui ont été réfléchis par des gens qui sont
concernés, qui sont peut être spécialistes, donc je prends ça aussi des spécialistes, je peux
prendre ça aussi de personnes qui ont réfléchi au problème sans être spécialistes, donc qui ont
un regard peut-être un peu plus didactique et lié aux... aux textes officiels... et puis je prends
tout... je prends tout... je prends tout... je lis tout... je fais des résumés de tout, je fais une

250 sorte de concentré, et à partir de là, ben je mets ça en regard avec les objectifs qui définissent
 enfin les objectifs quand c'est lié à Fénélon, et par rapport à ça, ben j'essaie de voir comment
 je peux avec l'activité, en tirer quelque chose dans les objectifs quand c'est fixé quoi. Donc
 où je les prends ? surtout de... donc je les prends ben en général de supports écrits... supports
 écrits. Tout dépend de ce que tu dis beaucoup ? On va dire que je me tiens au courant sur les
 255 informations. Non, non, je ne vais pas dire que je lis beaucoup, ce n'est pas vrai, ça serait
 mentir oui. Bon je le tire de là, mais je le tire d'ici, le problème c'est que j'ai pas... je veux
 juste cette année : on fait acro gym. On fait acro gym, j'ai pas fait, j'ai pas fait acro ça
 remonte à un stage de gym qui date de 15 ans quoi. Donc je dis... il y a acro sport, j'ai pris la
 truc... tu sais la truc docu EPS je ne sais pas quoi, tu étais athlét, tu as tout ce qui est
 260 documents acro sport, bon t'avais des documents qui étaient vachement importants. Ensuite,
 bon je demande aux collègues : « t'as pas des trucs, t'as pas vu des trucs passer sur l'acro
 sport ? ». Je... j'ai regardé sur les pubs qu'on a dans les casiers, tu sais, sur les différentes
 académies, et puis j'ai trouvé que dalle, quoi bon... bon là j'ai un petit peu tout résumé et puis
 là et puis je suis parti dessus...

265 **Moi** : Tu as donc les revues etc. et puis bon les collègues aussi, quoi, et tu ne l'avais pas dit,
 tu avais dit que tu lisais beaucoup, que tu avais beaucoup de documents, et là tu as cité les
 collègues, pour l'acro sport.

270 **W** : Qu'est-ce qu'on peut mettre en acro sport ? Au niveau acro sport, j'ai récupéré par
 exemple en acro sport un document d'un stagiaire. Ils y sont en ce moment en stage, ils sont
 en formation, il était en 2^{ème} année et je... et ben il m'a dit : « en ce moment, je fais un cycle
 acro sport », ben je lui dis : « donne-moi les documents », donc ça, ça en fait partie. Euh...
 275 collègues en acro sport qui n'a rien donné au niveau de cette activité-là. Non, non, parce que
 c'est une activité qui est... assez nouvelle, et dans le coin personne n'a réfléchi, et puis il n'y
 a personne qui était... Si, Charles ! son cycle, il m'a montré un peu...

Moi : Donc, un thème un peu plus délicat: quand tu enseignes, qu'est-ce que l'élève doit
 apprendre, est-ce que tu peux préciser?

280 **W** : Quand j'enseigne, qu'est-ce que l'élève doit apprendre? Ah ce point comme ça ! tu ne me
 laisses même pas le temps de réfléchir ?... Bon... Qu'est-ce que je voudrais qu'il apprenne ?
 Alors, pour reprendre le terme actuel, ça serait bien qu'il soit physiquement éduqué, on va
 dire ça comme ça... Bon, qu'est-ce que ça veut dire physiquement éduqué ? Ça veut dire
 285 qu'on puisse faire se développer... en lycée bon, p'ff... faut voir... euh... il faut que je reste
 dans le bahut dans lequel je suis, avec le public dans lequel je... bon en règle générale,
 j'essaierai de me centrer un petit peu sur le lycée... c'est essayer, ben de faire en sorte que se
 développent toutes les... tous les problèmes de la motricité, hein, que ce soit sur le plan d'un
 point de vue terrain, sur le plan moteur, sur le plan politique, sur le plan affectif euh... tout ça
 290 donc, c'est s'être confronté à ça, pour ça on a tourné toujours à la... et on en revient de toute
 façon d'après les textes, on est toujours sur la classification de... de binômes qui étaient
 intéressante, hein, qui ne limitaient plus aux APS mais aux ressources qu'on a sollicitées chez
 les élèves, donc on part là-dessus, donc c'est au moins qu'ils soient confrontés à des milieux
 posant des problèmes différents au niveau de sa motricité, hein, et c'est un niveau qu'on
 295 utilise nous à Fénélon, je ne sais pas s'il faut aller plus loin, tu ne verras pas, alors ça c'est une
 chose... Maintenant, il ne suffit pas de les confronter, mais qu'ils soient en situation
 d'apprentissage... et c'est là que ça va être dur... et c'est là où ça va être dur ! Donc, c'est
 donc repérer... à quoi il faut qu'on le... le confronter, donc situation où il est en train

300 d'apprendre physiquement, où il est effectivement dans activité, où il réfléchit sur l'activité, et... tu me parles des moyens ou des objectifs là ?

Moi : Là, quant tu te fixes comme enseignant, tu te fixes... c'est un objectif, il doit apprendre quelque chose, d'après toi, l'élève landa hein, qu'est-ce qu'il doit apprendre... Mais ça y est, tu as déjà répondu à...

305 **W :** Bon, il doit être disponible sur le plan de la motricité, ça c'est clair... disponible ça veut dire ne pas lui apprendre de technique, même si ça peut aider à être disponible, mais... on va dire plutôt lui apprendre des choses qui ne sont pas forcément spécialisées, mais qu'il sera peut-être amené à réinvestir ou réutiliser dans la vie physique future. Voilà, c'est surtout ça.

310 **Moi :** Alors, la deuxième question, la deuxième question, c'était, comment dire, tu as en partie répondu hein, c'était comment est-ce qu'il doit apprendre, comment est-ce que tu organises l'apprentissage ?

315 **W :** Alors comment j'organise l'apprentissage... Bon alors, ça va être... certainement le confronter à une situation problème, dans laquelle moi j'ai repéré un problème, auquel il va avoir une réponse, auquel moi je porte attention... pour... pour mettre en évidence le problème, pour lui proposer une situation à résolution de ce problème, continuer dedans ben un aménagement du milieu, une dynamique... enfin une formation de travail... une certaine organisation de groupe, j'y mets, des moments où il est impliqué dans l'activité, à des moments où il regarde quelqu'un d'autre en train de faire, à des moments où il parle de ce qu'il a pu voir sur les autres de lui, plus des moments où on est en groupe et on échange, pour repartir sur l'activité, pour le re-confronter à la situation de départ, pour se rendre compte, moi, peut-être lui... surtout lui peut-être, oui... ben de... la progression au niveau de l'apprentissage. C'est facile à dire hein, c'est facile à dire hein ? Donc là j'assume au niveau des mots, alors, au niveau de la pratique, ça pose énormément de problèmes.

Moi : Non mais là on en était au niveau des mots, alors ça va hein.

330 **Moi :** Bon ça va... parce que j'avoue que c'est le... ce que l'élève apprend, c'est le problème du moment, quoi... qu'est-ce qu'il apprend, est-ce qu'il apprend euh... on cherche, on n'a pas de solution quoi... On a des pistes, mais dans la forme et dans l'organisation, bon c'est... c'est un peu comme ça qu'on fait quoi, même si on aurait tendance parce que il faut assez être, comme je te l'ai dit tout à l'heure, être en première/terminale, être un peu plus cadré, on a tendance à être un petit peu rigide au niveau des situations quoi, parce qu'avec très peu de temps de pratique et il y a ce souci de vouloir qu'il apprenne, bon des fois il a contradiction, il faut aller à l'essentiel, et on n'a pas toujours le temps de se concentrer sur ce problème-là qui est pourtant essentiel, et qu'on réserve au niveau 2nde.

340 **La mise en œuvre.**

Moi : Donc, un autre thème. Alors là, tu peux prendre comme repère, un peu sur ce que tu avais fait sur l'acro sport, parce que c'était nouveau quoi. Alors, il faudrait que tu décrives, mais tu peux utiliser d'autres choses que tu aurais faites, mais qui seraient nouvelles... est-ce que tu peux décrire le plus précisément possible?

W : Euh... bon d'abord, j'étais déjà sensibilisé à... à les... ressources sollicitées par l'élève, en gym, en acro gym, donc c'était déjà un petit peu facilité, donc ça m'a aidé à rentrer dedans.

2. Je suis parti également de l'aspect culturel, donc j'ai lu des... P'ouk... règlements, trucs
 350 officiels, enfin des trucs de... fédération sur l'activité, j'ai lu des... des essais de mise en
 forme didactique de collègues qui ont... qui ont...pensé à... je pense à... comment il
 s'appelle ? ah n'importe... **xxx** c'est pas ça ?... enfin peu importe lesquels, qui a réfléchi, qui
 a proposé une façon de... de rendre l'activité plus adaptée ou de proposer des contenus qui
 355 soient... utilisables en collège ou en lycée. Bon par rapport à ça, moi j'ai mis ce qui était
 important... euh... ce qu'on en a retiré nous à Fénélon, c'est que de l'acro sport, on peut en
 tirer des objectifs à visée... on va dire hygiénique, santé, organisation, bon mais qui ne met
 pas de côté l'aspect gym, mais on s'est surtout centré là-dessus, sur le travail de postures, on
 parlait de connaissances d'accompagnement, c'est une activité qui, à mon avis, peut permettre
 de... dans laquelle on peut trouver des pistes dans ce sens-là et qui sont, comme on a dit tout à
 360 l'heure, qui sont porteurs dans l'avenir physique futur de l'élève... savoir se placer, savoir...
 savoir placer le bassin, savoir que les abdos ben c'est important, savoir pour soulever, que le
 dos est important, qu'il est fragile à certains endroits, savoir que être tonique, ça peut servir,
 être relâché ça peut... porter à conséquences plus tard, donc avoir par rapport à un ça un
 discours hygiéniste, euh... bon, c'est par... euh, là je recentre par rapport aux objectifs, donc
 365 ça a été intéressant, donc je les mets en relation avec ça ; puis, j'en détermine les contenus qui
 étaient adaptés à ça... bon, les contenus... sous quelle forme j'ai pu les présenter aux élèves ?
 bon d'abord, les objectifs, c'est... je suis resté dans l'activité, c'est... c'était le problème de
 présenter en fin de cycle une autre formation, et qui passait par un préalable... où il y avait ça,
 surtout, un discours de type santé et... ce qui m'intéressait aussi, c'est que l'élève rentre
 370 facilement dans l'activité... ça va le faire réfléchir...

Moi : Oui, mais tu me dis : « l'élève rentre facilement dans l'activité », si tu ne l'as jamais
 fait, comment tu peux le savoir?

375 **W :** Ben je vais te dire comment j'ai fait. Euh... j'ai récupéré plein de photos, j'ai scanné
 plein de photos, j'ai fait des montages, des planches de photos où il y avait des résultats
 d'élèves placés qui peuvent être en elles-mêmes motivantes parce que c'est une situation
 inhabituelle, et puis bon comme on sait que c'est quand même important au niveau de la
 motivation des élèves et pourquoi pas ? Je ne me suis pas limité à des photos acro, je suis
 380 aussi... limité à des structures simples et esthétiques, mais là par plaisir et... J'essaye de
 mettre en évidence le fait que le petit gros, ben il pouvait pratiquement trouver sa place
 dedans. Quelqu'un de léger et puis euh... enfin qui est complètement à l'inverse, bon... donc
 chacun peut s'attribuer un rôle et rentrer avec ses compétences à lui, qui ne sont pas
 forcément celles de tout le monde, dans l'activité.

385 **Moi :** Donc, ta première idée, bon...

W : Faire rentrer tout le monde dans l'activité, alors partir d'un contenu culturel, on repérait
 des expériences qui ont pu être faites, on les ramenait aux finalités qu'on s'est fixées à
 390 Fénélon et qui bon, qui ne trouvaient pas, mis à part en gym... euh, ne trouvaient pas de...
 support au niveau APS et voilà, je suis parti de là.

Moi : Donc, l'idée, c'est, lors de la première séance, voire les deux premières, c'est... il faut
 que l'élève adhère à ce que j'ai envie de faire...

395 **W :** Il faut déjà que je sente que ça passe, ne serait-ce que pour me rassurer moi. Bon
 certainement aussi pour que, une fois que... si ça passe chez l'élève, parce que bon... il y a un

gros truc qui est fort chez moi, si il n'y a pas la motivation de l'élève, c'est pas la peine que je me casse le derrière, ça ne passera pas, ça c'est clair.

400

Moi : Et donc, tu as un objectif de fin de cycle, là, enfin une visée de fin de cycle que tu as... que tu as repérée assez précisément, et puis des séances du début où bon... il faut qu'ils adhèrent quoi, je vais tout faire pour que les élèves. Et alors, entre les deux là, comment tu... tu as programmé toutes tes séances, c'était super cadré ou alors tu...

405

W : C'était assez cadré. Assez cadré parce que si c'est flou, dans une activité que je ne connais pas, j'ai... p'fouhh... je ne me sentais pas bien quoi. Donc je pense que c'était relativement cadré et il fallait que ce premier cycle, je sache vraiment... euh... où j'aille... où je voulais aller... euh... je réfléchissais à tout ce qui aurait pu permettre ben, à l'activité de sortir... d'en sortir quoi, de ne pas accrocher ; donc je voulais que ce soit cadré et mes séances, j'avoue que je les ai préparées forcément à l'avance, même si j'ai repéré ce qui les intéressait dedans, et... bon il est bien évident que si un jour je refaisais un cycle, ça ne serait pas le même...

410

Moi : Donc c'était plutôt... c'était très cadré quoi. Et alors quand tu avais prévu quelque chose, mais que ça ne fonctionnait pas?

415

W : Comment je réagis si ça ne fonctionne pas... Comment je réagis ? Déjà, j'essaie de regarder euh... pourquoi ça ne fonctionne pas, ça fonctionne pas... quelle situation ne va pas fonctionner, attends... Situation de portée, voilà. Ça a coïncé parce qu'il y avait rapport proche avec les élèves de seconde, ça ne passe pas forcément, donc le problème était là, il fallait trouver les moyens pour qu'ils... parce qu'il faut être forcément en contact avec les autres, et l'aspect technique des fois, bon c'est sûr que chez certains ça partait, mais chez d'autres tu sentais que parfois, dans certaines situations, bon chez la moitié du groupe ça ne partait pas. Donc il fallait que je trouve, ben... des situations qui permettaient que ça parte, une fois que j'avais repéré le problème. Donc situation peut-être un peu plus distante, mais qui soulevait d'autres problèmes. Donc les portées, ça pouvait être le jeu de portes, un partenaire comme ça et garçon-fille ça ne passe pas forcément ou ça passe trop bien ou tu vas lui dire que ça aurait pu être mieux, donc ça va être ça c'est... là il y a de la... bien sûr c'est de le faire à trois, le porter à deux, les pieds et les mains, ça te fait des situations qui... qui permettaient de résoudre le problème ben... dans ce sens-là. Et la nouvelle question, c'était ?

425

430

Moi : Non mais... on va rester là-dessus donc euh... Tu vois qu'il y a un problème, tu gardes l'idée que tu as et tu essaies de résoudre le problème en...

435

W : Aménageant pour résoudre le problème qui se pose et en essayant de... d'évacuer un peu ce problème mais tout restant dans mon truc quoi. Je porte pas n'importe comment, mais le problème étant : « je suis trop près de l'autre donc, forcément, comme je veux être loin de l'autre, ben je ne le porte pas forcément alors qu'au contraire, il faut être placé euh... je veux passer par des situations à trois ou des situations plus distantes, ben en essayant de mettre en évidence l'aspect de centre de... centre de gravité, au-dessus des appuis et...

440

Moi : Et alors donc quels sont les repères qui te permettent de dire : « ça fonctionne, ça fonctionne pas ? »

445

W : J'attends, l'élève attend, ou l'activité est passive. Passivité ou mauvais placement, ou mauvaise réponse par rapport à... mais qui était induite par un problème qui était là. Mais en

général, c'est passivité, et je ne rentre pas dedans, j'ai pas envie, je ne veux pas euh... ça me pose problème et je ne veux pas rentrer dedans...

450

Moi : Mais en fait, tu as deux types d'indicateurs : un premier type d'indicateur c'est la passivité...

455

W : La passivité parce qu'il fallait bien prendre le temps de traverser la salle, donc t'en avait qui traversaient et qui entraient dans l'activité, bon et t'en avait, la moitié du groupe qui, soit traversait en marchant pour rejoindre le groupe sans faire la situation, ou se positionnait mal, ou ne voulait pas traverser, et je me disais là ça fait un groupe euh...

460

Moi : Donc là, quel est ton type de remédiation? Parce que là donc, ça marche pas, et donc là c'est un type particulier de remédiation qui est pas forcément... une situation d'apprentissage.

465

W : Dans la médiation... je garde le même problème. Ça fonctionne pas. Je prends un élève avec qui ça fonctionnait, je prends un élève avec qui ça ne fonctionnait pas, déjà je les mettais ensemble, j'essaie de voir ; ou alors je pourrais modifier pour des élèves qui voulaient absolument travailler ensemble la situation pour qu'elle soit accessible par rapport à leur envie d'y entrer ou pas, et, d'autre part, forcément cadrer par rapport au thème ou par rapport à la... voilà, c'est ça.

470

Moi : Parce que là j'essaie de... ou alors j'ai pas bien compris. Bon il y a deux sortes de... il y a un problème qui fait que tu proposes une situation, l'élève n'y arrive pas, au début c'est normal puisqu'il doit apprendre quelque chose pour y arriver quoi, donc situation avec problème, donc, là, quels sont tes repères qui font que... bon, là, les repères, ben c'est... c'est : je vais te proposer d'autres situations facilitant mais c'est un hasard. Mais là, il y avait un 2^{ème} problème me semble-t-il, c'était : bon, ils n'entrent pas dedans, c'est-à-dire au niveau de la motivation, ça ne les intéresse pas etc. Mais en fait, toi tu lies un peu les deux?

475

480

W : Dans cet exemple précis, c'est parce que je ne veux pas toucher l'autre, ou alors, le problème c'est que je me place pas bien. Donc à ce moment-là, c'est... la forme traditionnelle qui est : on leur demande de se placer, pourquoi elles sont bien placées, pourquoi elles sont mal placées, comment il est placé, comment on sent qu'on est bien placé, comment on... et puis ça c'était... c'est une situation d'apprentissage qui permet d'y remédier. Mais il n'y a pas forcément le problème moteur (*d'accord*). Il y a aussi le problème affectif qui met... qui rentre...

485

Moi : Et donc, en définitive, attends on ne remet pas donc... tout était bien programmé, tu avais bien tes repères à la fin, donc euh... quand, ponctuellement ça ne marche pas, donc tu gardes l'idée tout ça, t'abandonnes pas quoi...

490

W : La stratégie c'était de programmer, c'est-à-dire c'est comme quand tu commences. Quand tu commences à enseigner, tu prépares plein de trucs, tu en fais la moitié, mais tu te dis... je ne serai pas... j'ai de quoi faire, j'ai de quoi tenir... et puis j'en faisais 5 fois moins que ce que j'avais prévu parce que les problèmes apparaissent, qu'il fallait les traiter en fonction de situations d'apprentissage et c'est ça... c'est là... c'est là où est difficile d'apprendre. Il faut pas que je passe à tout prix, mais repérer un... le moment où il y a un problème, repérer ce problème et le traiter comme tu disais aux parents.

495

Moi : Oui, donc ça c'est intéressant ce que tu dis, tu me dis si je me trompe, donc, là, parce que... là j'ai l'impression que tu m'as dit deux choses. Donc, tu prépares tes cours, très cadré,

mais en fait c'est plutôt une sorte de... tu cherches plutôt à te réassurer individuellement parce que tu ne fonctionnes pas comme ça, tu lances tes situations, tu lances en quelque sorte le cycle et puis au fur et à mesure des réactions des élèves, tu as les matériaux que tu as en réserve...

W : C'est exactement ce que je viens de faire, je me dis que j'ai telle... mais j'ai surtout ça en tête, bon j'ai bien sûr des situations, j'ai surtout ce qu'il faut que je...

Moi : Non mais sauf que tu avais peut-être dit : « je vais faire telle situation ce jour-là, telle situation ce jour-là, je vois la progression de l'élève comme ça... », mais en fait, comme elle est pas du tout comme ça, eh bien au fur et à mesure, tu es obligé de... c'est pas la même chose?

W : Ne serait-ce que pour aller dans le sens dont je te parlais tout à l'heure, il faut qu'il adhère, si j'attends sans réagir qu'il soit... euh à... que l'espace proche soit... et que, tu vois ce que je veux dire, si l'espace proche, c'est pas intuitif, il faut que je crée des situations pour... pour pouvoir y arriver progressivement. Donc, si je ne réagis pas, bon ben, OK, je fais ma situation, mais je ne risque pas de m'approcher de l'objectif que je me suis fixé. Ben c'est sûr qu'il y a euh... repères, comme tu disais parce que c'est eux qui vont revenir, repères de ce qui ne fonctionne pas, donc là c'était la distance, c'était la facilité et c'était le mauvais placement, donc à partir de là, pour ceux pour qui ça passe, d'autres pour qui ça ne passe pas, trop grande proportion pour qui ça ne passe pas, ben il y a situation qui pose le problème avec la médiation derrière euh... pour l'arrivée au problème que je veux... que je veux faire passer quoi.

Moi : Et en définitif donc, qu'est-ce que tu pensais de ce... ça t'a plu, ça t'a pas plu, si c'était à refaire, tu la referais ?

W : Bon, ce qui est clair c'est que, au départ, je te disais que j'ai peur de la routine, donc ce qui est clair c'est que ça m'a plu dans la phase de... préparation, mais sans les élèves ; parce que je visais autre chose, parce que je parlais sur d'autres activités, parce que on est limités au niveau du lycée, parce qu'on a des activités qui sont bien précises, première/terminale, on se force à pas changer, on avait l'expérience en seconde et en seconde, ça se limite à pas grand chose, donc les expériences, on ne va pas dire que c'est rare, mais les expériences pour moi ça se limite, allez... trois cycles dans l'année, pas plus hein. Donc ça veut dire que bon, c'est intéressant, je dis autre chose, les activités que je ne connais pas, c'est source d'enrichissement pour moi, du moins à ce niveau là. Après le fait de... ben de préparer un cycle en fonction de... ben ça permet, ben, de mettre à jour et puis de voir s'il n'y a pas d'autres choses à faire pour être encore plus efficace. Et puis... c'était quoi la question ?

Moi : Dans le définitif, ça t'a plus, si c'était à refaire, est-ce que tu le referais ?

W : Voilà, ça m'a plu... alors là donc, ça m'a plu dans ce sens-là, où je faisais autre chose, où j'avais un contact avec les élèves, j'avais des activités que je n'avais pas vécues, donc, forcément il y avait des réactions qui étaient... boum ! qui allaient me sauter comme ça et auxquelles j'allais être confronté et auxquelles il fallait que je réagisse, et... dans ce sens-là c'était intéressant, hein, et ça m'a plu donc j'étais... oui, ça m'a plu dans ce sens-là. A la fin du cycle bon... l'évaluation, j'ai eu du mal, ça m'a posé problème, il faut que j'y réfléchisse encore, mais quelque part c'est ce qui est intéressant parce que il faut que je réfléchisse encore.

Moi : Et tu vas le refaire, tu le referais ?

550

W : Ah ben oui, je vais le refaire, bien sûr...

Cette compétence ne permet cependant pas une rupture par rapport au système.

555 **Moi :** Alors dernier thème, depuis plusieurs... depuis que tu enseignes, peut-être même... est-ce que tu as l'impression que ta pratique d'enseignant évolue et dans quelle mesure : bouleversements ou petits changements, comment tu vois ça ?

W : Ben je vais dire que... il n'y a pas de bouleversements, dans la mesure où... ben ce que je viens de te dire est présent depuis le début, quoi. Bon, j'ai eu une phase de... 6, 7 ans où j'ai vu plein de bahuts. Quand je dis j'ai vu 10 bahuts, des fois j'étais nommé dans un bahut à l'année, mais j'en ai fait 10 dans l'année parce que j'étais TR. Donc j'ai vu plein de bahuts, j'ai vu plein d'équipes fonctionner, j'ai vu plein de profs fonctionner, j'ai vu plein de cycles tourner, j'ai vu plein... plein de choses, et ça, ça a été un moment important pour moi où je n'ai pas pu me stabiliser dans mon... dans mon travail pédagogique, parce que je ne pouvais pas, à un moment donné, m'arrêter et puis voir ce que ça donnait. Bon, il y avait plein de déplacements, il y avait la formation qui était présente aussi dans mon esprit, donc c'était pas pareil, donc c'était une période qui était différente de maintenant. Donc une trêve de dix ans maintenant, où c'est plus stable, et où j'ai pas l'impression qu'il y ait un bouleversement, je pense que c'est plutôt euh... le fait de s'installer dans une situation qui est euh... menée par tout ce que je t'ai dit tout à l'heure, c'est-à-dire, il ne s'agit pas de faire un cycle qui sera reproduit pendant 20 ans et de faire un cycle qui va progressivement... et c'est pour ça que c'est pas un bouleversement, progressivement modifier en fonction de... eh ben de... pourquoi pas... ben des textes officiels, des vocables qui interviennent, des moments forts... des points forts du moment qui évoluent avec les... depuis 10 ans qui évoluent euh... et une réflexion au niveau de l'équipe qui est donc euh... est stable, et qui permet ben de faire bouger les choses dans la mesure où je te parlais, pas trop en première/terminale, des expériences en seconde, qui font bouger... Bon l'autre façon de ne pas être dans la routine, c'est aussi d'avoir des contacts... bon en formation continue, d'échanger... formation continue, d'échanger avec les collègues, c'est aussi avoir des stagiaires avec qui on peut échanger, donc avoir des points de... des points d'échanges avec l'université, où là il y a, ben, tout ce qui se passe en ce moment au niveau textes, réflexion, réflexion même dans les différentes académies, ben surtout au niveau de Lille, et... voilà.

585 **Moi :** Si je prends donc ton cycle là, de... d'acro gym, qu'est-ce que tu as réellement changé, parce que tu as fait quelque chose de... bon...

W : Ben j'ai rechangé. Je ne vais pas te dire les contenus quoi... je ne vais pas te dire les contenus, parce que c'est un premier cycle et, comme je te disais, c'est assez cadré, tu as du mal à faire des expériences sur une activité que tu maîtrises bien, donc c'est pas les contenus... euh... la forme du travail c'était différent, puisque la forme de pratique est... est un petit peu comme celle de combat, mais je ne le fais pas hein, ça n'a rien à voir avec le sport co, ça n'a rien à voir avec... avec l'athlé, ça n'a rien à voir avec le badminton, bon c'est une forme de pratique qui est différente, donc je pense que c'est au niveau de la forme de pratique : comment s'organiser à 5 ou 6 sur un espace relativement réduit et sans trop bouger, hé... c'est parce que j'avais 1/3 de salle, pour ça, au niveau de la forme de pratique, je pense que ça a bougé euh... au niveau des objectifs, on a peu d'activités qui permettent de rentrer

ben... dans ce qui devrait être fort en éducation physique, c'est l'aspect hygiéniste, même si l'aspect est : « qu'est-ce que j'ai à apprendre ? », bon ça... on travaille là-dessus en ce moment, donc on était sur les connaissances d'accompagnement, on cherchait comment... comment pouvoir faire avancer les choses, et ça c'est une activité qui est forte à ce niveau là, donc au niveau d'un... d'objectifs aussi, euh... qu'est-ce que ça a changé aussi euh... ben simplement le fait de ne pas amener un contenu que je ne connaissais pas dans une activité que je ne connaissais pas.

605

Moi : Donc ça, c'est ce que ça a changé du côté du prof... et qu'est-ce que ça a changé chez les élèves ?

W : Ben une activité nouvelle hein, ils sont toujours à l'affût d'activités qui soient... pas toujours les mêmes euh... donc c'est une nouvelle activité, ou activité qui soit... quand même assez motivante, je pense que... et c'est ça qui a été intéressant, c'est que... p'ffouh ! je crois que tous les élèves sont rentrés dans l'activité... parce que quel que soit son profil moteur, quel que soit son niveau de motivation, quel que soit euh... oui, le niveau moteur, le niveau de motivation, on peut y trouver son compte dans l'activité, en étant porteur, en étant voltigeur, en étant en haut, en étant en bas... en rentrant dans l'activité. Euh... c'est une activité dans laquelle euh, par contre, la notion de mouvement, de dépense énergétique est peu importante, et c'est là où... où... c'est pas assez rentable pour moi ; mais, bon... c'était pas forcément l'objectif, hein.

Moi : Bon, c'est terminé. Est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose que nous n'aurions pas abordé ?

W : Ben j'aurais aimé être un peu plus impliqué au niveau de la formation continue, mais c'est limité euh... c'est limité au niveau de la hiérarchie, pour ça, bon je pense que c'est important, si l'année prochaine je souhaitais moi, être en formation continue dans vos stages, j'y serais toujours pas, parce que impliqué dans un autre stage euh... au niveau de l'équipe disciplinaire et dans mon établissement, donc ça c'est une chose qui est importante et je ne pourrai pas y aller. L'année dernière, personne ne pouvait y aller, cette année on a eu l'autorisation qu'un prof aille euh... soit délégué, simplement de l'équipe, et pour nous, c'est pas suffisant, et c'est un petit peu dommage, quoi... Parce que je crois que ce que... dans l'équipe, il y en a au moins la moitié qui souhaiterait y participer, donc ça c'est une chose importante. Que dire de plus... je ne sais pas si je peux partir sur n'importe quoi...

Moi : Oui, en fait, l'idée, c'est... thème libre, un peu, ou alors : « quelle est la question que vous aimeriez qu'on vous pose et qu'on ne vous a pas posée ? »

W : Oui, eh bien, pour moi la formation continue, ça reste un... ça reste un outil essentiel pour que... ben pour faire avancer euh... pour faire avancer l'enseignement et l'efficacité euh... ben dans le travail qu'on... qu'on a à faire... Je suis vachement clair ! Et en plus ça te fait rire...

Moi : Merci.

645