

Dynamique de transformation de la compétence de supervision des enseignants débutants : le cas de deux stagiaires EPS en formation par alternance

Dynamics of transformation of the supervisory competence of beginning teachers: the case of two trainee PE teachers in alternate training

Élisabeth Magendi

Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine, Laboratoire cultures-éducation-sociétés (LACES, EA 4140)

Résumés

Cette recherche est centrée sur la dynamique de transformation de la compétence de supervision de deux stagiaires en EPS. Elle s'attache à décrire l'organisation de leur activité, c'est-à-dire les schèmes qu'ils mobilisent en situation à travers l'identification des buts qu'ils visent et des principes tenus pour vrais qui orientent et guident leurs actions. Elle vise à apporter aux formateurs des ressources susceptibles de les aider à accompagner la dynamique de construction des apprentissages professionnels. Les résultats mettent en évidence les principales transformations observées et les difficultés persistantes. La discussion des traits saillants de ces transformations nous conduit à proposer des pistes pour la formation des stagiaires.

This research focuses on the transformation dynamics of the supervisory competence of two trainees in EPS. It focuses on describing the organization of their activity, that is to say the patterns they mobilize in situation through the identification of the goals they aim for and the principles considered as true that guide and guide their activities. It aims to provide trainers with resources that can help them to support the dynamic of building professional learning. The results highlight the main changes observed and the persistent difficulties. The discussion of the salient features of these transformations leads us to suggest ways of training trainees.

Mots-clés : supervision, compétence, action, apprentissage, éducation physique

Keywords : supervision, competence, action, learning, physical education

1. Introduction

La supervision de la pratique des élèves ou supervision active constitue une dimension centrale et essentielle de l'intervention éducative en EPS (Desbiens, Leriche, Spallanzani, Dumas et Lanoue, 2006). Elle est une stratégie informelle d'évaluation et de responsabilisation employée dans le but d'impliquer les élèves, de les motiver et de les engager sur les tâches proposées afin qu'ils atteignent les objectifs visés (Siedentop, 1994). Elle vise plus largement à établir et maintenir un climat pédagogique favorable à l'apprentissage (Desbiens, 2000). Elle repose en grande partie sur l'habileté à observer activement et à extraire des informations pertinentes de l'environnement (Desbiens, 2002) ; ce qui suppose une sensibilité sélective aux événements survenant dans l'environnement, et donc un degré élevé de vigilance (*withitness* : Kounin, 1970).

Selon Desbiens (2000), la supervision active est une activité organisée et finalisée par deux buts principaux (impliquer et intégrer). Sa mise en œuvre s'appuie sur un noyau dur de comportements constitué de l'observation active, du positionnement et des déplacements stratégiques, mais aussi sur d'autres attitudes et comportements verbaux, non verbaux et paraverbaux (Desbiens, 2000 ; Siedentop, 1994). Elle est considérée comme efficace lorsque l'enseignant réussit à maintenir les élèves engagés dans leur travail, avec intérêt et enthousiasme, et à les corriger pendant leurs actions de façon qu'ils apprennent ce qui est attendu d'eux (Cizeron et Gal-Petifaux, 2009).

Il apparaît d'après van der Mars, Darst, Vogler et Cusimano (1995) que cette compétence à superviser l'activité des élèves en classe est plus exigeante et plus complexe en éducation physique, notamment au niveau du champ d'observation de la classe. Il s'avère en outre qu'elle dépend du degré d'expertise des enseignants. Les enseignants débutants n'auraient pas les acquis nécessaires pour interpréter les événements survenant en classe d'une manière signifiante (Graham, French et Woods, 1993). Sensibles à l'ambiance dans laquelle les cours se déroulent (Spallanzani et Tousignant, 1990), ils auraient tendance à se focaliser sur les dimensions sociales plutôt que sur celles liées à l'apprentissage (Graham *et al.*, 1993).

Il est malgré tout attendu des stagiaires en formation qu'ils soient capables, à l'issue de leur formation, « d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (arrêté du 1^{er} juillet 2013). Cependant, si la prescription définit les buts visés, elle ne dit rien des moyens pour les atteindre (Saujat, 2010). Aussi est-il nécessaire pour aider les stagiaires à développer cette compétence de supervision d'identifier les savoirs professionnels mobilisés par les experts (Goigoux et Serres, 2015). Cela est insuffisant cependant, il faut aussi chercher à comprendre ce que les stagiaires s'efforcent de faire lorsqu'ils supervisent l'activité de leurs élèves (*ibid.*). Tel est notre objectif dans le cadre de cette étude. Nous voulons identifier la zone potentielle de développement de cette compétence afin d'y intervenir efficacement (Goigoux, Ria et Toczec-Capelle, 2009). Plus précisément, notre intention est de décrire l'organisation de l'activité de supervision de deux stagiaires d'EPS à travers la mise en évidence des buts qu'ils visent et des principes qu'ils tiennent (momentanément) pour vrais. Elle est aussi de mettre en évidence les principales transformations au cours de l'année de formation, et ainsi de rendre compte de la dynamique de transformation de la compétence de supervision. Une telle recherche a pour visée de permettre aux formateurs de mieux comprendre les stratégies que les stagiaires mettent en œuvre pour superviser l'activité de leurs élèves et de les aider à mieux accompagner leurs apprentissages.

Après avoir présenté les outils théoriques et méthodologiques que nous avons utilisés, dans une perspective de didactique professionnelle, nous exposons et discutons les résultats obtenus à partir de l'analyse de l'activité de supervision de deux stagiaires d'EPS en formation par alternance.

2. Des compétences aux invariants opératoires au cœur des schèmes

La didactique professionnelle cherche, selon Pastré (2011), à identifier les compétences des acteurs, qu'ils soient novices ou experts, et procède pour cela à l'analyse de l'activité professionnelle en référence au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). L'analyse consiste à repérer comment se fait la conceptualisation dans l'activité professionnelle. Elle vise à identifier les organisateurs de l'activité, c'est-à-dire les schèmes mobilisés en situation. Le schème est défini comme « une organisation invariante de la conduite dans une classe de situations données » (*ibid.*, p. 283) qui est analysable en différentes composantes : des buts et des sous-buts ; des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ; des inférences en situation ; et des invariants opératoires (concepts en actes et théorèmes en actes). Rendre compte des compétences des enseignants à partir de ce cadre consiste à identifier les schèmes professionnels mobilisés, c'est-à-dire selon

Goigoux et Vergnaud (2005) « les formes organisées et stabilisées de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe » (p. 9).

Ce sont les invariants opératoires au cœur des schèmes qui sont prioritairement pris en compte dans les analyses, car ils sont pour le sujet les outils d'adaptation au réel. Dans le domaine de l'enseignement, l'analyse repose non pas sur la recherche des concepts des actes mais sur celle des théorèmes en actes, c'est-à-dire les propositions ou principes tenus pour vrais par les acteurs, qui orientent et guident leurs actions (Pastré, 2011). C'est parce que l'organisation de l'activité dans ce domaine est très particulière qu'il est préférable, selon Pastré (2011), de se focaliser sur la recherche des théorèmes en actes. La tâche de l'enseignant est en effet une tâche discrétionnaire pour laquelle il existe une grande latitude dans le choix des modalités d'action (*ibid.*). Il est par conséquent préférable de faire porter l'accent sur les différentes stratégies qui sont mobilisées par chacun des acteurs en rapport à une même classe de situations.

L'analyse permet en outre de comprendre en quoi la conceptualisation dans l'activité professionnelle fait défaut ou s'avère inadéquate (Vinatier, 2013). Il faut considérer, en effet, que l'activité de tout professionnel est toujours porteuse de conceptualisation, y compris lorsqu'elle aboutit à un échec. Cela suppose alors de prendre en compte le fait que la conceptualisation peut présenter divers degrés de pertinence, sinon on ne comprendrait pas les errances, les difficultés ou les échecs des actions (*ibid.*).

3. Objectifs et questions de recherche

Afin de contribuer à une meilleure compréhension de la façon dont les stagiaires apprennent à superviser l'activité de leurs élèves et parviennent à surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés, nous avons analysé l'activité de deux stagiaires d'EPS. Nous avons cherché à identifier et comparer les schèmes qu'ils mobilisent dans les situations de supervision, au début et à la fin de l'année de formation. Concrètement, pour savoir comment s'est faite la conceptualisation dans l'activité professionnelle de supervision des deux stagiaires en EPS lors de l'année de stage en responsabilité, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les buts visés par les stagiaires lorsqu'ils supervisent l'activité de leurs élèves et les principes tenus pour vrais qui orientent et guident leurs actions de supervision au début de l'année de formation ?
- Quelles sont les difficultés auxquelles ils sont confrontés ?
- Quelles sont les transformations de la conceptualisation dans l'activité à la fin de l'année ?

4. Méthode

4.1. Participants et recueil des données

Deux stagiaires de deuxième année de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) ont participé à cette étude : Théo, en stage avec une classe de quatrième ne posant pas de problème particulier, et Marie avec une classe de cinquième au profil similaire. Nous avons réalisé, pour chacun d'entre eux, l'enregistrement audio et vidéo de deux séances : une au début de l'année (badminton pour Théo et tennis de table pour Marie) et une autre à la fin de l'année (danse pour Théo et hand pour Marie). Aucun des deux stagiaires n'avait une expérience en enseignement et n'était expert dans les activités enseignées. Une fois l'ensemble des communications retranscrit, nous avons réduit les vidéos de façon à conserver les extraits rendant compte de la variété de leurs moyens d'intervention

en situation de supervision (Desbiens, 2000) : observation, déplacements, positionnement, rétroactions, questions, regards, etc. Nous avons ensuite réalisé un entretien d'auto-confrontation (EAC) avec chacun d'entre eux à l'issue de chacune des séances.

Nous nous sommes inspirée du protocole proposé par Goigoux (2007) pour conduire les entretiens. Les stagiaires devaient centrer leurs commentaires sur les éléments invariants de leur activité. L'idée était qu'ils expliquent en quoi le déroulement des actions observées était habituel et dans quelle mesure il était similaire à celui qu'ils réalisent dans des situations comparables.

4.2. Traitement des données

Nous avons analysé les communications et les EAC correspondants à partir des questions d'analyse suivantes :

- Quels sont les buts visés ?
- Quelles sont les règles d'action (RA) mises en œuvre ?
- Quels sont les principes tenus pour vrais ?

Nous avons présenté les résultats de ce premier temps d'analyse de la façon suivante (voir tableau 1 ci-dessous) :

<p>Communications <i>Qu'est-ce qui s'est passé ? Elle a renvoyé comme ça (elle montre). Qu'est-ce que j'ai dit tout à l'heure ? Il faut que la raquette soit orientée vers là où on veut orienter la balle. Donc là si tu arrives comme ça (elle montre), tu vas l'envoyer là. Si tu l'orientes vers là-bas, ta balle elle va suivre.</i></p>	<p>EAC (Chercheuse) <i>Là sur le fait de prendre la raquette, c'est quelque chose que tu fais souvent ?</i> (Marie) <i>Je le fais mais sans jouer sinon je perdrais toute crédibilité [...]. Dans les activités dans lesquelles je suis à l'aise plus, je peux au moins démontrer.</i></p>
<p>But : préserver sa crédibilité RA : si on n'est pas à l'aise dans une activité, alors il vaut mieux ne pas démontrer</p>	
<p>Principe tenu pour vrai : il ne faut démontrer que ce que l'on sait faire pour préserver sa crédibilité</p>	

Tableau 1 : Extrait 1 d'analyse du verbatim des communications et de l'entretien d'auto-confrontation de Marie

L'identification des principes tenus pour vrais a consisté à repérer, parmi tous les énoncés recueillis, le principe suffisamment général permettant de fonder les autres. Lorsqu'il est arrivé que celui-ci ne soit pas formulé, nous avons nous-même énoncé le principe en procédant par inférence mais en restant toujours au plus près des propos tenus par les stagiaires. Il importe ici de préciser que ce n'est pas l'exhaustivité qui est visée mais le repérage des principes qui organisent l'action.

Lors de cette étape, nous avons distingué les principes tenus pour vrais organisateurs de l'action de ceux qui nous ont paru en cours de construction, c'est-à-dire peu opérants. Nous nous sommes appuyée pour cela sur le discours des stagiaires lors de l'entretien : sur leurs doutes, sur les difficultés qu'ils évoquent ou sur ce qui, selon eux, serait souhaitable de faire (voir tableau 2 ci-dessous).

<p>Communications <i>On touche pas le filet ! Stop !</i></p>	<p>EAC <i>Je me pose continuellement la question si les comportements déviants entre guillemets, je dois les reprendre ou pas. Parce qu'on voit des trucs en cours : [...]. Est-ce que c'est nuisible à l'apprentissage ou pas ? [...] J'essaye [...] de rester sur l'apprentissage [...] mais j'ai l'impression d'être attiré, enfin de les voir tous et des fois je me dis : « Mais comment il faut faire, ça ne marche pas de ne pas relever les trucs ! »</i></p>
--	--

<p>But : maintenir les élèves dans l'activité demandée</p> <p>RA : si on se focalise sur les apprentissages des élèves et que l'on montre aux élèves que l'on s'intéresse aux apprentissages, alors ces derniers se remettent au travail</p> <p>RA remise en cause : si les comportements déviants ne nuisent pas aux apprentissages, alors il est inutile de les relever</p>
<p>Principe tenu pour vrai en cours de construction : se focaliser sur les apprentissages et ne pas relever tous les comportements déviants favorise le maintien des élèves dans l'activité</p>

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

Nous avons aussi cherché à identifier ce que nous avons appelé un défaut d'invariant. Nous avons relevé cette fois-ci les passages durant lesquels les stagiaires exprimaient leur incapacité à trouver des solutions.

<p>Communications</p> <p><i>Oh les filles, c'est pas des passes que j'ai demandées. Si vous respectez pas les consignes, c'est pas bon. Jetez [le volant] ! Faut pas qu'elle le rattrape. Là elle est devant, il faut que tu l'envoies loin. Allez Amaële ! Bien derrière comme on a dit !</i></p>	<p>EAC</p> <p><i>Avec les deux, je n'ai toujours pas trouvé la solution pour qu'elles s'engagent dans ce que je demande réellement. Je cherche encore activement.</i></p>
<p>But : susciter l'engagement des élèves dans la tâche</p> <p>RA : si on encourage les élèves, alors cela suscite leur engagement dans les tâches</p> <p>RA qui font défaut</p>	
<p>Défaut d'invariant : savoir comment faire pour que des élèves non motivés s'engagent dans ce qui est demandé</p>	

Tableau 3 : Extrait 3 d'analyse du verbatim des communications et de l'entretien d'auto-confrontation de Théo

Nous avons ensuite construit un document de synthèse sur l'année pour chaque stagiaire, présentant les buts, les règles d'action et les principes tenus pour vrais, ainsi que des extraits de verbatim. La dernière étape a consisté à mener un travail de comparaison systématique entre les deux stagiaires. Nous avons relevé les points communs et les divergences en nous centrant plus particulièrement sur les principes tenus pour vrais. Cela nous a permis d'identifier les principales transformations de l'organisation de l'activité de supervision des deux stagiaires au cours de l'année de formation en alternance.

5. Dynamique de transformation de la compétence de supervision de l'activité des élèves durant l'année de formation

Les résultats mettent en évidence cinq buts principaux qui orientent l'activité des stagiaires lorsqu'ils supervisent l'activité des élèves. Nous décrivons succinctement pour chacun d'entre eux les formes stabilisées de l'activité ainsi que les difficultés auxquelles les stagiaires sont confrontés au début de l'année. Nous mettons parallèlement en évidence les principes tenus pour vrais, plus ou moins opérants, qui organisent leur activité. Nous présentons pour finir les transformations survenues à la fin de l'année.

5.1. Contrôler les élèves

5.1.1. Début d'année

Lorsque les stagiaires supervisent l'activité des élèves, ils cherchent d'abord à s'assurer que tous les élèves ont bien compris ce qu'ils devaient faire, car c'est pour eux un préalable indispensable aux apprentissages. Ils passent de groupe en groupe, observent et redonnent

les consignes le cas échéant. Le principe tenu pour vrai qui organise leur activité est le suivant : *il faut s'assurer que les élèves ont compris ce qu'il fallait faire avant de se soucier des façons de faire*. Leur principale difficulté est de réussir à prendre du recul pour avoir une vision d'ensemble de la classe et repérer ce qui ne va pas. Il leur faut ainsi rendre opérant le principe selon lequel : *il est nécessaire de prendre du recul pour observer les élèves en activité*.

Les stagiaires savent cependant qu'il ne suffit pas que les consignes soient comprises pour qu'elles soient prises en compte par les élèves. Aussi s'efforcent-ils de faire en sorte que les élèves fassent ce qui est demandé et d'éviter les comportements déviants. Les stratégies mises en œuvre reposent le plus souvent sur des rappels à l'ordre. Leur activité est organisée par le principe suivant : *pour que les élèves réalisent les tâches demandées, il est nécessaire que l'enseignant soit près des élèves, qu'il les regarde et les recadre*. Les stagiaires se demandent néanmoins dans quelle mesure ils doivent relever ou non les comportements hors tâches, d'autant qu'ils ont appris en formation qu'il était important de donner la priorité aux apprentissages. Leur activité est ainsi également organisée par un principe en cours de construction : *se focaliser sur les apprentissages et ne pas relever tous les comportements déviants favorise le maintien des élèves dans l'activité*. Un tel principe cependant risque d'être invalidé, du moins pour Théo qui doute de ce qu'on lui a transmis : « Des fois je me dis : "Mais comment il faut faire, ça ne marche pas de ne pas relever les trucs !" »

5.1.2. Fin d'année

À la fin de l'année, les stagiaires ne reviennent plus vraiment sur la nécessité de rappeler les consignes, ni sur celle de prendre des moments de recul pour avoir une vue d'ensemble de la classe. C'est quelque chose qu'ils font un peu plus facilement. Si la gestion des comportements déviants pose toujours quelques difficultés à Marie, Théo de son côté ne se pose plus la question de savoir s'il doit relever ou non les comportements déviants. Il assume et revendique une posture assez tolérante qui, même si elle n'empêche pas l'apparition de quelques bavardages, a selon lui le mérite de *ne pas donner aux élèves le sentiment d'être contrôlés en permanence*, et c'est ce nouveau principe qui organise maintenant son activité. Quant à Marie, elle réalise à la fin de l'année qu'elle s'est sans doute trop focalisée sur les deux élèves « difficiles » de sa classe et qu'elle n'a peut-être pas été toujours très juste envers eux. Le principe selon lequel *il ne faut pas être plus sévère et exigeant avec les élèves « difficiles » qu'avec les autres* paraît être en cours de construction.

5.2. Impliquer les élèves

5.2.1. Début de l'année

Les stagiaires ne sont pas seulement préoccupés par le fait que les élèves fassent ce qui est demandé, ils sont aussi soucieux de l'implication réelle de ces derniers dans les tâches proposées. Leur activité est en grande partie guidée par ce qu'ils considèrent devoir faire pour susciter l'investissement des élèves. Ils s'efforcent d'aller voir chacun d'entre eux et de les encourager pour favoriser leur réussite. C'est avant tout le mode de relation à instaurer avec les élèves qui organise leur activité : *pour maintenir les élèves dans l'activité et favoriser leur engagement, il faut les encourager et les mettre en réussite*. Il n'en reste pas moins toutefois qu'ils éprouvent là encore quelques difficultés. Théo exprime ainsi son désarroi : « Avec les deux, je n'ai toujours pas trouvé la solution pour qu'elles s'engagent dans ce que je demande réellement. Je cherche encore activement. » Il aimerait dès lors : *savoir ce qu'il faut faire pour que les élèves non motivés s'engagent dans ce qui est demandé*.

5.2.2. Fin de l'année

Contrairement au but précédent, l'implication des élèves dans les tâches reste une priorité pour les stagiaires à la fin de l'année. Les principes organisateurs de leur activité ne sont cependant plus tout à fait les mêmes. Marie, par exemple, recourt plus souvent à l'humour même si elle n'est pas sûre du résultat. Théo, de son côté, utilise davantage la négociation et semble moins démuni qu'en début d'année. Deux nouveaux principes semblent organiser l'activité des stagiaires lorsqu'ils sont préoccupés par l'implication des élèves dans les tâches :

- *il n'est pas très efficace de faire part de son mécontentement, mieux vaut recourir à l'humour ;*
- *il est préférable d'essayer de négocier plutôt que d'imposer et de risquer le conflit.*

Il n'en reste pas moins que la question de l'implication des élèves se pose encore malgré tout. Aussi les stagiaires aimeraient-ils pouvoir disposer d'une palette plus large de stratégies d'actions : « Peut-être qu'il faudrait que je trouve d'autres moyens pour les motiver plus, autres que juste la parole » (Marie).

5.3. Valoriser les élèves

5.3.1. Début d'année

Cette préoccupation induit des actions de supervision proches des précédentes mais qui n'ont toutefois pas la même visée. Il ne s'agit plus tant pour les stagiaires d'impliquer les élèves que de les valoriser et de leur accorder de l'attention : « Dire un petit mot à chacun pour qu'il sente qu'on est derrière [...], montrer que je suis derrière eux et que je valorise les efforts » (Théo). L'activité des stagiaires est organisée par le principe selon lequel *un enseignant doit faire sentir aux élèves qu'il leur porte de l'attention, qu'il se soucie d'eux et les considère*. Cependant, vouloir être proche des élèves ne suffit pas, encore faut-il l'être effectivement. Or selon les stagiaires cela suppose entre autres de *s'adresser aux élèves calmement et posément*. Ce qui n'est pas toujours le cas. Aussi peut-on considérer que ce principe fait lui aussi partie des principes en cours de construction.

5.3.2. Fin de l'année

À la fin de l'année, les stagiaires sont toujours préoccupés par le bien-être des élèves et soucieux d'installer une relation de confiance et de bienveillance. Cependant, c'est moins la recherche de proximité avec l'ensemble des élèves qui organise leur activité que celle de la prise en compte plus spécifique des élèves en difficulté. Ce sont d'abord eux qu'il faut valoriser et à qui il est important d'accorder de l'attention. Moins préoccupés par le contrôle de la classe, les stagiaires parviennent sans doute davantage à focaliser leur attention sur les élèves qui rencontrent des difficultés. Leur activité est organisée par le principe suivant : *il faut valoriser les élèves en difficulté pour préserver leur estime d'eux-mêmes*.

5.4. Tenir son rôle d'enseignant, expert des apprentissages des élèves, et préserver sa crédibilité

5.4.1. Début d'année

Lorsque les stagiaires supervisent l'activité des élèves, ils sont aussi préoccupés par le rôle qu'ils ont à tenir, en particulier celui d'aider les élèves afin de favoriser leurs apprentissages. C'est la raison pour laquelle, dès que les élèves sont en activité, ils passent voir chacun d'entre

eux et délivrent des conseils. Leur activité est organisée par le principe selon lequel *un enseignant doit conseiller les élèves*. Peu importe qu'ils soient en difficulté pour décoder l'activité des élèves et/ou pour savoir comment corriger les comportements observés, ils font « comme si », comme s'ils avaient vu et comme s'ils savaient quoi dire : « Des fois je me dis que c'est pas forcément réussi mais j'essaye » (Marie). En agissant de la sorte, ils cherchent non seulement à tenir leur rôle d'enseignant, expert des apprentissages, mais aussi à renvoyer cette image d'eux-mêmes aux élèves. Leur activité est ainsi également organisée par le principe selon lequel *l'enseignant ne doit pas montrer qu'il ne sait pas, afin que les élèves aient confiance en lui*.

5.4.2. Fin de l'année

Les stagiaires à la fin de l'année n'évoquent plus la nécessité de préserver leur crédibilité, ni celle d'avoir à donner des conseils à tous les élèves. Tout se passe comme s'ils avaient réussi à endosser symboliquement le rôle d'enseignant, expert des apprentissages, mais que celui-ci était devenu paradoxalement plus difficile à tenir. Tenir ce rôle signifie maintenant pour eux : être réellement capable de contribuer aux apprentissages des élèves. Aussi se posent-ils de nouvelles questions : « Est-ce que je leur ai vraiment apporté quelque chose ? Des fois j'ai peur de ça, [...] qu'ils n'apprennent pas, que ça serve à rien quoi » (Marie).

5.5. Favoriser les apprentissages des élèves

5.5.1. Début de l'année

Bien que cette préoccupation ne soit pas première en début d'année, elle est néanmoins présente chez les stagiaires observés. Le principe prioritaire qui organise leur activité peut s'énoncer de la façon suivante : *pour favoriser les apprentissages, il faut observer les élèves et apporter des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent en leur disant et/ou montrant ce qu'il faut faire*. Mais il leur importe également que les élèves puissent comprendre pourquoi ils doivent agir de telle ou telle manière. Leur activité est ainsi également organisée par l'idée selon laquelle *l'enseignant doit aider les élèves à prendre conscience de ce qu'ils font*. Cela passe par l'apport d'éléments justificatifs et explicatifs, et par des retours sur l'activité des élèves. Une autre stratégie consiste à solliciter la mémoire des élèves. L'idée est de les aider à réinvestir ou reproduire ce qu'ils ont déjà vu ou appris en faisant des liens entre les différentes situations vécues. Le principe qui oriente l'activité renvoie ici à des questions de sens : *pour que les élèves construisent le sens des apprentissages et puissent progresser, il est important de les aider à remobiliser des connaissances*.

Ce qui ressort cependant en début d'année, c'est que les stagiaires ont le sentiment de ne pas réussir à faire progresser les élèves. Marie notamment rend compte de ses difficultés à observer les élèves et à savoir sur quoi et comment intervenir quand on n'est pas spécialiste d'une activité physique, sportive et artistique (APSA). Toutefois, bien que doutant de l'efficacité de ce qu'ils font, les deux stagiaires ont tendance à se déresponsabiliser, à éviter de se remettre en cause. Ainsi, ils expliquent les difficultés des élèves par le fait que ces derniers n'acceptent pas de régresser. Leur activité est par conséquent également organisée par le principe selon lequel *le progrès en EPS passe par des régressions momentanées*.

5.5.2. Fin de l'année

Si les stagiaires, à la fin de l'année, ressentent toujours des difficultés pour faire progresser les élèves, ces derniers toutefois ne sont plus mis en cause. Les stagiaires reviennent au contraire sur leurs propres modalités de régulation : « Je me rends compte que j'ai un petit peu de mal à réguler à ce niveau-là » (Théo). De nouveaux principes organisateurs, plus ou moins opérants,

se sont construits au cours de l'année. Le premier d'entre eux renvoie à l'observation des élèves. Alors qu'au début de l'année, celle-ci se faisait de façon globale et intuitive, en fin d'année, le regard porté sur l'activité de l'élève est plus précis et permet des retours ciblés sur des objectifs d'apprentissage mieux identifiés. L'activité des stagiaires est davantage orientée par l'idée selon laquelle *il est nécessaire de focaliser l'observation sur des aspects précis*.

Le deuxième principe organisateur renvoie à la prise en compte des difficultés des élèves. Si les stagiaires font toujours en sorte, par souci d'équité, de ne délaissier personne, ils estiment cependant qu'*il est important d'apporter des régulations aux élèves qui rencontrent des difficultés*.

Le troisième principe organisateur, en lien avec le précédent, est en cours de construction. Il renvoie au temps à consacrer aux élèves durant les phases de régulation. Alors qu'au début de l'année, il était important de partager son temps de façon équitable entre tous les élèves, quitte à laisser les élèves se « débrouiller » avec les conseils apportés, à la fin de l'année le principe selon lequel *il faut consacrer du temps à l'élève qui rencontre des difficultés, et l'aider jusqu'à ce qu'il corrige son erreur*, semble se construire peu à peu, même si le dilemme n'est pas résolu pour autant.

6. Discussion conclusive

Ces quelques résultats, à enrichir par des études de plus grande envergure, offrent un premier aperçu des changements qui sont apparus dans le processus de conceptualisation de deux stagiaires en EPS au cours de leur année de formation. Nous mettons en évidence les traits saillants de ces transformations à travers le tableau ci-dessous qui articule les catégories du modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant de Goigoux (2007) aux buts visés et principes tenus pour vrais par les stagiaires au début et à la fin de l'année. Nous formulons par la suite plusieurs remarques qui nous paraissent pouvoir être tirées de ces traits saillants.

Activité de l'enseignant	Début d'année	Fin d'année
Activité dirigée vers la classe	Contrôler : observer, s'approcher, prendre du recul, recadrer Impliquer : aller voir les élèves, encourager Valoriser : considérer, porter de l'attention, être calme	Contrôler : tolérer, responsabiliser, être équitable Impliquer : négocier, recourir à l'humour
Activité dirigée vers soi	Tenir son rôle : préserver sa crédibilité, avoir la confiance des élèves	Être expert des apprentissages des élèves
Activité dirigée vers l'élève	Favoriser les apprentissages : observer, expliquer, montrer, faire prendre conscience	Valoriser la réussite des élèves en difficulté Favoriser les apprentissages : observer l'activité des élèves à partir d'indicateurs précis ; donner des feed-back en lien avec les apprentissages visés ; accorder plus de temps aux élèves en difficulté

Tableau 4 : Transformations de l'organisation de l'activité de supervision de deux stagiaires durant l'année de stage

6.1. Des gestes embryonnaires de régulation à développer

Il s'avère en premier lieu que l'activité des stagiaires au début de l'année est prioritairement dirigée vers la classe. Les stagiaires s'efforcent de faire vivre la classe en tant que groupe social (Goigoux, 2007), en tant qu'entité dont il faut rester maître (Dubet et Martuccelli, 1996). Ils cherchent à contrôler les élèves, à les impliquer dans les tâches mais aussi à les valoriser. Comme de nombreux auteurs ont pu le montrer à partir de cadres théoriques différents (Ria, 2001 ; Saujat, 2004), ils sont, à l'instar de la plupart des enseignants débutants, davantage focalisés sur la gestion des élèves que sur celle de leurs apprentissages. Pour autant, on peut observer que si les enjeux d'apprentissage ne sont pas prioritaires, ils sont malgré tout présents. Il convient par conséquent d'attirer l'attention des formateurs sur l'existence de ces gestes de régulation dont on peut considérer, en référence à Bucheton et Soulé (2009), qu'ils sont embryonnaires et donc en voie de développement. Aussi est-il important que les formateurs se défassent, le cas échéant, d'une représentation par étapes du développement professionnel, selon laquelle il faudrait d'abord apprendre à « contrôler les élèves » avant d'apprendre à « enseigner aux élèves ». Il est nécessaire au contraire qu'ils parviennent à aider les stagiaires à résoudre ce qui n'est en définitive qu'un faux dilemme dans la mesure où il n'y a pas d'incompatibilité entre ces deux orientations de l'activité (Ria, 2017).

6.2. De nouvelles stratégies d'actions à enrichir

La deuxième remarque concerne les modifications dans le processus de conceptualisation au cours de l'année. Elles rendent compte du processus de développement des stratégies d'action susceptibles d'être mobilisées par les stagiaires pour atteindre les buts qu'ils se fixent : ce qui avait valeur de principe de l'action au début de l'année se trouve relégué, à la fin de l'année, au rang de routine « modularisée » permettant des actions plus complexes (Bruner, 1983). Ainsi, c'est parce que les stagiaires supervisent plus efficacement l'activité de leurs élèves grâce, entre autres, au développement de leur vigilance (Kounin, 1970) ou de leur habileté à observer, se déplacer et se positionner au bon endroit, au bon moment (Desbiens, 2000), qu'à la fin de l'année, de nouveaux principes tenus pour vrais guident et orientent leur activité, lorsqu'ils cherchent notamment à impliquer ou contrôler leurs élèves (recourir à l'humour, tolérer certains comportements déviants, négocier, etc.).

Impliquer les élèves n'en reste pas moins une difficulté pour les stagiaires, qui souhaiteraient pouvoir disposer d'une palette plus large de stratégies d'actions. De tels constats interrogent la formation. Les stagiaires sont-ils suffisamment outillés pour favoriser l'implication des élèves dans les tâches proposées ? En quoi la formation offre-t-elle les conditions du développement de la compétence de supervision ? Nous faisons ici l'hypothèse que la supervision est un acte tellement banal et incorporé dans la pratique qu'il en est négligé. Aussi nous paraît-il important qu'il soit théorisé à des fins de formation. Il serait souhaitable notamment que les formateurs et les tuteurs soient en mesure d'explicitier les principes organisateurs qui sous-tendent les actions de supervision (Goigoux et Serres, 2015).

6.3. D'une activité dirigée vers soi à une activité dirigée vers l'élève

La dernière remarque concerne le changement de nature de l'activité de supervision. Nos résultats montrent en effet que l'activité des stagiaires est en partie orientée par de nouveaux buts à la fin de l'année. Ayant atteint un premier palier d'efficacité, les stagiaires sont en mesure de s'interroger sur les modalités selon lesquelles ils peuvent eux-mêmes constituer des moyens plus efficaces au service des apprentissages de chacun des élèves (Saujat et Serres, 2015). Moins préoccupés par le rôle qu'ils ont à tenir ou par leur légitimité, ils s'attachent à observer les problèmes rencontrés par les élèves ou à apporter des commentaires pertinents sur les procédures mises en œuvre. On peut ainsi considérer que

leur activité, prioritairement dirigée vers eux-mêmes au début de l'année, devient, à la fin de l'année, une activité davantage dirigée vers les élèves. Les questions que les stagiaires se posaient en début d'année changent alors de destinataire. Il ne s'agit plus pour eux de savoir comment faire pour être un enseignant reconnu et légitime, mais comment faire pour que leurs élèves apprennent. Ainsi s'interrogent-ils en fin d'année sur leur capacité à guider et transformer les conduites des élèves : en quoi ce qu'ils font a-t-il un effet sur les apprentissages des élèves ? À quoi servent les conseils qu'ils apportent aux élèves ? Que faire devant des difficultés non prévues a priori ? Ces questions sont selon nous à prendre en compte dans le cadre de la formation. Nous rejoignons de ce point de vue la conception du sujet professionnel défendue par Pastré (2011), qui est celle d'un « sujet capable », c'est-à-dire un sujet qui subordonne ses besoins de connaissances à ses besoins d'actions. Cela suppose donc de partir des questions que les débutants se posent et de susciter des réponses de façon à instruire ces questions de métier (Saujat et Serres, 2015). Nous considérons avec Goigoux et Serres (2015) qu'il est nécessaire, pour ce faire, de concevoir des dispositifs de formation situés dans la zone potentielle de développement des formés, qui reposent sur l'alternance entre des analyses de pratiques et des mises en œuvre dans de nouvelles situations d'enseignement. Les analyses dans ces dispositifs, centrées sur les questions à résoudre, ont pour objectif, à partir d'un travail de conceptualisation des actions de supervision d'enseignants, de comprendre les principes tenus pour vrais qui les organisent et d'identifier les conditions de leur réussite ou échec.

Bibliographie

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. (2009). Savoirs « situés » des enseignants d'EPS : le cas de l'activité de supervision active en gymnastique. *Sciences de la société*, 77, 29-41.
- Desbiens, J.-F. (2000). *Étude du savoir d'intervention pédagogique d'enseignants d'éducation physique du primaire en lien avec l'accomplissement de la supervision active dans des situations d'enseignement par ateliers* (thèse de doctorat). Université Laval, Sainte-Foy, Canada.
- Desbiens, J.-F. (2002). L'évaluation et la responsabilisation des élèves : ébauche d'une problématique sur le thème de la supervision active en enseignement de l'éducation physique. *Brock Education*, 12(1), 36-48.
- Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2005). La supervision active : un concept-clé pour mieux comprendre et agir sur l'écologie de la classe d'éducation physique et sportive. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (p. 245-264). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Desbiens, J.-F., Leriche, J., Spallanzani, C., Dumas, D. et Lanoue, S. (2006). Pour analyser et comprendre l'intervention en éducation physique : pourquoi se contenter du regard du borgne ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 81-109.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.

- Goigoux, R., Ria, L. et Toczec-Capelle, M.-C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Goigoux, R. et Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. *La Lettre de l'ADFLM*, 36, 7-10.
- Goigoux, R. et Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 115-136). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Graham, K. C., French, K. E. et Woods, A. M. (1993). Observing and interpreting teaching-learning processes: Novice PETE students, experienced PETE students and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 46-61.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and classroom management in classrooms*. New York, NY : Holt, Rinehart, and Winston.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive* (thèse de doctorat). Université de Montpellier 1.
- Ria, L. (2017). Premiers pas professionnels : trois composantes typiques de l'activité novice des enseignants. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 437-458). Paris : PUF.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation* (note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université de Provence – Aix-Marseille 1.
- Saujat, F. et Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34, 4-30.
- Serres, G., Perrin, N., Leblanc, S. et Ria, L. (2012). Dynamiques d'engagement des enseignants débutants en formation et dynamiques identitaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 501-514.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- Spallanzani, C. et Tousignant, M. (1990). L'efficacité de l'enseignement telle que perçue par des éducateurs physiques en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 433-450.
- Van der Mars, H., Darst, P., Vogler, B. et Cusimano, B. (1995). Active supervision patterns of physical education teachers and their relationship with student behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 99-112.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (p. 43-51). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

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