

## **Analyser ses gestes professionnels en EPS : le cas d'un enseignant débutant**

**Loizon Denis, Biron Yves, Demonfaucon Arnaud, Fourot Cathy, Givord-Bouvet Dominique, Louvrier Valérie, Pieron Philippe et Puget Martine**

Maître de Conférences, IUFM de Bourgogne, SPMS (EA 4180) Université de Bourgogne, France, denis.loizon@dijon.iufm.fr

### **Résumé**

Cet article tente de rendre compte d'une recherche menée auprès de jeunes enseignants stagiaires en EPS pour essayer d'identifier ce qui se cache derrière la compétence à « analyser sa pratique professionnelle ». L'analyse des enregistrements audio du discours de ces jeunes collègues nous a permis de mettre en évidence plusieurs invariants opératoires ainsi que différents registres de gestes professionnels qui vont des gestes les plus visibles à ceux qui sont les plus cachés (Tavignot, 2005). Nous illustrerons tous ces points à partir d'une étude de cas.

### **1. Le cadre de la recherche**

L'analyse des pratiques professionnelles qui est une compétence fondamentale requise par les enseignants (Altet, 1994), peut être révélatrice des différents types de gestes professionnels utilisés par ces mêmes enseignants. Barbier (2005) pense qu'il s'agit là d'une compétence de *rhétorique de l'action*. Ce savoir-faire discursif est évalué lors des visites par les formateurs. Quels gestes professionnels nous révèlent alors ces discours ? Le but de notre communication est ici de montrer que des gestes professionnels de différente nature peuvent être identifiés lorsqu'un enseignant analyse sa pratique professionnelle. Pour les besoins de notre démonstration, nous nous appuyons sur une étude de cas réalisée auprès d'un jeune collègue professeur stagiaire qui débute dans le métier.

Nous rendons compte ici d'une recherche inscrite au plan de formation des formateurs de l'IUFM de Bourgogne qui avait pour but de former les formateurs par la recherche sur deux années sous la direction d'un enseignant chercheur. Il s'agissait pour ce groupe composé de formateurs en éducation physique et sportive (EPS) du premier et du second degré de mieux comprendre les compétences professionnelles et leur construction. Cette formation par la recherche nous donnait ainsi les moyens d'atteindre ce but tout en clarifiant l'objet d'étude et en utilisant une méthodologie qu'il restait à définir. Le choix du groupe s'est alors porté sur ce qu'Altet (1994) nomme une méta compétence : *analyser sa pratique professionnelle*.

Le cadre de cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) qui a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Notre recherche va donc porter sur une *ANALYSE de l'analyse* du travail enseignant dans la mesure où la conceptualisation de l'action constitue l'enjeu principal de cette recherche. La thèse que nous avançons est la suivante : le « savoir analyser »<sup>1</sup> de l'enseignant correspond à un schème professionnel dans la mesure où il rend compte d'une activité professionnelle. La notion de schème (Vergnaud, 1996) renvoie ici à une structure particulière organisée en invariants opératoires avec des éléments structuraux fondamentaux, et en concepts pragmatiques avec des éléments essentiels<sup>2</sup> ; ce schème

---

<sup>1</sup> Comme il s'agit d'une compétence professionnelle, nous avons choisi de la nommer entre guillemets.

<sup>2</sup> Les éléments structuraux fondamentaux ainsi que les éléments essentiels seront développés plus loin dans le texte.

correspond à plusieurs niveaux de conceptualisation permettant de rendre compte de la réalité perçue par le sujet enseignant.

C'est donc la forme opératoire de la connaissance qui nous intéresse en tant que chercheur : qu'est-ce que le sujet enseignant novice prélève comme informations dans le réel de la situation d'enseignement pour s'adapter à cette situation ? C'est la ou les réponses à cette question qui nous sont livrées lorsqu'il analyse son action a posteriori dans les entretiens avec les formateurs. C'est en analysant les différentes analyses de pratiques de stagiaires que nous avons réussi à mettre en évidence la structure de ce schème particulier.

Dans l'analyse de pratiques, l'identification dans la situation d'enseignement d'objets particuliers ou spécifiques, la clarification des propriétés de ces objets, ainsi que la mise en évidence des relations entre ces objets et ces propriétés, permet au sujet de les constituer en un savoir sur l'action. Le travail d'analyse de pratique se situe donc sur le registre épistémique de l'action qui a pour but de comprendre (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). La question se décline alors à trois niveaux : que perçoit le professeur stagiaire en situation d'enseignement ? Quelles sont les propriétés des objets perçus ? Quelles relations fait-il entre ces objets perçus et leurs propriétés ?

Dès les premières réunions, le groupe a progressivement reformulé ces différentes questions de recherche. Le premier groupe de questions consistait à caractériser ce « savoir analyser » : de quoi parle-t-on ? Comment le définir ? De quoi est-il constitué ? Quels sont les indicateurs de cette compétence lorsqu'elle se développe ? Sur quoi portent les évolutions ? Après avoir défini ce savoir, nous avons essayé de comprendre comment ce savoir était utilisé par les enseignants débutants : qu'est-ce qui est analysé par les enseignants stagiaires ? Enfin, dernière question à propos des gestes professionnels cette fois : quels gestes peut-on identifier dans ce discours sur la pratique tenu par un jeune enseignant ?

Pour répondre à cette dernière question, il était nécessaire de définir ce que nous entendions par *gestes professionnels*. Patricia Tavignot (2005) en partant du fait qu'une intention est toujours à l'origine d'un geste, distingue trois familles de gestes professionnels. La première famille concerne les *gestes visibles* ou geste d'enseignement ; ils correspondent essentiellement aux gestes, aux actions de l'enseignant. La seconde famille correspond à des gestes qui s'inscrivent dans « une dynamique à décortiquer au travers des actions. On est alors dans la praxis. Les gestes soulignent des pensées » (Tavignot, 2005, p. 181). On pourrait alors parler de *gestes intentionnels*, qui renvoient aux intentions didactiques et éducatives de l'enseignant face à ses classes. Enfin, la troisième famille de gestes est celle qui renvoie aux significations, aux *gestes cachés*, c'est-à-dire « les valeurs, les représentations de l'acteur, le soi acteur » (Tavignot, 2005, p. 182) ; nous sommes là face aux conceptions et aux systèmes de croyance de l'enseignant. Ces deux dernières familles de gestes professionnels sont à rapprocher fortement de ce que nous avons appelé le *déjà-là intentionnel* et le *déjà-là conceptuel* dans une recherche portant sur l'analyse des pratiques d'enseignants de judo (Loizon, Margnes, Terrisse, 2005).

## 2. Méthodologie de la recherche

Pour mieux comprendre ce « savoir analyser » si spécifique, nous avons tenté de le caractériser à partir de la littérature en Sciences de l'Éducation d'une part, et d'autre part, à partir des définitions proposées par les formateurs en EPS. Ensuite, nous avons tenté d'identifier certains éléments dans les discours de professeurs stagiaires lors du début d'entretien dans les visites. Nous avons décidé de focaliser notre analyse sur la première phase de l'entretien de visite, lorsque le formateur demande au stagiaire de faire un bilan.

Cette phase précède souvent l'échange dans lequel les conseils vont être délivrés. Afin de pouvoir comparer les réponses, tous ces jeunes collègues ont répondu à la même question présentée sous cette forme : « *Peux-tu analyser ta séance (cours, leçon) ?* ».

Nous avons recueilli les données à partir d'enregistrement sur magnétophone lors des deux visites (visite conseil et visite contrôle). Ce recueil a donc été réalisé en deux temps (octobre et avril) pour tous les professeurs. Nous avons ensuite procédé à des retranscriptions du début de l'entretien sous forme de verbatim. L'analyse des discours a d'abord été réalisée par le formateur qui avait effectué l'enregistrement, puis par un autre formateur à partir d'une grille d'analyse construite par le groupe.

Nous avons recherché dans le discours de l'enseignant au cours de cette phase de bilan, tous les éléments qu'il avait énoncés ; la répétition des éléments a elle aussi été prise en compte. Ce décompte d'éléments au travers des catégories de notre grille d'analyse nous permet d'obtenir des résultats à la fois quantitatifs (le nombre d'éléments) et qualitatifs (la nature de l'élément). Ces deux dimensions nous ont permis de comparer les stagiaires entre eux (variations interindividuelles) mais aussi d'apprécier les évolutions chez le même stagiaire au cours de l'année (variations intra-individuelles) à partir des deux bilans.

La population étudiée était composée de trois groupes : dix professeurs des écoles stagiaires (PE2), trois professeurs des écoles titulaires pour la première année et 10 professeurs d'EPS stagiaires (PLC2). L'analyse que nous présentons s'appuie sur un cas parmi ces dix collègues. Le recueil des données s'est étalé sur deux années universitaires (2005-2006 et 2006-2007).

### **3. La caractérisation du « savoir analyser » : la grille d'analyse<sup>3</sup>**

La première phase de la recherche qui a consisté à décrire à partir de la littérature en Sciences de l'éducation<sup>4</sup> ce qui pouvait constituer ce savoir, nous a permis de mettre en évidence plusieurs éléments qui organisent ce savoir. Les mêmes éléments ont été identifiés dans les définitions proposées par les formateurs du groupe à partir des réponses à un questionnaire et des réponses apportés lors d'entretiens semi-directifs enregistrés. Le savoir d'action des formateurs a ainsi été confronté aux savoirs théoriques (Barbier, 1996) Le groupe a ensuite défini ce savoir de la manière suivante : « *savoir analyser sa pratique professionnelle, c'est, à travers une catégorisation, décrire et expliquer, les éléments essentiels constitutifs de sa pratique, ainsi que leurs mises en relation afin d'apporter des remédiations permettant de modifier ultérieurement ses futures interventions* ». Cette définition est à rapprocher de celle proposée par Gomez (2004) : « *analyser une pratique consiste à en repérer certains éléments constitutifs et à les rapprocher dans le temps ou l'espace pour en fournir une construction signifiante, et l'enrichir d'autres possibles. Elle comprend ainsi, à partir d'une situation permettant l'émergence d'un épisode professionnel, le repérage d'éléments pertinents (ce sont les composantes significatives de l'épisode analysé) la clarification de l'agir (il s'agit d'obtenir des précisions sur ce qui a été dit, fait et sur le contexte), son interprétation recueillir les explications du témoin) et son enrichissement par la proposition et l'examen d'actions supplétives (des propositions substitutives à ce qui a été observé, ou narré)* » (Gomez, 2004 , p. 114).

---

<sup>3</sup> Pour la présentation de cette grille d'analyse, nous n'avons retenu que la définition des deux premiers niveaux qui nous semblent les plus pertinents dans cet article.

<sup>4</sup> Parmi les auteurs sur lesquels nous avons travaillé, nous n'en citerons que quelques-uns : Altet, 1994 ; Legault, 2004 ; Lamotte, Nérin, 2003 ; Méard, Bruno, 2004 ; Perrenoud, 2001 ; Perrenoud, Altet, Charlier, Paquay, 1998 ; Petrynka, 2003 ; Vacher, 2005.

Dans un premier temps, à partir des documents, des définitions et des savoirs d'expérience livrés par les formateurs, nous avons identifié deux niveaux qui structurent ce « savoir analyser ». Tout d'abord, le niveau macro composé de trois éléments que nous avons appelé les éléments structuraux fondamentaux (ESF) en référence aux travaux de Sensévy (2001). Pour chacun de ces éléments, nous avons proposé une définition :

- Décrire : « énoncer, dire des faits, des états, des comportements, des événements de natures diverses en référence à des éléments essentiels (EE) ».

- Expliquer : « repérer une catégorie de problèmes ; mettre en relation des éléments essentiels (EE) »

- Remédier : « proposer des actions que le professeur fera après la séance observée, pourra faire ou aurait pu faire ».

Ensuite, nous avons distingué dans un niveau moyen, ce que nous avons nommé les éléments essentiels (EE) qui composent chacun des ESF. Ainsi, lorsque l'enseignant tente de décrire ce qui s'est déroulé dans son cours d'EPS, il peut faire référence à ses actions, aux actions des ses élèves, au savoir en jeu dans le cours et au contexte dans lequel celui-ci se déroule. Lorsqu'il explique ce qui s'est passé, il peut évoquer des problèmes et tenter des mises en relation entre plusieurs éléments évoqués plus haut : son activité, celle des élèves et le savoir en jeu. Enfin, lorsque l'enseignant essaie de proposer des remédiations, celles-ci peuvent porter sur son activité, sur celle des élèves ou sur le savoir qui constitue l'enjeu des situations d'apprentissage.

Nous avons aussi identifié un troisième niveau, le niveau micro, à partir des réponses des professeurs stagiaires. La précision de leur discours nous a conduits à distinguer ce que nous avons appelé des éléments fins pour apprécier la finesse des descriptions et des explications. Ainsi dans la description de l'action, le professeur évoque pour ce qui le concerne trois catégories d'éléments : ses états en relation avec les émotions vécues, ses intentions très spécifiques (objectifs des séances) ou plus générales (didactiques ou pédagogiques), et ses actions (gestes visibles). De même, lorsqu'il tient un discours sur la classe, celui-ci porte sur les états des élèves, sur leurs actions ou sur leurs apprentissages. Enfin, lorsque l'enseignant parle du contexte, il fait référence à l'établissement (contexte géographique et socioculturel), au lieu de pratique (extérieur, salle, gymnase,...) et à la dimension temporelle (période de l'année, séance dans le cycle).

Dans le cadre des explications qui sont avancées, nous avons donc retenu deux grandes catégories d'éléments essentiels : les problèmes et les mises en relation. Pour la première catégorie, nous avons distingué deux types de problèmes : ceux qui concernent la gestion de la classe et ceux qui se rapportent à l'enseignement (choix des contenus) et à l'apprentissage (problèmes rencontrés par les élèves). Dans la deuxième catégorie (Expliquer) à propos des mises en relation, nous avons déterminé six relations possibles (professeur-élèves, professeur-savoir, professeur-contexte, élèves-savoir, élèves-contexte et contexte-savoir). Pour le troisième ESF (Remédier), au-delà des éléments essentiels annoncés plus haut, nous n'avons pas identifié d'éléments fins qui pourraient nous renseigner davantage.

Après avoir présenté la méthodologie utilisée pour recueillir les données, ainsi que notre grille d'analyse, nous allons tenter de montrer les gestes professionnels que nous avons pu identifier dans le discours d'un jeune enseignant qui débute dans l'enseignement de l'EPS.

#### 4. Étude de cas : le professeur stagiaire AM

L'analyse du « savoir analyser » chez le professeur AM nous a permis de mettre en évidence quelques points très significatifs. Le bilan du professeur AM portait sur la sixième séance d'un cycle de badminton avec des élèves de cinquième dans un collège urbain. Cette classe composée essentiellement de garçons était très vivante avec quelques élèves parfois difficiles. Nous présentons d'abord quelques résultats quantitatifs avant d'aborder les gestes professionnels.

Lors du bilan de la première visite, le discours du professeur AM a porté essentiellement sur des descriptions (36 éléments repérés<sup>5</sup>), puis sur des explications (15) ; nous n'avons identifié que deux éléments portant sur les remédiations. La description était d'abord centrée sur le professeur (21), puis sur les élèves (13) et enfin sur le contexte (2).

En nous référant aux travaux de Tavignot (2005), nous avons donc identifié trois registres de gestes professionnels chez cet enseignant novice en EPS. Le premier concernait les *gestes visibles* qui correspondent à la description de ses actions tout au long de la séance d'EPS. Tout d'abord, des gestes d'observation : « *j'ai observé de nombreux comportements déviants chez les élèves* »<sup>6</sup>, ou encore « *J'ai encore fait d'autres observations, notamment en ce qui concerne le règlement, le règlement du badminton* ». Ensuite, nous avons relevé des gestes relatifs aux interactions didactiques entre le professeur et les élèves sous forme de questionnements en direction des élèves : « *je les ai questionnés à la fin pour savoir s'ils étaient capables de répondre* », d'autres comme : « *j'ai pris 3 élèves à part, en les questionnant, ils m'ont dit...* ». D'autres interactions portant sur la gestion de la classe ou de certains élèves ont elles aussi été identifiées : « *au niveau de mon activité, je suis pas réellement satisfait puisqu'il a fallu, à plusieurs reprises, que je hausse la voix* » ; en direction d'un élève particulier qui faisait des bêtises : « *pour Mathias, il a fallu que je le reprenne* ».

Nous avons aussi repéré des gestes se rapportant à la définition des situations (Sensévy, 2001) : « *je me suis orienté vers les petits groupes pour leur donner des consignes particulières* », « *je suis allé à droite, à gauche d'un bout à l'autre du terrain pour redonner les consignes pas comprises* ». D'autres gestes sont également mis en évidence comme les gestes relatifs à l'organisation de la classe : « *que j'ai voulu absolument faire des groupes, pour que les élèves puissent prendre des initiatives au sein de chaque groupe* ». Enfin, sur ce registre des gestes visibles, la mise en place d'un temps de bilan a pu être repérée dans le discours : « *Je leur ai dit en bilan...* ».

D'autres gestes, les *gestes intentionnels*, ont été mis en évidence dans cette phase de bilan post-séance ; ils étaient révélateurs des intentions éducatives de l'enseignant. Parmi ces intentions éducatives, deux se distinguaient particulièrement ; elles concernaient l'autonomie et la responsabilité des élèves : « *j'ai voulu absolument faire des groupes, pour que les élèves puissent prendre des initiatives au sein de chaque groupe* ». À plusieurs reprises, ce jeune enseignant exprima son désir rendre les élèves autonomes. D'autres déclarations étaient cette fois révélatrices des intentions didactiques du professeur dans le cadre de cette séance de badminton ; elles renvoyaient aux différents objets de savoirs que cet enseignant souhaitait faire acquérir à ses élèves : « *ce que je voulais mettre en place, je pense que les élèves ont ressenti, ont trouvé le thème de la séance qui était de jouer en profondeur, dans l'espace profond* ».

Enfin, la troisième catégorie de gestes fut également présente dans les déclarations de ce jeune enseignant : les *gestes cachés* qui renvoient au système de valeurs et de croyances de

<sup>5</sup> Nous affichons entre parenthèse le nombre d'éléments repérés.

<sup>6</sup> Les citations entre guillemets sont des extraits du verbatim de l'enseignant.

chacun des sujets. Pour le professeur AM, le plaisir semblait être au cœur de ses conceptions de l'enseignement de l'EPS ; le mot plaisir est revenu à plusieurs reprises dans son bilan : « *j'avais essayé de construire des situations pour qu'ils se fassent plaisir* », ou encore dans une autre phrase : « *j'ai l'impression qu'une majorité de mes élèves se faisait plaisir, mais pour eux, il semble qu'ils n'ont pas eu assez de plaisir* ». En fin de bilan, il a prononcé alors ces mots qui ne laissent pas de doute sur ce qui était important pour lui et pour ses élèves : « *Donc pour moi, le mot plaisir est quand même important dans une séance* ». Il est revenu à plusieurs reprises sur cette dimension ludique, sur son intention de faire jouer les élèves, mais aussi sur le plaisir qu'il prenait à enseigner quand ses élèves prenaient eux aussi du plaisir. Ce thème du plaisir fut également présent quand l'enseignant s'interrogea sur la pertinence des situations d'apprentissage qu'il proposait à ses élèves ; dans cette pertinence, il questionna essentiellement la dimension ludique : « *Peut-être que mes situations étaient pas assez ludiques ?* ».

Dans le cadre des interrogations formulées par le professeur AM, il nous a semblé que l'on pouvait toujours identifier les conceptions qui fonctionnaient en arrière-plan. Chez ce jeune enseignant, nous avons ainsi perçu le souci de faire apprendre en EPS : « *Il ne m'a pas paru qu'ils avaient complètement assimilé le thème de la séance ?* » ou encore dans cette question : « *Je ne sais pas s'ils ont réellement appris quelque chose, du point de vue moteur ?* ».

Il ressort donc de cette étude de cas que le chercheur ou le formateur peut mettre en évidence des gestes professionnels dans le discours tenu sur la pratique professionnelle. Nous avons clairement repéré les trois registres de gestes proposés par Tavignot (2005), des plus visibles aux plus cachés.

## **5. Conclusion**

Dans le cadre des visites de formation auprès des professeurs stagiaires, le formateur peut identifier d'une part, des gestes professionnels reposant sur des registres différents comme nous avons pu le montrer dans le discours de ce jeune enseignant stagiaire, et d'autre part, des éléments caractéristiques du « savoir analyser » mobilisés par l'enseignant qui fait un retour réflexif sur sa propre pratique. La caractérisation de ce « savoir analyser » à partir des nombreuses catégories d'éléments que nous avons pu mettre à jour, nous permet aujourd'hui de mieux cerner et de mieux comprendre ce qui constitue cette compétence. Une question qui reste cependant à travailler : cette compétence à analyser sa pratique peut-elle correspondre à un geste professionnel d'une autre nature ?

Pour un enseignant débutant, analyser sa pratique professionnelle, c'est une véritable compétence qui révèle des registres de gestes professionnels (*du visible au caché*) comme nous avons pu le montrer. Ces gestes professionnels repérés semblent être des indices de l'appropriation d'une culture professionnelle et de la construction progressive d'une identité professionnelle : celle de professeur d'EPS. Ces gestes entretiennent des relations complexes permettant au sujet enseignant de construire un *pouvoir d'agir* en EPS.

## **Bibliographie**

Altet, M. (1994) La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF.

Barbier, J-M. (1996) Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF.

- Barbier, J.-M. (2005) Enseignement supérieur et professionnalisation, conférence inaugurale lors du colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur » à l'ENSIETA.
- Gomez, F. (2004) De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes, Recherche et Formation, n°47, 105-126.
- Lamotte, V., Nérin J.-Y. (2003) Le CAPEPS, se préparer aux épreuves écrites et orales, Dossier EPS n°61, Paris, Éditions Revue EP.S.
- Legault, J.-P. (2004) Former des enseignants réflexifs. Québec. Ed. Logiques.
- Loizon, D., Margnes, E., Terrisse, A. (2005) La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants, Savoirs, 8, 107-123.
- Méard, J., Bruno, F. (2004) L'analyse de pratique au quotidien, 32 outils pour former les enseignants, Nice, CRDP Académie de Nice.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006) La didactique professionnelle. Note de synthèse. Revue Française de Pédagogie, 145-198.
- Perrenoud, P. (2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. (1998) Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ? Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Petrynka, L. (2003) Analyser les pratiques professionnelles, Paris, Revue EPS1 n°113, juillet -août. 3-5.
- Sensévy, G. (2001) Théories de l'action et action du professeur, in Baudoin, Friedrich, Théories de l'action et éducation, De Boeck Université, 2e édition, pp. 203-224.
- Tavignot, P. (2005) La professionnalisation : un paradoxe ou un consensus au service de l'expérience professionnelle, in Wittorski R. (coordonné par) Formation, travail et professionnalisation, Paris, L'Harmattan, Collection action et savoir, 173-194.
- Vacher, Y. (2005) Le rapport de visite : un outil de formation, Paris, Revue EP.S n° 312, mars-avril, 39-41.
- Vergnaud, G. (1996) Au fond de l'action, la conceptualisation, in J.-M. Barbier, Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, 275-292.