

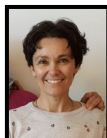
Mots clés : Analyse de situations professionnelles | Auto-affectation | Collectif



Serge Weber

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : serge.weber@hepl.ch



Magali Descoeudres

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : magali.descoeudres@hepl.ch

UN DISPOSITIF D'ANALYSE DE SITUATIONS PROFESSIONNELLES AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ DES STAGIAIRES GÉNÉRALISTES EN EPS : LE RÔLE DES PAIRS

Résumé

Cette contribution, issue d'une recherche longitudinale sur 14 semaines en formation initiale Bachelor primaire à la HEP Vaud, explicite quelques aspects du développement professionnel de trois stagiaires dans l'enseignement de l'éducation physique. Cette recherche-intervention identifie les liens entre la formation, la pratique en stage et la recherche, notamment par des entretiens d'auto-confrontation. Le dispositif de formation articule de l'analyse de situations professionnelles (ASP) et l'appropriation des gestes professionnels. Le but de l'ASP est de rapatrier l'expérience vécue en stage dans un collectif de travail entre pairs. Ce vécu en stage relate un moment d'auto-affectation du stagiaire qu'il est d'accord de partager dans un cadre bienveillant et non-jugeant. Le développement professionnel passe par l'énoncé d'hypothèses et de pistes suggérées par les pairs lors des ASP. Les trois étudiants évoquent lors du retour au collectif leur cheminement et la manière dont ils se sont appropriés les gestes professionnels.

La formation des enseignants en alternance

L'objectif de cette recherche est de montrer comment un dispositif de formation, à travers des analyses de situations professionnelles (ASP) emprunté à Robo (2002), traitées collectivement, favorise les liens entre la formation, la pratique et la recherche.

Les gestes professionnels associés à de l'ASP représentent le cœur de la formation en didactique primaire de l'éducation physique (EPS) à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Une des volontés de ce dispositif est de promouvoir l'alternance en partageant le vécu en stage lors du séminaire didactique. En effet, l'alternance est parfois mise à mal par des savoirs dispensés de manière descendante dans certains modules ou encore des étudiants érigeant des murs entre les cours théoriques dispensés en institut de formation et les stages pratiques. Il semblerait que cette alternance juxtaposée soit en partie, imputable à une prise en compte insuffisante, dans les dispositifs de formation, des dimensions émotionnelles de l'exercice du métier (Taxer & Frenzel, 2015) : ce que l'étudiant ressent subjectivement quand il enseigne, les émotions liées à ses dilemmes, à sa satisfaction professionnelle, à ses préoccupations paraissent insuffisamment prises en compte dans la formation en alternance. L'ASP propose de rapatrier l'expérience vécue en stage, notamment celle issue d'une situation émotionnellement marquante,

sur le lieu de formation, face au collectif des étudiants. Le but est de répondre collectivement aux dilemmes de formation et de faciliter les liens entre les deux lieux de formation pour les étudiants. Le dispositif centré sur les échanges favorise de manière collective l'identification et l'appropriation des gestes professionnels pour enseigner l'EPS (Hayoz et al., 2021).

Un cadre théorique clinique et une méthode de recherche-intervention pour affecter le collectif

Le postulat qui dicte ce dispositif de recherche est que le pouvoir de se développer est indissociable du pouvoir d'être affecté. L'auto-affectation (Bournel-Bosson, 2011) fait partie intégrante d'une situation émotionnellement marquante, favorisant le développement à condition d'être partagée avec autrui (Descoeudres, 2019). Durant l'ASP, des hypothèses émergent collectivement. Les questions de recherche de cette étude visent d'une part à identifier comment le stagiaire ayant vécu la situation émotionnellement marquante, évolue au fil du temps, se développe professionnellement et s'approprie les gestes professionnels. D'autre part, nous souhaitons mesurer l'impact du dispositif d'ASP sur la capacité d'effectuer des liens entre le stage et la formation, tout en favorisant l'implication collective. La méthode utilisée a consisté à suivre de manière longitudinale trois



stagiaires (Guy, Clara et Ève⁽¹⁾) volontaires pour cette recherche-intervention pendant les 14 semaines de formation. Cette recherche est articulée en cinq temps : 1) vivre une situation émotionnellement marquante en stage ; 2) partager avec ses pairs cette situation lors de l'ASP ; 3) participer à un entretien d'auto-confrontation simple (ACS) ; 4) participer à un deuxième entretien d'auto-confrontation ; 5) partager, lors du bilan final, le chemin parcouru avec les deux autres étudiants. En entretien, les stagiaires confrontés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots ce qui les a affectés, puis ils prennent position par rapport aux choix effectués dont les raisons ne paraissent plus, *a posteriori*, aussi évidentes. Les données d'entretien (enregistrées en audio), une fois retranscrites, ont été traitées grâce à la méthode de Bruno et Méard (2018), qui identifie des marques et des indicateurs de développement potentiels dans le matériau langagier afin de parvenir à déterminer des invariants du développement.

Résultats

Certains résultats illustrent de manière pertinente le potentiel de développement offert par le collectif lors des ASP. Nous présenterons d'abord la problématique de Guy face aux élèves transparents, puis celle de Clara lors de la formation des équipes, pour terminer par le questionnement d'Ève confrontée à une élève qui n'est pas en condition de réussite dans l'évaluation proposée.

Guy, lors de l'ASP, évoque son auto-affectation face aux élèves transparents avec lesquels il ne sait pas quoi faire, surtout qu'il est lui-même compétiteur. Il vit des conflits intrapsychiques : « *j'ai eu beaucoup de peine à gérer toutes ces personnes car certains vont se défilier et d'autres ont envie de jouer* ». De nombreuses pistes sont suggérées par ses pairs, dont l'idée que ces élèves transparents ont peut-être peur du ballon et que cette situation pourrait être résolue par la mise en place de situations collectives à visées coopératives entre élèves : « *je vais accentuer la coopération, oui, je compte réinvestir un jeu collectif plus axé sur faire jouer les élèves qui ont peur, me concentrer sur eux* ». Lors du partage au collectif, Guy évoque notamment son changement de posture : « *j'ai réussi dans une activité à mêler les deux groupes et à gérer le cadre en entier. J'ai défini des objectifs qui prennent en compte des éléments que je n'avais pas pris en compte avant* ». Il partage également les apports qu'ont eu les divers milieux auxquels il a été confronté (le stage, la didactique de l'EPS, l'ASP) : « *l'ASP a pu m'aider à avoir des avis différents, le fait d'avoir vu d'autres personnes qui n'étaient pas du tout dans le même cadre que moi cela m'a vraiment aidé à me remettre en question (...) et en plus l'approfondissement de tous ces concepts pour avoir un regard extérieur c'est hyper complet* ».

Clara a besoin de pistes pour ne pas céder au chantage lors de la formation des équipes, « *pistes pour ces histoires de chantage ne pas céder, c'est le plus dur, ne pas céder... on évite, je les mets ensemble* ». Elle réalise lors de l'ASP d'une part que les élèves ont besoin

⁽¹⁾ Prénoms d'emprunt

d'attention et d'autre part le cercle vicieux dans lequel elle se trouve avec les élèves. Lors du premier entretien d'ACS, le on générique est utilisé, comme pour illustrer une problématique commune à tous les stagiaires. Elle évoque qu'elle a testé des pistes proposées lors de l'ASP, se décentrant de son point de vue, « *oui j'ai essayé de faire les équipes, c'était une des propositions des post-it, assez efficace* ». Grâce aux ASP, Clara déclare amener « *beaucoup plus de réflexion dans la façon où je veux, comment je veux, mener ma leçon de gym, au niveau de la définition des groupes, et réalise par la suite que les difficultés étaient en partie dues au manque de définition donné aux élèves* ».

Ève, lors de l'ASP, questionne ses collègues pour savoir la marge de manœuvre avec les évaluations, lorsque les élèves ne réussissent pas : « *est-ce qu'on peut quand même passer à l'étape suivante si elle n'y arrive pas ? On s'acharne ou on laisse tomber ? J'ai envie pour elle de m'acharner (...) je me sens démunie, c'est horrible (...) j'étais bloquée sur le fait que je voulais valider chaque élève.* » Très vite, revenant sur les hypothèses et pistes proposées lors de l'ASP, elle porte un regard critique sur sa façon d'appréhender la situation et remarque : « *j'étais tellement focalisée sur cette élève, ... que je suis vraiment bornée, ... c'est à moi de faire l'effort de laisser faire* ». Ève évoque de manière positive les différents milieux (stage, ASP, cours) qui l'ont fait avancer, réfléchir et lâcher prise. Le partage avec autrui permet à Ève de se rendre compte et de se sentir appartenir à un collectif, celui des étudiants enseignant l'EPS : « *parler ensemble c'était génial, j'ai eu pleins d'idées et pleins de choses, maintenant j'ai besoin de temps pour mettre en place. Cela m'a aidé à ouvrir les yeux, le fait d'en discuter avec les autres, (...) Cela m'a aidé à lâcher prise le fait qu'une des étudiantes dise 'cela me fait du bien de t'entendre car je suis la même situation'* ». Suite à cette ASP, Ève utilisera l'auto-évaluation avec ses élèves. Ce nouveau

geste professionnel est issu des discussions et débats entre pairs pour faire face à une situation émotionnellement marquante : « *je l'ai essayé moi-même en classe, je savais qu'il y avait des choses à mettre en place, le fait d'avoir discuté pendant l'ASP je l'ai mis en pratique plus rapidement que si on n'avait pas discuté* ».

L'utilité de ce dispositif collectif

Les résultats montrent que les hypothèses et les pistes suggérées par les pairs lors des ASP ont permis aux trois stagiaires de se développer et de s'approprier des gestes professionnels. Au niveau professionnel, cette recherche a orienté les modules de formation dans le sens de démarches « ascendantes », prenant comme point d'accroche les préoccupations des étudiants en lieu et place des prescriptions, en les traitant de manière collective. L'analyse des résultats démontre que le développement de l'activité des stagiaires est essentiellement initié par la maîtrise de nouvelles opérations, de nouvelles organisations et de nouvelles formes d'interventions, toutes discutées collectivement pour aller du déplacement de la subjectivité vers des motifs typiquement professionnels. L'ancrage dans les préoccupations des futurs enseignants, intégrant le besoin des gestes professionnels ayant émergé collectivement notamment, semble accroître l'intérêt des étudiants pour la formation et accélérer leur implication dans des problématiques de métier. Il semble important de constater que le développement potentiel, dans les centres de formation, se déroule déjà « dans le social » (Vygotski, 1931/2014), qu'il s'agisse d'interactions avec les pairs ou le formateur. Au niveau des modules de formation, la perspective du travail à plusieurs semble une organisation à privilégier.

Bibliographie

- Bournel-Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. In Bruno M. (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 147-162). Paris : Presses Universitaires de France « Le Travail humain ».
- Bruno, F. & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-59.
- Descoedres, M. (2019). Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes (*Thèse de doctorat inédite*). Université de Lausanne.
- Hayoz, C., Lanthemann, N., Patelli, G. & Grossrieder, G. (2021) *Apprendre et enseigner en éducation physique et sportive. Repères didactiques pour une approche par compétences*. Le Mont-sur-Lausanne : Editions LEP.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles – un dispositif de formation accompagnante. *Vie Pédagogique du Ministère de l'Éducation du Québec*, 122. http://probo.free.fr/ecrits_app/A_propos_APP_Vie_Pedagogique.htm.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
- Vygotski, L. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (traduit du russe par F. & L. Sève). Paris : La Dispute.