

Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation

Ghislain Carlier
Université Catholique de Louvain
(Belgique)

La professionnalisation du métier d'enseignant implique la reconnaissance par les autorités pédagogiques des fonctions d'expertise exercées sur le terrain par les professionnels. L'encadrement des stagiaires en formation initiale en fait partie. A l'Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve, Belgique), un réseau de quatre-vingts « maîtres de stage, conseillers à la formation ou formateurs de terrain » s'est progressivement constitué durant ces vingt dernières années. Une session annuelle de formation offerte par l'université leur permet de perfectionner les compétences relatives aux différentes facettes de leur fonction. Le but de cet article est de présenter et de discuter la place de ces compétences dans la fonction de maître de stage

'Professionalisation' of teaching implies that pedagogical authorities should acknowledge the expertise of people working in the field. Supervising trainees during their initial education is part of this expertise. At the Catholic University of Louvain (Louvain-la-Neuve, Belgium), a network of eighty supervisors, advisers or trainers in the field has gradually developed over the past twenty years. A yearly training session offered by the university enables them to improve the abilities related to the various aspects of their job. This article aims at presenting and discussing the place of these abilities in the job of training supervisor.

En Belgique francophone, la formation professionnelle initiale des enseignants est assurée par les écoles de formation – universitaires ou non – qui, en plus de la formation disciplinaire, délivrent le diplôme d'agrégation indispensable en vue d'obtenir une nomination à titre définitif dans l'enseignement secondaire. A l'Université catholique de Louvain, le diplôme d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) délivré par l'Institut d'éducation physique et de réadaptation comporte notamment 60 heures de stages en milieu scolaire encadrés par des maîtres de stage¹ (ou formateurs de terrain ou conseillers à la formation). Ces professionnels, organisés en réseau, sont recrutés en référence à leur engagement dans la formation continuée ainsi qu'à la réputation pédagogique qu'ils ont acquise auprès de leurs élèves et de leurs pairs.

Depuis près de 20 ans, des formations continues sont organisées spécialement à leur intention en début d'année scolaire. Elles permettent d'exprimer les attentes de l'université à leur égard et de collecter les savoirs d'expériences qu'ils engrangent au fil de leur mission. Durant une quinzaine d'années, ces formations se sont centrées sur l'acquisition d'une didactique commune inspirée de la pédagogie des motivations développée par Florence, Brunelle, et Carlier (1998). Ce référentiel commun étant acquis,

il a été possible de se pencher sur l'acquisition de compétences propres à la fonction de formateur de terrain. Celles-ci, non seulement améliorent l'exercice de la fonction, aux dires des maîtres de stage eux-mêmes, mais de plus, elles contribuent à la professionnaliser. Pour la première fois dans l'histoire de l'éducation en Belgique francophone, un Décret du Parlement de la Communauté française de Belgique émis par le ministère de l'enseignement supérieur (20 février 2001) reconnaît le titre de « maître de stage ». Les collaborateurs privilégiés s'engagent ou se réengagent annuellement à accueillir dans leurs classes les stagiaires qui sollicitent de pouvoir effectuer une partie de la formation en leur compagnie. Cet engagement implique de leur fournir des conditions favorables à l'apprentissage et de les superviser en référence aux lignes de force définies lors des formations communes.

Le but de cet article est de situer en quoi les formations continues offertes depuis 1995, ont permis d'implanter des compétences de supervision dans le réseau des maîtres de stage. De prime abord, il faudra définir comment nous concevons l'intervention en l'éducation physique scolaire. Ensuite, il sera fait référence aux compétences professionnelles que le stagiaire est supposé développer en stage. Elles constituent l'objectif de la collaboration entre les formateurs de terrain et l'université. Enfin, les compétences qui fondent la fonction de maître de stage seront décrites selon la chronologie de leur utilisation dans le processus d'interaction entre le stagiaire et le maître de stage : identifier son propre style de supervision, négocier un contrat de formation, réfléchir sur son expérience pour transmettre ses savoirs d'expérience, conduire un entretien d'explicitation et évaluer la prestation du stagiaire.

Intervenir en éducation physique scolaire

Dans un ouvrage récent consacré à l'enseignement de l'éducation physique au secondaire, Florence, Brunelle et Carlier (1998, p. 8) centrent résolument leurs propos sur « l'intervention éducative », manifestant l'intention « de proposer une pédagogie pragmatique, engagée et issue d'une volonté de "s'en sortir", mais pas à n'importe quel prix et surtout pas au détriment de l'élève ». Dans cette optique, il s'agit d'intervenir « d'une façon éducative, c'est-à-dire en fonction de finalités claires et poursuivies de façon délibérée pour le bien de l'élève ».

Pour Florence, Brunelle et Carlier (1998), la spécificité de l'intervention en classe d'éducation physique, où, *a priori*, tout est quasi obligatoire (la présence, la participation, le respect de l'équipement imposé...), réside alors tant sur le plan des finalités professionnelles (être au service de tous les élèves, les amener à participer du plus fort au plus faible, du moins motivé au plus enthousiaste) que du contexte (fossé entre aspirations de l'enseignant et attentes diverses des élèves, hétérogénéité du développement psycho-socio-moteur). Dans ce cadre très particulier, une intervention efficace « répondrait à trois types d'interrogation :

- 1) comment faire passer les élèves de l'obligation à la motivation ?
- 2) comment faire évoluer les élèves de la confrontation à la relation ?
- 3) comment vivre positivement l'hétérogénéité des groupes-classes ? » (p. 40).

On perçoit bien par cette porte d'entrée dans l'intervention combien celle-ci peut prendre un caractère fondamentalement différent selon le contexte scolaire où elle prend place.

Enfin, l'intervention en éducation physique se distingue de toute autre intervention disciplinaire par l'environnement extrêmement diversifié où elle s'exerce, par les modes de travail successifs que rencontre l'élève, par son caractère public où imiter, communiquer et s'entraider sont des comportements courants. Cette spécificité nécessite irrémédiablement, pour l'expert en motricité, des compétences propres par rapport à celles des collègues d'autres disciplines scolaires.

Définir une éducation physique ouverte et en perpétuelle mutation

Aider les stagiaires en éducation physique à acquérir des compétences professionnelles d'intervention présuppose de s'accorder avec eux sur une définition du champ couvert par la discipline. Voici celle qui est proposée à la réflexion des maîtres de stage. Elle est issue des travaux de Parlebas (1981) :

L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction des normes éducatives implicites ou explicites. L'exercice de cette influence normative provoque généralement une transformation des conduites motrices, processus qui place la question du transfert d'apprentissage au cœur des préoccupations du motricien (p. 51).

L'auteur précise ensuite : « la notion de conduite motrice représente le dénominateur commun de toutes les activités physiques et sportives. Quels que soient le lieu et l'époque, chaque pratique d'éducation physique met en œuvre une intervention visant à influencer les conduites motrices des participants » (p. 51).

Toujours selon Parlebas, l'identification de la conduite motrice comme objet spécifique dote l'éducation physique d'une pertinence qui lui permet de se distinguer des autres disciplines et de trouver ainsi son identité. De la sorte, le champ d'intervention de l'expert en motricité est cerné. Ce cadrage lui laisse la possibilité d'exercer son intervention non seulement dans le contexte disciplinaire spécifique mais aussi d'exercer le rôle de personne-ressource auprès du corps enseignant sur le plan du langage psychosocio-moteur, à l'instar du rôle transversal exercé par les collègues de langue maternelle par rapport au langage verbal ou par les collègues de mathématiques par rapport au langage symbolique. Desrosiers (1995) adopte un positionnement identique :

Être professeur d'éducation physique dans une école, c'est agir comme expert, comme spécialiste en matière d'activité corporelle, de santé ; c'est aussi créer un environnement riche et stimulant pour accompagner les jeunes dans leur démarche d'apprentissage lors des cours ; c'est les soutenir pour qu'ils prennent en charge leurs activités de loisir en milieu scolaire et hors scolaire, c'est entraîner les élèves désireux de perfectionner, d'affiner leurs habiletés motrices, c'est concevoir et utiliser des moyens de communication destinés à diverses clientèles, c'est collaborer à la vie et à la bonne marche de l'école, c'est agir comme personne-ressource auprès des collègues de l'école pour qu'ils puissent eux aussi tenir compte des besoins biomoteurs des élèves. (p. 131)

Une telle perspective place le stagiaire en présence d'une orientation professionnelle ambitieuse, susceptible de l'amener à tracer un projet de formation attirant, complexe et à long terme. C'est dans cette optique qu'il faut intégrer les deux définitions suivantes formulées lors du colloque de Louvain-la-Neuve (Carlier, Delens, & Renard, 1999) :

Par intervention, il faut entendre tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif. Les champs d'intervention sont divers : l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité... au profit de publics variés, aux différents âges de la vie » (s.p.).

Quant au concept motricité humaine, il recouvre « la fonction indispensable au développement de la personne. Elle est éduicable, se développe et s'exerce dans des situations fonctionnelles, transitives et expressives. Sa mise en œuvre sollicite les mécanismes de perception, d'élaboration et d'effection sensori-motrices » (s.p.).

C'est dans cette double visée que démarre la formation initiale du stagiaire sur le terrain scolaire. Pour le maître de stage qui intervient à court terme et de façon

opérationnelle, il est primordial de visualiser les compétences essentielles auxquelles il se référera pour faciliter la progression du stagiaire. La réflexion qui suit progresse depuis le concept évolutif d'habileté professionnelle, en passant par celui de qualité, jusqu'à la notion de compétence attendue de tout enseignant et de l'enseignant d'éducation physique en particulier.

Baliser les compétences à développer chez le stagiaire

Quelles habiletés d'intervention acquérir pour enseigner en milieu scolaire ? La perspective professionnelle esquissée ci-dessus laisse entrevoir l'ampleur du projet de formation. Centrons-nous dans un premier temps sur les habiletés d'intervention directement en prise avec la leçon d'éducation physique. Pour Desrosiers (1995, pp. 143-146), il s'agit de distinguer les trois temps de l'intervention :

- 1) Une phase proactive où il faut planifier une intervention de façon à anticiper une réalité plurielle mais également pour être mieux à même d'observer, d'adapter, de créer sans toutefois dériver. Tochon (1993) plaide en ce sens pour des planifications souples, modulables, adaptatives, prévoyant différentes possibilités d'action;
- 2) une phase interactive où l'enseignant doit pouvoir recueillir des informations valides, les traiter et y donner suite mais aussi pouvoir écouter, interroger, observer... L'analyse de l'information recueillie guidera alors la prise de décision et l'intervention ou la non-intervention;
- 3) enfin, en phase rétroactive, il semble souhaitable d'établir un bilan, et d'utiliser cette information pour se réajuster, pour mieux cibler les prochaines actions.

Il est souhaitable que ce schéma d'action relativement prescriptif puisse être mis en pratique par le tandem maître de stage-stagiaire dès le début de la formation sur le terrain. On sent bien évidemment poindre derrière ces quelques lignes la notion essentielle de praticien réflexif telle qu'elle a été envisagée pour d'autres professions dans les travaux de référence de Schön (1994) principalement. Elle ne peut être dissociée des besoins de la société, et plus particulièrement de l'école par rapport aux compétences des experts en motricité que sont les enseignants en éducation physique. Pour Carlier (1998, p. 12), « se former ou former à l'intervention nécessite d'envisager les principales facettes de la complexité du métier, en se situant entre la transmission et l'innovation, la reproduction et l'invention. En un mot, acquérir ou permettre d'acquérir "des racines et des ailes"! ». Les compétences attendues dans le métier seraient alors : la capacité à définir un projet éducatif, des compétences d'animation, de leadership, de mise en jeu des motivations, la capacité à subordonner explicitement les moyens aux objectifs éducatifs, et par-dessus tout « être capable d'analyser les comportements moteurs des apprenants ». Quant à la capacité d'auto-évaluer son intervention, elle ne pourra venir qu'avec l'expérience pour devenir un praticien réflexif. A l'école particulièrement, « la pratique du travail en équipe, la mise en place de projets interdisciplinaires, la capacité à animer des équipes éducatives et la maîtrise des principes de gestion » (Carlier, 1998, p. 12) devraient impliquer davantage les éducateurs physiques. L'auteur y ajoute « la nécessité de prendre part aux débats de société sous l'angle du champ disciplinaire spécifique par l'utilisation adéquate de la communication médiatique ».

Principales qualités attendues d'un enseignant du secondaire. Le « manifeste » des attentes de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique en Belgique francophone (FESeC-SEGEC, 1997) décrit de manière systématique les diverses facettes des qualités souhaitées pour un enseignant travaillant dans le réseau. Ce guide complet est présenté aux maîtres de stage en vue d'orienter la formation selon les projets et la personnalité du stagiaire. En voici un résumé succinct. Il est souhaitable que le stagiaire fasse preuve d'autonomie et soit capable de projets personnels relatifs à son insertion dans l'école. L'ouverture aux différentes dimensions de la culture, surtout en dehors de sa

pratique professionnelle constitue un atout important. Son attention aux changements sociaux devrait le conduire à cadrer l'évolution des mentalités, à comprendre et à respecter les différences individuelles et la diversité ethnique, socio-économique et culturelle. Dans la classe, il sera accueillant à l'égard des élèves qui ont un handicap, éprouvent des difficultés ou sont d'origines ethniques, socio-économiques, religieuses ou culturelles diverses. Le texte détaille en outre les qualités relatives à la bonne maîtrise du langage et de la communication, les étapes de la croissance d'une personne et les processus par lesquels un apprenant progresse. Enfin, les exigences relatives à la réalisation de transpositions didactiques et à l'utilisation des instructions officielles sont décrites.

Vers une définition des compétences à caractère professionnel. En Europe, la contribution de Perrenoud (1999) est fréquemment exploitée par les formateurs et par les concepteurs de programmes. Dans Dix nouvelles compétences pour enseigner, l'auteur envisage l'intervention dans une acception plus large que la préparation de séance, l'animation de séance et le retour sur celle-ci, en ajoutant à la liste des compétences qu'il serait bon de maîtriser pour professionnaliser le métier d'enseignant dix familles de compétences parmi lesquelles on retiendra notamment : « travailler en équipe, participer à la gestion de l'école, informer et impliquer les parents, se servir des technologies nouvelles, affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession et gérer sa propre formation continue » (pp. 9-11).

Pour les professionnels de l'éducation physique, le répertoire rédigé par le collectif des professeurs de l'Université Laval (1998) offre une référence systématique à la palette des compétences utiles pour composer le profil professionnel du stagiaire :

- 1) maîtriser la méthode, les concepts de base, les principes et les pratiques propres à un champ d'intervention en éducation physique scolaire ou communautaire ;
- 2) maîtriser les habiletés et les connaissances permettant de remplir les tâches de programmation, d'interaction, d'évaluation, d'administration et de gestion particulières à un champ d'intervention ;
- 3) maîtriser la pratique réflexive sur et dans l'action professionnelle et développer un sens critique ;
- 4) maîtriser les habiletés motrices et techniques appropriées au champ d'intervention choisi ;
- 5) acquérir la capacité d'organiser, coordonner, animer et superviser différents événements ou activités propres au champ d'intervention ;
- 6) prévenir les accidents et favoriser l'acquisition d'attitudes et de comportements sécuritaires dans son champ d'intervention ;
- 7) acquérir la capacité et l'habitude de recourir aux données scientifiques et professionnelles en tant que support de l'action professionnelle ;
- 8) acquérir les valeurs, les attitudes et les comportements attendus d'un professionnel engagé en éducation physique ;
- 9) acquérir la capacité et l'habitude de se perfectionner de façon continue dans son champ d'intervention.

Une perspective, un modèle de formation. Le modèle de formation proposé aux maîtres de stage provient de Saint-Arnaud (1993).

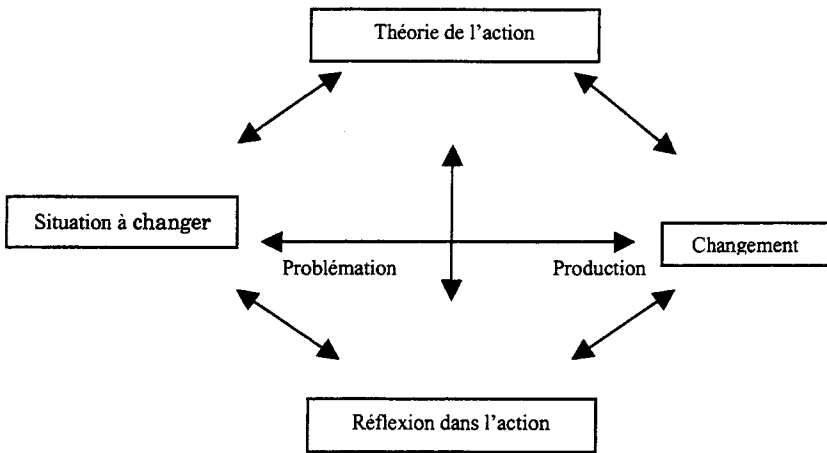


Figure 1. La science-action

Pour Saint-Arnaud, la problématisation et la production sont typiques d'un système d'activité professionnelle : on part d'une situation à changer et le produit visé est un changement. Les différences apparaissent dans le traitement de la situation. D'une part, les intentions professionnelles sont analysées dans le cadre d'une théorie de l'action – la pédagogie des motivations dans notre cas – que l'intervenant lui-même peut reconstituer à partir de l'observation systématique de son propre comportement. D'autre part, le modèle de formation utilisé est construit et contrôlé scientifiquement à partir d'une réflexion dans l'action qui obéit aux règles fondamentales de l'activité scientifique. La réflexion dans l'action est pour Schön (cité par Saint-Arnaud, 1993) indissociable de l'expérimentation c'est-à-dire « poser des actions d'une façon telle qu'on pourra voir les effets produits par cette action » (p. 47). Schön (1994) montre que le praticien qui réfléchit dans l'action utilise trois types d'opérations : l'exploration, l'expérimentation par l'action et la vérification d'hypothèses dans une situation qu'il perçoit comme unique.

On peut penser qu'une utilisation de plus en plus systématique de la science-action pourrait conduire à une connaissance approfondie des diverses théories de l'action qui guident le travail des praticiens, à l'élaboration de répertoires de stratégies permettant aux praticiens de diverses disciplines d'expérimenter sur le terrain, et d'apprendre par l'action à devenir de plus en plus efficaces. On pourrait ainsi disposer de traditions scientifiques pertinentes pour la formation des futurs praticiens et renouveler le rapport entre le savoir académique et la pratique professionnelle. (St Arnaud, 1993, p. 71)

Par souci de définir ce qu'est ou ce que pourrait être l'intervention en motricité humaine, il apparaît indispensable de prendre en considération le caractère idiosyncrasique de l'intervention. Très vite en effet, le praticien ne progresse plus à partir des modèles que les autres lui soumettent. Une approche telle que celle de Argyris et Schön (1974), l'invite donc à devenir un intervenant qui s'engage dans la formulation d'un modèle sur mesure. Le praticien-chercheur s'engage alors dans un processus de réflexion dans l'action. En fait, ce qui se produit quand un praticien atteint le plafond des modèles connus, c'est que celui-ci peut prendre des résolutions à la suite d'une critique objective. Ces résolutions sont alors basées sur ce qu'il pense devoir faire (théorie professée).

Ignorant sa théorie pratiquée, la planification qui s'en suit illustre ce que le praticien devrait faire pour rester cohérent avec sa théorie professée mais dans l'action, il va demeurer cohérent avec un autre type de théorie qu'il pratiquera à son insu. La science-action développée par Argyris et Schön (1974) peut aider le praticien à découvrir la théorie qu'il pratique vraiment. En expliquant rigoureusement ce qui s'est passé, on devient capable de trouver les causes réelles de son inefficacité et de préparer une action plus efficace.

Tout l'art du maître de stage – c'est là que réside son intervention la plus spécifique – consiste à donner l'occasion au stagiaire d'établir des liens entre la théorie professée et sa théorie pratiquée. C'est la principale attente de l'université à son égard en terme de formation, telle qu'exprimée par Lecomte (1999) à l'occasion d'une session de formation destinée aux maîtres de stage.

Équiper le maître de stage de compétences de supervision

Identifier son propre style de supervision. Pour le maître de stage, superviser un stagiaire en éducation physique implique d'avoir mis au jour les caractéristiques essentielles de supervision qu'il peut ou qu'il souhaite adopter à différents moments de l'interaction : lors des contacts initiaux et au moment de l'établissement du contrat, en cours de leçon, après la leçon et lors de l'évaluation finale. Les travaux de Brulé (1983) servent de base à un travail réalisé avec les maîtres de stage qui, en se référant à leurs conceptions et à leurs pratiques antérieures, tentent de se situer dans le modèle suivant.

Tableau 1. Modèle provisoire de styles de supervision en fonction de la directivité et du comportement (Brulé, 1983)

		STYLES		
		Didactique	Démocratique	Expérimental
Degré de directivité		Directif	Intermédiaire	Non directif
Comportements	1. Direction	7. Soutien	11. Exploration interpersonnelle	
	2. Provocation	8. Confrontation	12. Consultation	
	3. Évaluation	9. Discussion	13. Expression de soi	
	4. Sécurisation	10. Clarification	14. Laisser-faire	
	5. Instruction			
	6. Démonstration			
Rôle adapté		Professeur-expert	Collègue	Thérapeute

La majorité de maîtres de stage, membres de notre réseau se définissent essentiellement en référence au *style démocratique* qui rassemble le maximum de leurs aspirations. Dans la plupart de leurs interventions, ils font preuve d'une attitude de soutien en faisant éventuellement sentir au stagiaire qu'ils sont avec lui dans ses difficultés et qu'ils l'appuient dans ses initiatives. Ils l'encouragent à donner son opinion sur ce qu'il a vécu et cherchent à lui montrer les points positifs de sa prestation. Une part importante du travail du maître de stage consiste à faire ressortir – par la confrontation – la différence entre ce que le stagiaire pense avoir fait et ce qu'il a effectivement fait. Cette démarche est souvent perçue comme délicate par le maître de stage qui n'hésite pas à accepter l'opposition momentanée, opposition nécessaire qu'il souhaite quitter le plus rapidement possible pour avancer vers des échanges plus interactifs. De leur côté, les stagiaires qui ont travaillé avec plusieurs maîtres de stage peuvent éprouver de réelles difficultés à s'accommoder à de nouvelles exigences surtout si, faute de temps, elles

n'ont pas été justifiées suffisamment. Lorsque les conditions sont favorables, les maîtres de stage éprouvent une réelle satisfaction à établir des échanges informels avec leur stagiaire, à l'occasion de discussions dans un contexte plus ouvert tel que celui de la salle des professeurs, par exemple. En cas de difficulté, de divergence de vues ou encore lorsque le stagiaire amène des pratiques voire des méthodes innovantes, le superviseur tient à lui faire préciser ses idées et il lui fait clarifier ses réactions face à un thème particulier. Il lui pose des questions pour l'amener à spécifier un point de vue. Fréquemment, le maître de stage éprouve un réel plaisir à ces clarifications, qui sont d'un apport précieux pour ce qu'il appelle la mise à jour ou la réactualisation de ses connaissances, en conformité avec les nouveaux programmes des formations initiales universitaires.

Cependant, de nombreuses attitudes et habiletés propres au *style didactique* sont utilisées avec les stagiaires qui en ont besoin, selon les compétences dont ils font preuve. Ceux qui éprouvent des difficultés reçoivent davantage de direction, sécurisation et instructions, alors que les plus avancés se voient proposer des défis (provocation) qui les poussent à quitter les sentiers battus de l'intervention pour tenter des expériences nouvelles, momentanément insécurisantes. De nombreux maîtres de stage déclarent qu'ils sont capables de s'ajuster à la personnalité du stagiaire et à ses compétences. Ils s'estiment donc aptes, dans une certaine mesure, à modifier leur style en fonction des besoins perçus ou déclarés.

La catégorie la plus pratiquée du *style expérimental* non directif est l'exploration interpersonnelle. L'exploration interpersonnelle suggère d'aider le stagiaire à explorer sa relation avec le superviseur ou avec l'équipe, de lui faire verbaliser ce qu'il ressent par rapport à ses remarques ou celles des autres et de l'encourager à exprimer ses réactions face aux autres. Lorsque le stagiaire rapporte une difficulté au responsable universitaire, il arrive que celui-ci renvoie les protagonistes – stagiaire et superviseur – à une exploration interpersonnelle. Concernant le laisser-faire, cette catégorie suggère de laisser le stagiaire découvrir par lui-même ce qu'est la pratique, de le laisser procéder à sa façon ou de s'évaluer lui-même, de le laisser expérimenter son propre style. Dans notre cas, la brièveté du stage (60 heures) nous amène à prôner un encadrement rapproché du stagiaire, qui exclut quasiment l'expérimentation libre. Il n'empêche que des initiatives multiples sont laissées au stagiaire qui, en aucun cas, ne doit être dépossédé de son initiative.

Négocier un contrat de formation avec le stagiaire. S'inscrire résolument dans la perspective qu'un stagiaire réalise des stages, davantage pour acquérir une formation que pour s'acquitter d'une prescription universitaire, implique pour les deux partenaires, stagiaire et maître de stage, de clarifier leurs attentes réciproques. Il leur est suggéré de le faire dans le cadre d'un contrat de formation conçu en deux volets selon le guide décrit ci-dessous. Le maître de stage est supposé prendre l'initiative de l'établissement du contrat :

« Moi, maître de stage, quels sont mes atouts, mes spécificités ? Qu'est-ce que je peux honnêtement et modestement t'apporter, que tu ne trouveras pas ailleurs ? »

- Mon profil, mes signes distinctifs en tant que professeur d'éducation physique (valeurs, croyances...).
- Quels sont les comportements d'enseignement sur lesquels il me plaît d'insister tout particulièrement ?
- Les élèves auxquels tu enseigneras se caractérisent par... (ambiance, sens du travail, leaders, niveau psycho-moteur, options, niveau intellectuel...).
- Mon style de supervision privilégié (didactique, démocratique, expérientiel).
- Ma place (mon rôle) dans l'équipe des professeurs d'éducation physique.
- Le contexte de l'école (conditions matérielles...).

« Toi, stagiaire, en fonction de ton évolution personnelle, de tes expériences précédentes en stage, que viens-tu chercher chez moi ? »

- Ton niveau d'attente vis-à-vis de ce stage : découverte (de qui ? de quoi ?...), approfondissement, consolidation des acquis, remédiation. Précise.
- Tes attentes par rapport au style de supervision (didactique, démocratique, expérimental) ?
- Tes attentes par rapport aux élèves en terme de comportements, de progrès, d'interrelations... ?
- Situe-toi par rapport à ta zone proximale de développement (ZDP) adapté par Brunelle et Talbot (1998).

Réfléchir sur son expérience pour transmettre ses savoirs d'expérience. Quand un stagiaire se trouve confronté aux exigences de la préparation de séances, quand il s'effraie à l'idée d'affronter une classe turbulente et indisciplinée, quand il éprouve des difficultés à aider les élèves à mieux apprendre, il a parfois tendance à considérer que les savoirs acquis à l'université ne l'aident que bien peu à résoudre les difficultés éprouvées sur le terrain scolaire. De là à attiser l'opposition et la méfiance classique entre la théorie et la pratique, il n'y a qu'un pas. Dans ce contexte, afin d'optimiser l'échange, il est primordial d'amener le maître de stage et le stagiaire à échanger à propos des savoirs savants et des savoirs d'expérience qui sont au cœur de la formation. Il faut à tout prix éviter que les exigences du terrain n'entraînent une méfiance atavique par rapport aux savoirs savants, à l'instar de ce maître de stage en langue maternelle qui accueillait son stagiaire de la sorte : « Oublie tout ce que tu as appris à l'université ! ».

Le défi que doit relever le maître de stage est donc d'optimiser l'intégration entre l'approche universitaire, théorique, déductive, supposée procurer des savoirs savants, d'une part, et l'approche inductive de la formation, qui se déroule en milieu scolaire et qui débouche sur l'acquisition de savoirs d'expérience, d'autre part. L'intégration des deux approches devrait équiper le stagiaire des compétences indispensables au démarrage de sa carrière professionnelle. Lorsqu'on les interroge à propos des savoirs savants qu'ils communiquent à leurs élèves, les stagiaires fournissent des réponses peu nombreuses et peu variées. En réalité, préoccupés d'assurer les fonctions élémentaires de la leçon d'éducation physique – la mise en activité physique des élèves – ils n'accordent qu'une attention limitée à l'identification des groupes musculaires concernés par les tâches proposées, aux principes biomécaniques qui régissent l'exécution motrice, aux fonctionnements des systèmes cardiovasculaire et respiratoire durant l'effort ou à la diététique. Dès lors, à ce stade de sa formation, les connaissances acquises sous la forme de savoirs savants ne sont transmises aux élèves que dans une infime proportion. Il y a là une césure regrettable sur la plan de l'efficacité.

Des propositions, tirées des travaux de Saint-Arnaud (1993), sont faites aux maîtres de stage en formation, afin de les amener à prendre conscience de l'existence des deux types de savoirs et de tenter de les exploiter de manière optimale. Elles mettent en scène deux univers distincts que tout semble séparer : l'univers académique, d'une part et la réalité professionnelle, d'autre part.

Dans l'univers académique, les valeurs premières sont la logique du discours et la continuité, alors que les valeurs de la seconde entité, l'univers professionnel, sont d'abord l'efficacité de l'action et l'idiosyncrasie, c'est-à-dire le caractère singulier de l'expérience de chacun. De plus, les académiques sont payés pour penser, discuter et écrire, alors que les praticiens le sont pour agir. Si le discours obéit aux lois du raisonnement, il n'en va pas de même pour l'action du praticien, souvent confronté à la décision dans l'urgence et à l'improvisation qui l'éloignent alors souvent des modèles appris.

Saint-Arnaud rappelle dès lors que la démarche du chercheur repose sur le principe « le savoir précède l'action », alors qu'il en va du contraire pour le praticien expérimenté. Si les savoirs savants ont acquis leurs lettres de noblesse dans la formation universitaire, il n'en va pas de même pour les savoirs d'expérience propres au monde professionnel. Mialaret (1996, p. 165) précise que toute action produit un savoir et que la multiplication

de ces actions dans le quotidien de l'enseignant fait que celui-ci acquiert de l'expérience. Dès lors l'expérience peut être comprise comme « l'ensemble d'informations, de connaissances, d'attitudes acquises par un individu au cours de son existence par l'observation spontanée de la réalité et de ses pratiques, le tout intégré progressivement à sa personnalité » (Mialaret, 1996, p. 165). Généralement, cette expérience acquise s'appuie essentiellement sur l'intuition de l'enseignant, sur son « flair ». Elle s'acquiert donc d'une façon souvent presque inconsciente et n'est pas spontanément communiquée à autrui. L'individu est donc souvent incapable de dire comment et pourquoi il a acquis telle ou telle façon de faire ou de penser. Mais elle s'inscrit dans le comportement, dans les habitudes, dans la personnalité de l'individu et devient ainsi une seconde nature. Inconsciemment acquise, l'expérience est de moins en moins souvent discutée, de moins en moins soumise à un examen de conscience. Il existe néanmoins diverses modalités de constitution de cette « expérience » qui peuvent alors caractériser et différencier les enseignants.

1. L'expérience « sclérosante » :

L'adaptation aux situations nouvelles est nulle, les choses se reproduisent comme elles se sont présentées la première fois, aucun changement ne peut être relevé, la notion d'adaptation est inconnue, l'enseignant refait inlassablement ce qu'il a fait. L'expérience s'entoure alors d'une sorte de carapace de plus en plus hermétique aux changements et adaptations imposés ou volontaires.

2. L'expérience « enrichissante » :

Dans ce second cas, le plus fréquent heureusement, la prise de conscience des réussites et des échecs, des caractères nouveaux des situations et des partenaires (élèves, collègues, parents...) amène l'individu à se poser des questions, à se remettre en question, à modifier ses pratiques et ses modes de relation au monde. On rencontre souvent dans cette situation des enseignants qui, non seulement cherchent à profiter de leur expérience actuelle, mais cherchent à profiter de l'expérience des autres soit par leurs lectures, soit par leur participation à des mouvements pédagogiques dont un des intérêts est de permettre le partage des expériences personnelles. L'expérience acquise est, au sens le plus fort du terme, « enrichissante ».

3. L'expérience « de type scientifique » :

Ici les modifications de pratique dont on vient de parler pour l'expérience enrichissante peuvent être faites selon des modalités plus objectives. Ce type de fonctionnement est abordé ci-après.

Lorsqu'il tente d'optimiser l'intervention sur le terrain et de mieux comprendre sa pratique, le praticien part d'une situation à changer et le produit visé est un changement. Les différences avec le système classique professionnel apparaissent dans le traitement de la situation. D'une part, les intentions professionnelles sont analysées dans le cadre d'une théorie de l'action que l'intervenant lui-même peut reconstituer à partir de l'observation systématique de son propre comportement. D'autre part, la stratégie utilisée est construite et contrôlée scientifiquement à partir d'une réflexion dans l'action qui obéit aux règles fondamentales de l'activité scientifique. Charlier (2000) distingue trois niveaux de praticiens. D'abord, celui qui n'éprouve pas le besoin de réfléchir sur sa pratique, se contentant d'en éprouver les effets positifs ou négatifs. Ensuite, le praticien réfléchi est celui qui s'interroge sur sa pratique, à titre personnel, sans accorder d'importance à la communication et à l'échange avec les pairs ou, à tout le moins, en communiquant avec eux à l'aide de ses propres mots. Enfin, le praticien réflexif est celui qui, en utilisant un langage compréhensible par ses pairs, est capable de leur transmettre son expérience.

Cette réflexion est indissociable de l'expérimentation c'est-à-dire poser des actions d'une façon telle qu'on pourra voir les effets produits par cette action. Schön (1994) montre que le praticien qui réfléchit dans l'action utilise trois types d'expérimentation : l'exploration (l'image retenue est celle d'un nouveau venu qui se déplace dans un monde étranger), l'expérimentation par l'action (faire quelque chose avec l'intention de produire un changement) et la vérification d'hypothèses (mettre en place une action qui permettra

de déterminer laquelle des hypothèses rivales se vérifiera) dans une situation qu'il perçoit comme unique.

L'enseignant qui applique cette méthodologie a alors le souci d'observer, d'évaluer, de mesurer les nouveaux résultats qu'il obtient avec ses élèves, de comparer ces résultats avec ceux qu'il avait obtenus précédemment. Il ne se contente plus d'une vague impression ; il cherche à donner à ses jugements des fondements plus solides, plus objectifs. Dans la plupart des cas, l'enseignant n'utilise pas forcément des instruments scientifiques appropriés mais des moyens de contrôle et d'évaluation qui lui sont propres. Il est donc sur le chemin d'une expérience de type scientifique comme l'énonce Mialaret (1996) et sur celui de la science-action comme l'énonce Saint-Arnaud (1993).

L'expérience de type scientifique possède un caractère particulier qui nous intéresse beaucoup dans le partenariat stagiaire-maître de stage : elle peut être transmise plus facilement que l'expérience de type personnellement enrichissante parce qu'elle commence à s'efforcer d'explicitier ses critères de jugement et à utiliser des moyens d'évaluation qui peuvent être présentés, transmis, analysés et discutés. On comprend ici toute l'importance pour les maîtres de stage de privilégier cette voie de construction de l'expérience professionnelle en vue de pouvoir communiquer aux stagiaires leur expérience. Une fois mise en mots, verbalisée et communiquée, cette expérience devient un savoir d'expérience. C'est cela dont parle Schön (1994) quand il plaide pour des méthodes de travail des enseignants qui ont la capacité de faire émerger les savoirs cachés dans l'agir professionnel. Trop souvent, l'expérience des praticiens n'est pas verbalisée, donc pas partagée et demeure confinée aux quatre murs du gymnase, alors qu'il s'agit là des fondements mêmes de la pratique enseignante.

A partir de la capacité d'analyse de leur pratique d'enseignement, il serait souhaitable que les maîtres de stage, puissent :

- 1) dans un premier temps, augmenter la confiance en soi du jeune stagiaire en lui permettant, non seulement de s'approprier le matériel des contenus, mais aussi une série de modèles de comportements appropriés à la gestion interactive de la classe (Tochon, 1994) ;
- 2) dans un second temps, pouvoir amener le jeune stagiaire à analyser sa propre pratique et à l'évaluer en l'orientant vers des méthodes de travail qui lui permettent de franchir le pas entre l'expérience et les savoirs d'expérience.

Il semble donc légitime de plaider pour un développement de cette capacité réflexive, « sans pour autant prétendre qu'elle puisse être accessible, au moment de la formation ou au cours de leur carrière, à la majorité des étudiants inscrits en formation », comme le souligne Martel (1995, p. 98). Enfin, la question des savoirs accumulés dans les amphithéâtres universitaires se pose. Comment amener les stagiaires à intégrer dans leur intervention ces savoirs savants portant aussi bien sur la physiologie de l'effort que sur la biomécanique, la psychologie développementale ou la pédagogie pour ne citer que ceux-ci ? Trop souvent, on oppose ce type de savoirs aux savoirs d'expérience et on finit par privilégier ces derniers car ils favorisent l'adoption d'une routine de travail plus économique. Les savoirs savants ne s'arrêtent pas là où les savoirs d'expérience commencent à naître.

Lors des formations réservées aux maîtres de stage, les temps d'échange à propos de l'utilisation et de la transmission des savoirs savants au profit de leurs élèves est primordial. A l'occasion d'un travail en sous-groupes, les maîtres de stage sont amenés à lister et à hiérarchiser les savoirs savants qu'ils transmettent habituellement à leurs élèves : filières énergétiques, localisation des muscles principaux, lois biomécaniques élémentaires, etc. Par ailleurs, ils nomment également les savoirs d'action privilégiés : constitution d'équipes, modes d'organisation, styles d'enseignement, éducatifs, etc.

Conduire un entretien d'explicitation. La complexité de la vie scolaire et la multiplicité des tâches qui incombent au maître de stage et au stagiaire ne permettent pas toujours

d'échanger dans des conditions favorables. Le recours à une technique éprouvée est préconisé afin d'optimiser le temps d'échange relatif aux prestations du stagiaire.

Les propositions qui suivent s'inspirent de l'entretien d'explicitation (EDE) de Vermersch (1994). Parce qu'il centre les protagonistes sur le procédural et parce qu'il aide à verbaliser l'action, il semble constituer un outil approprié pour aider le maître de stage dans l'encadrement, la supervision ou encore l'aide à la formation du jeune enseignant sans pour autant qu'il ait la possibilité d'en appliquer les grands principes. Les maîtres de stage, à l'occasion de session de formation (Mees, 1997), sont sensibilisés aux caractéristiques de l'EDE et s'exercent à le pratiquer au moyen de jeux de rôle. L'EDE est une technique particulière d'entretien qui se définit comme suit :

Ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (prenant la forme de questionnement, de reformulations ou de silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers. (Vermersch, 1994, p. 17)

La spécificité de l'EDE réside dans sa cible : le domaine de l'action.

Le but de l'interviewer (IR), le maître de stage dans le cas présent, est d'obtenir des informations sur le déroulement de l'action telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle, la leçon d'éducation physique animée par le stagiaire. Cette technique résiste à la tentation fréquente dans les entretiens post-séance entre le maître de stage et le stagiaire d'opposer la verbalisation de l'action à la verbalisation de l'émotion (qui fait l'objet d'autres techniques d'entretien tel que l'entretien non-directif de C. Rogers). La première se centre sur la description de la tâche, de l'action effectuée tandis que l'autre se centre sur l'acteur et sur les sentiments qu'il a éprouvés pendant la réalisation de cette tâche. Par exemple, un stagiaire en fin de leçon dit au maître de stage : « J'ai proposé telle tâche et cela n'a pas marché du tout avec ces élèves ! ». Que faire en tant que maître de stage ? Deux réactions se présentent en fonction du type de verbalisation visé :

- 1) une première voie consiste à lui demander ce qu'il a fait quand il a proposé son exercice. Dans ce cas, il s'agit d'obtenir des informations sur son action dans l'objectif de parvenir à identifier le pourquoi de cet échec. Ces informations seront, bien entendu, confrontées à l'observation du maître de stage ;
- 2) une autre façon d'intervenir est de lui demander : « Qu'est-ce que tu as éprouvé dans cette situation d'échec ? ». Dans ce cas, l'analyse fine de l'action se perd et, probablement, les origines des difficultés du stagiaire. En revanche, entendre que le stagiaire se sent touché par un échec déclaré et connaître les répercussions de cet échec sur sa motivation sont des informations tout à fait déterminantes dans l'accompagnement d'un stagiaire en formation.

Bien entendu, les deux buts sont intéressants. Choisir l'un plutôt que l'autre n'est pas opter pour une technique au détriment d'une autre. C'est choisir la direction de travail qui est la plus appropriée au problème qui se pose. Si l'on opte pour l'EDE, il convient de s'assurer que l'interviewé (IE), le stagiaire dans ce cas, est bien dans le domaine de verbalisation de l'action. Cela devient une première condition de réussite de l'explicitation. Dans le cas contraire, il faut que IR soit armé d'outils permettant de canaliser l'IE vers ce domaine. Ceci fera l'objet d'un point ultérieur.

Pourquoi accorder une si grande importance à la verbalisation de l'action ? Dans toutes les activités qui impliquent des tâches à effectuer (e.g. exercices scolaires, activités professionnelles, activités de formation), il est important de connaître le déroulement de l'exécution de la tâche pour en analyser les difficultés, les erreurs, ou à l'inverse, ce qui en constitue la réussite exceptionnelle (ce que la simple connaissance du résultat ne peut

pas faire). De plus, ce déroulement de l'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (qui peuvent être différents de ceux adoptés en dehors de l'action), les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ceux que l'on croit poursuivre) et les savoirs théoriques utilisés dans la pratique et les représentations. Toutefois, la verbalisation de l'action, bien qu'étant une source d'informations importantes, se heurte à plusieurs difficultés. L'action est une connaissance autonome qui contient une grande part de savoir-faire non conscient. Elle contient donc une part implicite dans sa réalisation et mettre au jour cet implicite, de façon à obtenir une description détaillée du déroulement de l'action, c'est ce qui a donné son nom à la technique de l'entretien d'explicitation.

Verbaliser une action n'est pas habituel, ce qui est exprimé en premier lieu, spontanément, ce sont plutôt des jugements, des commentaires ou la description de circonstances. La verbalisation de l'action nécessitera donc un guidage de la part de l'IR. Les techniques efficaces de guidage sont largement contre-intuitives. C'est-à-dire que ce qui vient spontanément à l'esprit de l'IR est précisément ce qui risque de créer les pires obstacles. Par exemple, lorsqu'un stagiaire dit : « Je me suis senti mal à l'aise avec cette classe », la première question qui vient à l'esprit de tous est : « Pourquoi ? ». Or le pourquoi induit l'IE vers d'autres domaines de verbalisation que celui de l'action. Par ce type de relance, l'IR obtiendra difficilement des informations sur ce qui a provoqué le malaise, le déroulement de l'action.

Une dernière difficulté, qui est propre à tous les questionnements qui s'effectuent *a posteriori*, c'est celle de la mémoire et de la qualité du rappel des faits. Cette difficulté concerne moins le maître de stage puisqu'il est fréquent que le feedback de fin de séance s'effectue immédiatement après cette séance. Toutefois, après la réalisation d'une séance, un des problèmes qui se pose est de comprendre les erreurs produites par le stagiaire. Bien entendu, nous pouvons constater un écart parfois important entre le résultat du stagiaire et la référence à la norme. Mais cet écart permet rarement de comprendre comment l'erreur s'est produite et donc de concevoir une remédiation. Pour apporter une aide spécifique, il faut connaître les étapes de la réalisation de l'exercice. La mise au jour des démarches pratiquées par le stagiaire s'inscrit bien dans la pédagogie du retour réflexif. Pour parvenir à un résultat significatif, le questionnement sera poursuivi jusqu'à ce que le stagiaire lui-même mette en mots la nature de sa difficulté. Il peut être tentant pour le maître de stage, afin de gagner du temps, d'exprimer ses propres réflexions à la place du stagiaire. C'est effectivement plus vite dit, mais est-ce aussi profitable à celui qui en a besoin ?

La première condition de réussite émise précédemment concerne le guidage de la verbalisation vers le vécu de l'action effective. Aider le stagiaire à verbaliser vers le procédural de l'action consistera alors à laisser au second plan le contexte, l'environnement et les circonstances, c'est-à-dire ce qui entoure l'action comme le gymnase, le matériel mis à disposition du stagiaire, le type d'élève, etc. La pratique montre que la verbalisation des éléments du contexte est un moyen sûr pour le stagiaire de ne pas parler de lui, alors qu'il serait amené à le faire à travers la mise en mots de ses propres actions.

Lorsque la verbalisation se compose essentiellement d'informations sur le contexte, il faut être capable de le repérer et guider le sujet vers la mise en mots de sa propre action : « Et quand vous étiez en train d'observer cet atelier, vous avez commencé par faire quoi ? ». Les jugements, opinions et commentaires regroupent l'arsenal des commentaires qui démarrent fréquemment l'entretien post-séance : « Cela n'a pas marché... » ou au contraire « Je suis content, cela s'est bien passé ! ». Ces appréciations toutes légitimes ne sont pas l'expression de faits. Dès lors, elles risquent de pousser le stagiaire à s'en contenter. Le risque est grand de ne pas progresser vers une attitude réflexive profonde et de passer à côté de l'émergence de savoirs d'action. Ramener le formé vers l'action elle-même consisterait à dire : « Et quand cela s'est bien passé, que s'est-il passé précisément ? ».

Les savoirs théoriques, tant qu'à eux, sont souvent utilisés pour légitimer l'efficacité ou la pertinence de l'action. Cela correspond, par exemple, au discours que le stagiaire tiendrait à propos du contenu technique de sa leçon. L'intentionnel (buts, sous-buts) est indispensable à la construction d'une action pédagogique cohérente. Le problème est qu'il peut y avoir une distance importante entre le but conscientisé par le stagiaire et l'intention telle qu'elle se reflète par l'exécution de la tâche. Par exemple, un stagiaire a pour principal objectif d'optimiser le taux d'activité motrice des élèves. C'est de l'ordre de l'intentionnel, or, dans les faits, le type d'organisation qu'il met en place occasionne des files d'attente importantes. Dans cet exemple, l'EDE visera à permettre au stagiaire d'identifier l'ensemble des faits concrets qui ont réellement freiné l'atteinte de son objectif, en le poussant vers une évocation de plus en plus fine des faits qui se sont produits.

La condition élémentaire pour guider valablement le stagiaire vers la verbalisation de son action est d'établir une relation confiante, grâce au contrat de communication. Ainsi par le questionnement qu'il a mis en place, le maître de stage pénètre dans l'intimité psychique du stagiaire. Il n'est donc pas envisageable de cheminer dans ce domaine sans précautions ni garanties pour le stagiaire. C'est pour cette raison qu'il est souhaitable de demander l'autorisation au stagiaire de pousser le questionnement plus loin et de lui indiquer que tout refus sera accepté. Dans cette perspective, une autre technique à acquérir par le maître de stage est la formulation des relances.

Le principe du questionnement descriptif est d'encourager la description et d'éviter les « pourquoi ? ». Les questions descriptives vont privilégier les « quoi ? », les « qu'est-ce que ? », les « comment ? ».

Le premier domaine d'intérêt concerne le déroulement temporel. Il est intéressant de respecter un cycle élémentaire de base en trois temps. Le début : « Par quoi avez-vous commencé ? » « Qu'avez-vous fait en premier lieu ? ». L'enchaînement des actions : « Qu'avez-vous fait ensuite ? ». Puis la fin de l'action : « Que s'est-il passé à la fin ? » « Comment saviez-vous que c'était terminé ? ».

Le second domaine concerne la description des prises d'informations. Il s'avère également intéressant de procéder à la prise d'information avant toute action. Voici quelques exemples de questions appropriées : « A quoi avez-vous remarqué que vous deviez changer d'exercice ? » « A quoi avez-vous remarqué que les élèves n'avaient pas compris ? » « Comment avez-vous su que c'était à ce moment-là que vous deviez intervenir ? »

Pour compléter la panoplie des relances, il faut évoquer les reformulations en écho. Ce type de relances se contente de reprendre un mot ou la fin d'une phrase du stagiaire. C'est un principe simple et très efficace pour encourager la verbalisation quand elle va déjà dans le sens désiré.

Évaluer le stagiaire. La proposition de l'EDE en tant qu'outil réflexif n'atténue évidemment pas la nécessité pour le maître de stage de formuler son point de vue. Il sera amené à critiquer les comportements du stagiaire, à lui exprimer ce qui peut l'aider et ce qui peut lui causer des difficultés. Il se situe alors dans une perspective d'évaluation formative. Mais son rôle institutionnel l'amène également à remettre un avis et une note à l'université. Il est donc amené à poser un jugement sur l'efficacité des interventions du stagiaire. Il se situe alors dans une perspective d'évaluation sommative (certificative).

Au fil des ans, mais aussi en fonction de la personnalité des maîtres de stage, l'une ou l'autre fonction est accentuée. Ces fonctions s'exercent en regard d'une grille dont les critères sont définis année après année, en concertation avec les maîtres de stage lors des sessions de formation. Il n'en reste pas moins une réelle difficulté pour le maître de stage qui se trouve à la fois juge et partie : en sanctionnant la prestation du stagiaire, il n'est pas rare que certains soient tentés de s'évaluer eux-mêmes. C'est pourquoi, la part qualitative et les commentaires qualitatifs, souvent d'une grande authenticité, sont les plus pris en compte par le responsable universitaire de la formation. Les renseignements collectés sur la grille d'observation sont confrontés à ceux enregistrés lors d'une visite sur le terrain

par le superviseur universitaire. Si bien que l'évaluation finale du stagiaire, complétée par un entretien d'explicitation avec le formateur universitaire, est le produit entre les commentaires du maître de stage, les notes de terrain du superviseur universitaire, l'EDE avec le stagiaire.

Interpeller les chercheurs en intervention

Le domaine qui vient d'être évoqué se situe au carrefour de la formation académique disciplinaire et universitaire, d'une part, et de la formation à l'intervention sur le terrain, d'autre part. Il croise l'acquisition de savoirs savants et de savoirs d'expérience. Il force la collaboration entre les chercheurs académiques et les experts de terrain. Ces interactions tendent vers l'efficacité optimale et visent à aider le stagiaire à réussir la transition délicate entre sa formation initiale, le début de sa carrière et sa formation continue. Pour toutes ces raisons, il se trouve dans ce champ un foisonnement de questions pour les chercheurs en intervention. Mieux identifier les compétences professionnelles telles que celles décrites ci-dessus, dans leur mise en œuvre concrètes, repérer les critères (présage, processus, produit) associés à la formation d'un enseignant-stagiaire, repérer les critères de bon fonctionnement du tandem maître de stage-stagiaire, sont autant de pistes de recherche prometteuses, indispensables à la constitution d'un domaine professionnel en voie de reconnaissance.

Conclusions

La formation spécifique des maîtres de stage dans leur rôle de formateur de terrain en dialogue avec l'université nous intéresse particulièrement. Après avoir travaillé à l'établissement d'une didactique commune et avoir balisé les compétences d'intervention propres à l'accompagnement des stagiaires, il nous semble urgent de progresser à l'avenir vers la sensibélisation de ces professionnels aux fonctions transversales de la profession, de les amener à travailler davantage en équipe et en interdisciplinarité avec des collègues d'autres disciplines, à les former à des formes d'apprentissage de plus en plus actives, à susciter chez eux un intérêt majeur pour les questions institutionnelles et de politique éducative, à les encourager à se former tout au long de la carrière et à la planifier avec intelligence. Ces projets multiples ne laisseront pas sous silence la dynamique indispensable à conserver pour développer davantage, au profit du plus grand nombre de maîtres de stage, les compétences de supervision qui viennent d'être développées. Il n'en reste pas moins qu'en Belgique francophone, ces efforts ne seront rentables que lorsque les enseignants bénéficieront de valorisation barémiques en cours de carrière.

Note

1 « Maître de stage » et « stagiaire » évoquent aussi bien les femmes et les hommes. Seul le genre masculin est employé dans un sens générique, en vue de ne pas alourdir le texte.

Références

- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective.*, Reading, Mass. : Addison-Westley Publishing Co.
- Brulé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application.* Montréal : G. Morin Ed.
- Brunelle, J. et Talbot, S. (1998). *Système de supervision et d'évaluation des stagiaires en éducation physique. Buts et manœuvres pédagogiques adaptés du modèle de Martinez (1995).* Québec : Département d'éducation physique de l'Université Laval.
- Carlier, G. (1998). *La formation à l'intervention, in Programme du colloque « Recherche sur l'intervention en EPS et en sport ».* Antibes.
- Carlier, G., Delens, C., et Renard, J-P. (1999). *Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine.* Présentation des Actes du colloque AFRAPS-EDPM sur CD-Rom. Louvain-la-Neuve : Unité EDPM.

Charlier, E. (2000). Développer la réflexivité : entre le dire et le faire. In G. Carlier, JP. Renard, et L. Paquay (Eds). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité* (p. 111-120). Bruxelles : De Boeck.

Desrosiers, P. (1995). To help to a reflexive practice. In C. Paré (Ed.) *Better teaching in physical education. Think about it ! Proceedings of the international seminar on training of teachers in reflexive practice in physical education.* (pp. 143-146). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Fédération de l'enseignement secondaire catholique (1997). *Principales qualités attendues d'un enseignant du secondaire.* Bruxelles : Secrétariat général de l'enseignement catholique.

Florence, J., Brunelle, J. et Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire.* De Boeck, Bruxelles.

Le collectif de professeurs (1998). *Pour une approche renouvelée de l'éducation physique à l'Université Laval – Québec.* Editions Dépul, Collection « L'intervention éducative », n°3, p. 20.

Lecomte, J. (1999). *Réfléchir sur son expérience pour transmettre ses savoirs d'expérience... Un défi pour optimaliser l'intervention du maître de stage auprès des stagiaires.* Document de travail. Louvain-la-Neuve : Unité EDPM.

Martel, D. (1995). *La formation à une pratique réflexive : un processus d'apprentissage partagé.* Conférence présentée dans le cadre du séminaire international de l'AIESEP : La formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

Mees, V. (1997). *Comment améliorer l'encadrement des enseignants-stagiaires en éducation physique ? Proposition d'un outil : l'entretien d'explicitation.* Document de travail. Louvain-la-Neuve : Unité EDPM.

Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris.

Ministère de l'enseignement supérieur (2001). *Décret sur la formation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur.* Bruxelles : Parlement de la communauté française de Belgique.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice.* Paris : Publications I.N.S.E.P

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF.

Saint-Arnaud, Y. (1993). *Connaître par l'action.* Montréal : Presses de l'université de Montréal.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Ed. Logiques.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert.* Paris : Nathan.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue.* Paris : ESF.

Pour contacter l'auteur : ghislain.carlier@edpm.ucl.ac.be