# Quelles progressivité et priorités dans la formation des PLC2 ?

*La formation en 2e année d'IUFM est très courte au regard des nombreux objectifs de professionnalité. Les stagiaires sont dix heures par semaine dans leur établissement et une journée par semaine à l'IUFM.* ***Yvette Laurent****, et* ***Nadia Valoff****, formatrices, exposent ici leur conception de la progressivité de la formation professionnelle des PLC2 à l'IUFM d'Aix Marseille.*

La formation des PLC2 comprend de la formation générale et commune, de la formation disciplinaire, un mémoire, le tout organisés autour des stages en responsabilité et pratique accompagnée. À l'IUFM d'Aix-Marseille, l'articulation entre ces différents temps de formation est assurée par un formateur « tuteur » qui encadre pendant 72 h (3 h par semaine) un « groupe de formation professionnelle » dont les objectifs tournent autour la construction de l'identité professionnelle, du statut d'enseignant, du parcours de formation du stagiaire, de la construction et l'analyse collectives de séquences d'enseignement, l'échange d'outils didactiques, l'approfondissement des connaissances relatives à la démarche de construction des contenus d'enseignement et de guidage des apprentissages en EPS.

Le formateur suit un groupe de quinze stagiaires toute l'année ; il assure également leur suivi individualisé sous forme d'une « visite formative » (à différencier des trois visites de validation) qui peut être exploitée à l'IUFM. Des relations étroites sont établies avec les conseillers pédagogiques.

Les axes de progressivité se déclinent en terme d'objectifs, contenus et démarches.

## Objectifs

Au plan institutionnel, les PLC2 ayant trois visites d'évaluation, il y a une progressivité dans les exigences de validation par ciblage des compétences à valoriser sur la première visite située entre Toussaint et Noël. Avec les conseillers pédagogiques, nous avons également choisi de différencier les voies de progrès pour les deuxièmes et troisièmes visite en fonction des bilans précédents. (voir docs sur le site). Ainsi, pour la première visite, lorsqu'il présente son projet de leçon, le stagiaire doit être capable de concevoir une tache dont le but est clairement identifiable par les élèves, de présenter des critères de réussite, par contre nous n'attendons pas qu'il maîtrise déjà la relation entre les paramètres de la tâche avec les transformations souhaitées. Dans l'analyse de sa pratique, le stagiaire doit être capable de mesurer l'écart entre le prévu et le réalisé mais pas encore de transformer son projet en fonction de l'analyse effectuée.

D.R.

## Contenus de formation

Les thèmes abordés se succèdent selon une chronologie que l'on retrouve d'une année sur l'autre ; ils correspondent aux premières difficultés rencontrées par les professeurs stagiaires. Nous pouvons croiser cette séquentialisation empirique avec le modèle proposé par M. Durand (1996) lorsqu'il hiérarchise les préoccupations des enseignants selon cinq variables : ordre, participation, travail, apprentissage, développement ; ainsi, si nous suivons les hypothèses de F. Saujat, le souci premier des enseignants est de mettre ses élèves **au travail**, mais la fonction du travail n'a pas la même signification chez le débutant et chez l'expert ; les professeurs stagiaires veulent d'abord régler des questions liées à la prise en main de la classe, aux règles de fonctionnement à construire avec les élèves, ici la mise au travail doit permettre le **maintien de l'ordre**, puis se posent des questions relatives à la recherche de **participation** des élèves, les thèmes abordés seront alors : comment démarrer un cycle, quelle gestion de la présentation des consignes ; quelles formes de pratiques pour motiver les élèves ; ce n'est que plus tard dans l'année qu'apparaissent les thèmes relatifs à la construction de situations d'apprentissages répondant aux objectifs visés, à la définition de contenus pour les différents rôles occupés par les élèves ; l'intervention de l'enseignant dans la régulation de l'activité d'apprentissage et la différentiation des apprentissages apparaissant en dernier. Ces propositions correspondent en effet à des préoccupations centrées sur **l'apprentissage et/ou le développement** des élèves, leur mise au travail servant alors des objectifs supérieurs.

Il serait vain de ne pas partir des préoccupations des professeurs stagiaires, cependant la progressivité n'est pas linéaire et la difficulté pour l'établir vient du fait qu'on ne peut pas traiter toute la complexité, mais on ne peut pas non plus choisir des priorités trop réductrices ; comme par exemple, les centrer sur la socialisation avant de les centrer sur l'apprentissage.

## Démarche

Nous cherchons alors des solutions dans nos démarches de formation en tentant de suivre certains principes. Ces principes s'appuient sur des présupposés théoriques issus de travaux

D. R.

de recherche sur les enseignants débutants et sur l'analyse du travail et plus particulièrement l'ergonomie scolaire (F. Saujat ; L. Ria).
Nous les présentons ci-dessous et tenterons d'illustrer la manière dont nous les mettons en œuvre

## Partir des préoccupations des stagiaires

Comme l'a montré L. Ria dans sa thèse, les préoccupations qui les animent sont de nature différentes de celles qui animent des enseignants plus expérimentés, or une formation fonctionne bien si elle permet de recycler des préoccupations (ce qu'on a en tête, avant d'entrer dans la classe) ; *à contrario*, peu d'efficacité si la personne en formation ne fait pas le lien entre les occupations sur lesquelles le formateur l'amène et ses préoccupations issues de la pratique et des difficultés qu'on y rencontre **d'où l'importance :**

- de mettre à jour ces préoccupations et leur évolution dans le temps; d'identifier avec les stagiaires quels sont les organisateurs de leur activité et de reconnaître (aux deux sens du terme) le « genre » débutant (F. Saujat: revue *Formation et pratiques d'enseignement en question* n°1, 2004 : *« comment les enseignants débutants entrent dans le métier »)*
- de repérer les familles de situations critiques et d'identifier avec les professeurs stagiaires les compromis qu'ils réalisent pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés, les gestes les plus prometteurs.

Par exemple, la gestion du temps de la leçon fait partie des organisateurs prioritaires de l'activité de l'enseignant débutant ; une de leurs premières préoccupations est de ne pas trop en perdre, soit pour conserver le plan de la leçon, soit pour mettre et/ou maintenir les élèves en action (cf. L. Ria) ;
Le moment où l'enseignant présente les consignes est soumis à l'influence de cette préoccupation ce qui en fait une des situations critiques.
Comment faire pour formuler des consignes complètes, précises et suffisamment brèves pour être écoutées jusqu'au bout ? « Soit je dis tout et je suis trop long, soit je fais vite mais je suis obligé de tout redire après ! »
Une façon de faire consiste à donner les consignes à toute vitesse (avec contrainte de temps, chrono en main : « je ne m'accorde que 5' ») sans s'assurer que les élèves ont compris et en conséquence, il faudra repasser dans tous les groupes pour leur ré-expliquer ce qu'il faut faire.
Une autre est de trier les informations minimales à donner, pour permettre aux élèves d'entrer rapidement en activité, puis de passer dans les groupes pour repréciser les taches ;
une autre encore, plus prometteuse, consiste à anticiper sur l'ordre dans lequel donner les consignes, à s'entraîner chez soi à les exposer jusqu'à avoir construit des routines suffisantes.
Une fois les consignes passées, ils identifient un nouveau conflit d'intérêt : comment gérer mon temps entre les différents groupes ? Ce qui veut dire :

comment faire pour garder le contrôle de toute la classe tout en m'occupant d'un petit groupe ou d'un élève en particulier ; combien de temps est-ce que je reste avec chaque groupe ?
Un expert répondrait : ça dépend de ceci, cela...
Un jeune, lui, a besoin de trouver une étape intermédiaire. Exemple : je travaille au chrono, je prends 5 mn par groupe ; ce n'est sans doute pas la façon la plus pertinente ni la plus efficiente mais c'est la formule qu'il peut gérer aujourd'hui, avec ce qu'il est, pour être efficace avec tous les élèves.

## Disposer d'un outil d'analyse de sa propre pratique et savoir le maîtriser

Le débutant a des difficultés à intégrer tous les paramètres de l'activité de l'enseignant (ses « occupations » pendant la phase d'intervention en classe) ; l'importance, en terme de formation est qu'il puisse disposer d'un outil de lecture et d'analyse de sa propre pratique pour en repérer et en gérer la complexité. Nous utilisons, pour identifier les occupations de l'enseignant dans la phase d'intervention, un modèle construit par A. Rhéty en 98, qui présente les « paramètres de l'activité de l'enseignant d'EPS »
Ce modèle met en évidence des catégories de « gestes professionnels » dont chacun a une fonction dans le cadre du cours et est étroitement interdépendant des autres (L'encadrement éducatif ; la communication ; l'organisation logistique ; l'animation sociale ; la structuration didactique ; l'évaluation des activités d'apprentissage. La gestion des incidents La supervision.). L'enseignant expert est capable de mobiliser le(s) « bon(s) paramètre(s) » en fonction des décisions à prendre au regard des événements de son cours.
Lorsque nous proposons cet outil de lecture de la pratique enseignante aux professeurs conseillers pédagogiques en formation, ceux-ci en reconnaissent l'utilité pour assurer leur fonction de conseil, par contre, les professeurs stagiaires sont souvent « affolés », animés d'un sentiment d'impuissance, et donc de rejet, si ce cadre leur est livré de façon trop globale, trop abrupte.
D'où la nécessité d'une appropriation progressive de ce cadre de lecture qui passe par une utilisation récurrente lors des visites, des séquences collectives et/ou à l'occasion de la direction des mémoires
Lors des visites formatives, par exemple, pour aider le stagiaire à faire son bilan de séance, nous lui demandons de choisir une ou deux séquences de sa leçon qui lui ont posé problème, puis de flécher les paramètres à propos desquels il lui paraît nécessaire de progresser ; ce qui permet une objectivation et une exploration plus approfondie de ces facettes de son activité, également d'établir des liens entre les différents paramètres, de repérer les interactions nécessaires pour pouvoir, pas à pas, mieux appréhender la complexité de la situation d'enseignement.

## Proposer des outils didactiques accessibles et permettre leur remaniement dans le temps de la formation

L'enseignant débutant est confronté à double tache : enseigner, c'est à dire permettre aux élèves d'apprendre et apprendre à devenir un enseignant (cf. F. Saujat) ; ces deux tâches sont au départ contradictoires. Au début la préoccupation du PLC2, ce ne sont pas les élèves, mais sa propre activité. Les élèves sont pour lui le moyen d'apprendre son métier. Progressivement, il faut que le processus s'inverse et que le stagiaire permette à ses élèves d'apprendre.
D'où la nécessité pour les formateurs de passer d'une posture où les outils sont pensés uniquement par rapport à l'activité des élèves, à une posture où l'on pense à des outils pour faciliter l'activité de l'enseignant en acceptant l'idée que les formés vont les tordre, pour les mettre à leur main ; et en considérant cette activité de « torsion » comme un moment de formation.
Ainsi, en ce qui concerne les modules didactiques (éléments du plan de formation disciplinaire), notre objectif initial était de leur permettre de lire et interpréter la motricité des élèves confrontés à une APSA., or les PLC2 ne demandent pas ça du tout ! Ils veulent « du concret » : *donne-moi des modes d'entrées dans l'activité, des situations, des repères macroscopiques, pour que je mette mes élèves au travail !*
Ce phénomène est renforcé par la faiblesse des formations dans les APSA en STAPS.
Les formateurs proposent des outils didactiques intéressants mais complexes. On s'aperçoit que les PLC2, tout d'abord plébiscitent ces modules de formation, utilisent les apports des formateurs mais retiennent de l'ensemble des propositions comme prioritaire, ce qui pour eux est gérable.
Nous avons donc à nous poser la question de la maniabilité des outils que nous mettons à la disposition des professeurs stagiaires ; quelles propositions didactiques abordables, gérables pour un enseignant débutant ?
Pour ce faire, nous utilisons souvent les productions de leurs pairs (mémoires des années précédentes, enregistrements vidéos de séquences d'enseignement faites par des PLC2 répondant aux questions traitées)
Il s'agit ensuite de retravailler avec eux ces contenus de formation...
Pour le permettre, nous organisons, en GFP des temps d'échange sur ces modules optionnels ; les participants des différents modules présentent à ceux qui ne les ont pas vécu, ce qu'ils ont retenu comme étant le plus utile, utilisable pour préparer leurs cours ; à cette occasion d'ailleurs certains stagiaires ont déjà remanié les outils proposés, une de nos pistes de réflexion est de systématiser ce travail de « refabrication ».

La démarche que nous utilisons le plus souvent possible pour faire vivre ces différents principes se fait en trois temps :

- émergence et mise en mots des préoccupations par rapport à la séquence, au thème étudié ; cela permet au groupe de faire émerger un problème, un conflit de préoccupations, un dilemme, de se rendre compte que les questions que chacun se pose sont partagées. Nous utilisons soit des procédures de recueils de représentations classiques (techniques d'animations de groupe), soit des images vidéo en auto confrontation (lors des visites) ou en confrontation croisée (en travail collectif).

Une fois le problème identifié, est-ce vraiment un problème ? Pouvait-on le poser autrement ? Quelle est la source de la difficulté, quels paramètres de l'activité de l'enseignant ont été mobilisés ? Auraient pu l'être ? ... auraient du l'être ?,

- construction ou propositions : rechercher ensemble des solutions ou utiliser une solution existante (supports vidéo, documents, témoignages),
- torsion/reconstruction et recontextualisation des propositions (ce que je garde/ce que je laisse pour le moment) : Je tords mais je sais pourquoi je tords, jusqu'où je tords sans dénaturer ?

Pour terminer, nous évoquerons quelques dichotomies à éviter en terme de focale lorsqu'on tente de construire un parcours de formation progressif : priorité aux problèmes de gestion de la classe/ou de contenus ; priorité à la phase de conception/intervention ; donner des recettes/faire construire ❑