

Allers-retours

Davy MEZIERE,
Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

Dans de multiples contextes, effectuer un retour réflexif sur sa pratique fait partie des moyens pour progresser. A fortiori, l'enseignant ne peut échapper à cette quête sans fin, sous peine de se retrouver en décalage avec sa mission ou de nier sa qualité de concepteur de son enseignement. C'est donc dans cet espace, entre conformité et originalité, que le professeur mène son analyse de pratique et s'adapte aux contextes institutionnels et professionnels auxquels il est confronté. La refonte du socle commun et des programmes, engagée récemment, montre un exemple signifiant de cette nécessaire adaptation.

Cette réflexivité prend des formes variées dans le quotidien de l'enseignant. A l'image de Monsieur Jourdain, qui faisait de la prose sans s'en rendre compte, le professeur d'EPS, en repensant ses pratiques, en les écrivant, en les évaluant, en les partageant, disposent d'espaces pour effectuer des allers-retours incessants entre théorie et pratique. En s'y engageant volontairement, régulièrement et durablement, l'enseignant peut en tirer de nombreux bénéfices pour équilibrer sa posture professionnelle. Il est alors intéressant d'appréhender la construction du processus réflexif permettant ce cheminement et d'en proposer un cadre d'analyse susceptible de le conscientiser.



Créer les conditions d'une réflexion productive

Une posture de carrière

« Nul ne naît praticien réflexif, il le devient »¹. S'il en perçoit les avantages, la réflexivité de l'enseignant se développe, se diversifie et l'accompagne tout au long de sa carrière pour faire face à l'exigence et la complexité de sa mission.

De l'instauration d'une habitude de réflexion...

Dès sa formation initiale, l'enseignant stagiaire est incité à analyser son enseignement. Ce processus réflexif lui permet de repenser lucidement ses actions au-delà de sa pratique. Qui n'a pas fait l'expérience du « si c'était à refaire... ». Les gains attendus par l'usage de cette démarche sont multiples. Prise de conscience, distanciation, auto-évaluation, mais aussi moment d'entrevoir des perspectives, ce check-up est un temps de résonance théorie-pratique important. Rétrospectivement, ce processus permet, entre autre, d'éclairer les actions des élèves, leurs réussites, leurs échecs, leurs manières de procéder ou d'apprendre, mais également d'établir des relations entre leurs travaux et l'organisation des apprentissages proposés par le professeur. Dans le détail, il peut par exemple interpréter les incidences et les influences de ses consignes sur l'activité de ses élèves. Aussi, Dans cette période de découverte du métier, la gestion des émotions que suscite l'acte d'enseigner ne facilite pas la définition de priorités parmi la quantité d'informations à analyser. A l'initiative des formateurs ou du tuteur, la réflexion du stagiaire est guidée. Il est alors initié à tisser des liens entre ses actions et les connaissances scientifiques et institutionnelles qui s'y rapportent. Aussi, par cette démarche réflexive, des connaissances abstraites ou autres concepts théoriques, précédemment

¹ PERRENOUD (P.), *Notre métier, aventure ou routine ?*, Mobile n°1, janvier 2001.

abordés en formation initiale peuvent s'actualiser. Par exemple, les diverses théories de l'apprentissage s'éclairent aux contacts de cas concrets.

Sur un versant plus affectif, des temps dédiés à l'analyse professionnelle sont aussi instaurés. Ils représentent un autre moyen d'effectuer des liens théorie-pratique à partir d'un retour sur ses expériences. Partager avec ses pairs autour de la description de situations professionnelles complexes et singulières est un voie qui permet de dépasser les ressentis en repensant ses actions autrement. Cette pratique d'interaction permet également d'oser exprimer ses difficultés et ses doutes, en dépassant la sensation de jugement, pour avancer. A l'heure où enseigner de manière isolée est obsolète, l'idée même de partager ses pratiques pour les repenser semble favoriser une autre compétence du métier, travailler en équipe.

...jusqu'à l'acquisition d'une compétence professionnelle.

Cette démarche réflexive se poursuit et se développe à l'initiative du professeur. Même si les temps et les espaces d'analyse évoluent avec l'expertise, elle reste à tout moment, un cheminement utile pour murir et évaluer ses pratiques en fonction notamment, du contexte institutionnel et des concepts d'usage. Rétrospectivement, les évolutions du système éducatif et la complexité du métier ne peuvent s'entendre avec des stratégies d'enseignement statiques. Cette analyse de pratique gagne donc à devenir une compétence professionnelle.

Analyser sa pratique, une compétence à construire

Réfléchir sur ses pratiques ne s'improvise pas. Cette démarche nécessite des connaissances, notamment sur soi, des capacités à mobiliser dans des conditions identifiées, et des attitudes incontournables.

Des connaissances pour organiser son environnement réflexif

S'accorder du temps

Pris dans la dynamique du travail ou « paralysé » par la routine, il appartient pourtant à chacun de se dégager le temps nécessaire à l'analyse de ses pratiques et de s'octroyer des espaces favorables de réflexion professionnelle. L'enseignant réflexif organise rationnellement son environnement et son temps à partir des connaissances qu'il a de lui-même. Il a l'initiative pour trouver le moment de la journée où sa réflexion est la plus efficace, pour en déterminer la périodicité, mais aussi la durée optimale. Pour les mêmes raisons, définir un lieu propice et le matériel nécessaire à sa réflexion rend les conditions de travail favorables. Aussi, une réflexion sereine demande d'être à jour dans son travail personnel afin de pouvoir se consacrer intellectuellement sur sa réflexion. Ces éléments d'organisation assurent la pérennité de cette habitude de travail.

S'occuper l'esprit

Cela peut apparaître, de prime abord, anxiogène compte tenu du nombre de tâches que l'enseignant d'EPS accompli déjà dans sa journée. Il ne s'agit surtout pas de se saturer l'esprit par une quantité de sujets qui est alors contre-productive. Des priorités sont à opérer. Aussi, tout ce qui questionne le professeur n'a pas la même échéance temporelle. Il peut réfléchir à court terme, pour organiser, créer de l'innovation, de la régulation pour l'investir dans ses cours. A moyen terme, il peut traiter petit à petit d'autres dossiers, comme les avancés des projets (de classe, pédagogique,..). Enfin, à long terme, le professeur mature des lignes de pensées et des principes, des questionnements auxquels il aspire trouver des réponses. En résumé, la réflexion s'organise autour de repères et de connaissances. L'habitude de réflexion amorcée, les gains prennent le pas sur la contrainte, celle-ci devient peu à peu un moment de pause salvatrice, de plaisir et de sérénité. Ainsi, l'enseignant qui réfléchit à ses pratiques ose donc s'occuper l'esprit et avoir sans cesse une idée derrière la tête.

Des attitudes incontournables

L'ouverture d'esprit

Même si c'est une qualité que les uns possèdent de façon intrinsèque, l'enseignant réflexif ne peut en faire l'économie pour répondre aux exigences nouvelles de l'enseignement de masse. « Les oblats »² voient les choses de manière positive, posent les avantages et les limites sans s'opposer frontalement, et font preuve de curiosité. Cette attitude facilite la perspective à comprendre et à prendre en compte les évolutions constantes du métier. L'éducation est un champ en mouvement, les réflexions bouillonnent, les textes institutionnels évoluent et créent de nouvelles doxas. Même si l'acquisition de bases solides assurent une relative certitude fonctionnelle, l'enseignant ne peut donc pas rester inerte ou statique avec seule prérogative sa formation initiale. Il reste, au contraire, connecté, sur le qui-vive, pour interroger ses pratiques professionnelles à l'aune des changements. Par exemple, l'ouverture d'esprit permet de concevoir l'arrivée de nouvelles orientations, de nouvelles missions comme facilitant la poursuite du métier, plus en phase avec son temps, et ne pas les vivre comme une régression ou une perte de pouvoir. Elle permet enfin d'accueillir favorablement de nouveaux concepts. Si les objets d'étude évoluent, les démarches également. L'émergence de la notion de compétence ces quinze dernières années met en évidence cette nécessaire philosophie pour adapter les démarches et les procédures sur le terrain.

De cette attitude, l'enseignant développe également des capacités incontournables à travailler en équipe, à exprimer ses idées, à recevoir celles des autres, à accepter la contradiction. Réfléchir à plusieurs est aussi puissant, récréatif, valorisant, enrichissant... Là encore, l'enseignant ne peut omettre cette évolution du métier et « l'impérieuse nécessité d'y adhérer »³. Apprendre à partager et écouter les autres favorise de nouvelles réflexions. De plus, l'enseignant est quelqu'un de systémique, « il sait qu'une partie de ses actes s'inscrit dans un système d'actions collectives »⁴. Les concepts d'usage, les projets actuels, les missions sont portées par la force du collectif. La mutualisation est un accélérateur d'idée permettant de répondre à la densité et à la complexité des tâches. Dans ce contexte, la pratique réflexive a plus d'effets si elle est intégrée à une coopération.

La culture du doute

Même s'il est tentant de croire que la compétence à enseigner s'acquiert de manière linéaire, au fur et à mesure de l'expérience, il n'en est rien. La maturation professionnelle est en fait un processus long et à l'évolution incertaine, car dépendante du sujet et de sa volonté. Face à une situation d'échec, l'enseignant peut se retrouver, par la force des choses, confronté au doute parce qu'il n'atteint pas son but. De manière subjective, cette attitude survient aussi chaque fois que l'enseignant n'est pas satisfait de son niveau de maîtrise ou qu'il constate une résistance du réel par rapport à sa vision ou son objectif de départ. Sans parler d'une remise en question permanente, l'enseignant s'efforce de conserver une capacité à interroger ce qu'il fait, ce qu'il fait faire et dans quel(s) but(s). Mon action est-elle en phase avec le cadre institutionnel ? Suis-je attentif aux besoins de mes élèves ? Est-ce que je réponds à leur diversité ? Mon organisation leur permet-elle d'apprendre, de donner du sens à leurs actions ? A cet égard, suis-je innovant ? L'enseignant qui s'interroge sur ses pratiques a de grandes chances de trouver les moyens d'avancer, ne serait-ce que parce qu'il ose se poser des questions, qu'il accepte de se remettre en cause ses propres savoir-faire, malgré la difficulté de s'avouer à lui-même qu'il fait fausse route. Cette culture du doute ne saurait se confondre avec la confusion personnelle. Croire, ce n'est pas être sûr. L'enseignant qui agit possède en effet des oasis de certitudes et croit en ce qu'il fait. Il ne remet pas tout en cause en même temps et garde le contrôle en maintenant une base solide. Pour autant, douter est le plus court chemin vers l'auto-évaluation de ses pratiques. De cette attitude, le professeur est en mesure d'apprécier la qualité de ses interventions. A

² GUIBERT (P.), LAZUECH (G.), Enseignants débutants. « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré, Rennes : Presses universitaires, 2008.

³ BEUNARD (P.), *Le travail en équipe*, e-novEPS n°5, juin 2013

⁴ PERRENOUD (P.), Notre métier, aventure ou routine ?, Mobile n°1, janvier 2001.

cette occasion, les « axes d'efficacité »⁵ » développés par Delphine EVAIN en permettent une analyse fine sur le fond et la forme.

Des capacités pour investir des temps et des espaces de réflexion

Dans le quotidien de l'enseignant, nombre de situations permettent d'effectuer des allers-retours théorie-pratique. En effet, le processus de réflexion s'amorce autour d'intentions telles que penser, écrire, évaluer, partager, écouter. De manière plus ou moins consciente, le professeur met en œuvre des processus de théorisation de sa pratique afin de mener à bien son travail. Aussi, d'autres temps d'enrichissement personnels matérialisent et développent l'envergure de sa réflexion. Il s'agit alors de tâches relevant de démarches volontaires et conscientes que l'enseignant s'impose pour remplir sa mission, par souci d'efficacité, mais aussi pour vivre son métier sereinement, y trouver du plaisir, et assouvir une forme de curiosité. Le tableau 1, ci-dessous, dresse un portrait non exhaustif de ses espaces à investir. Ces capacités apparaissent comme autant de filtres pour réfléchir.

Tab. 1 : des espaces et des temps de réflexion théorie/pratique

Capacités permettant le processus d'analyse théorie pratique	Temps et espaces de réflexion
Penser Repenser	Lecture et maîtrise des textes institutionnels et des programmes. Préparation et bilan de ses interventions Formation continue ; lectures spontanées ou thématiques. Veille d'informations Préparation aux concours
Ecrire Réécrire	Préparation et bilan de ses interventions Enrichissement des préparations de cycle, de séance... Trace de la séance sur le cahier de texte numérique ; préparation et bilan de ses interventions (annoter, enrichir...) Production et mutualisation de pratique
S'auto-évaluer	Inspection (auto positionnement individuel) A travers les apprentissages de ses élèves A travers les pratiques de ses collègues
Partager Ecouter	Travail en équipe disciplinaire, transdisciplinaire ou avec d'autres partenaires (PAI, PPRE, conseil école-collège...) Tutorat de stagiaires Rencontre parents professeur Conseils de classe, équipes éducatives (Ulis) Travail collaboratif Echanges informels

Selon une approche par compétence, le processus de réflexion associe donc aux capacités précédemment énumérées dans le tableau, des attitudes et des connaissances indispensables. L'enseignant réflexif les intellectualise pour développer sa compétence à analyser ses pratiques.



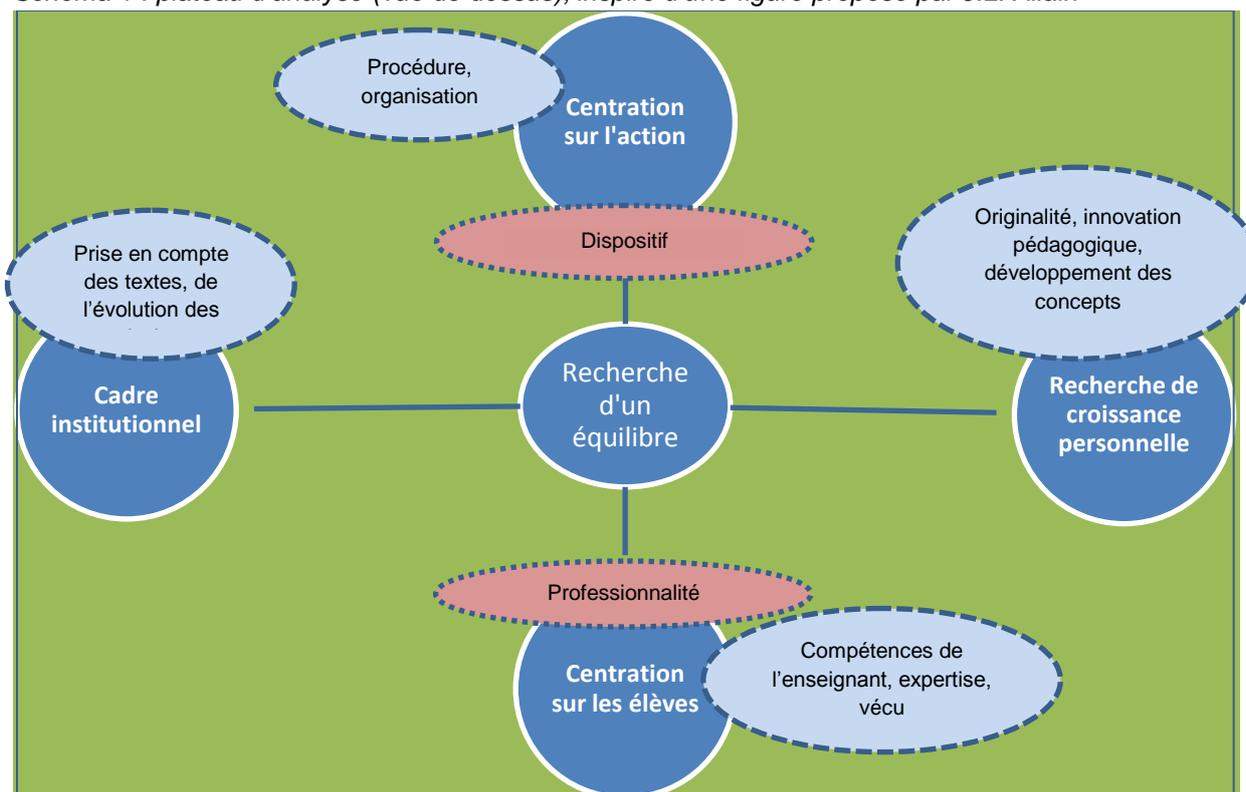
Un cadre de réflexion pour analyser ses pratiques

Tout au long de sa carrière, l'enseignant est amené à s'adapter à ses contextes d'exercices, aux orientations institutionnelles, à l'évolution de ses missions, aux établissements, aux publics, aux équipes pédagogiques... Bien qu'il n'ait pas la main sur chacun de ces paramètres, il possède toutefois une latitude importante au sein du cadre institutionnel pour développer ses espaces de

⁵ EVAIN (D.), *N'oublions pas le cœur du métier*, e-novEPS n°7, juin 2014

conception et exercer sa liberté pédagogique. « Si autrefois, il était question d'appliquer les textes avec discipline et parfois manque de discernement, aujourd'hui il s'agit plus de les mettre en œuvre de manière intelligente. Ils constituent une référence, mais ne commandent ni les choix, ni les actions. Ils donnent un cadre de réalisation au sein duquel toute liberté doit pouvoir être prise. De ce cadre, il s'agit d'en explorer les recoins afin de se saisir des opportunités qu'ils laissent se dessiner »⁶. La recherche d'un équilibre au travers d'une démarche consciente semble, pour le professeur, la méthode qui optimise les progrès. Ainsi, pour piloter et anticiper ses orientations pédagogiques, l'enseignant réflexif peut analyser et juger sa situation. Le plateau d'analyse théorique, ci-dessous, lui permet d'exercer des allers-retours théorie-pratique et de se positionner en ayant un regard lucide sur ses actions.

Schéma 1 : plateau d'analyse (vue de dessus), inspiré d'une figure proposée par J.L. Allain⁷



Analyser sa pratique, entre cadre institutionnel et enrichissement personnel

Le premier axe du plateau à prendre en compte (Schéma 1) pour analyser sa pratique est celui qui part des textes de référence et s'étire jusqu'à l'espace de création ou de développement dans lequel chaque enseignant ose se projeter, suivant son « niveau d'aspiration » et s'il « considère son métier comme une aventure ou une routine »⁸. Le professeur réflexif peut ainsi placer le curseur de sa pratique sur cet axe, mais aussi en envisager le déplacement au gré de son besoin de conformité ou d'enrichissement personnel. Par exemple, la refonte engagée récemment, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC) et l'annonce de la prochaine rénovation des programmes d'éducation physique et sportive sont des éléments qui impactent les pratiques des professeurs, pouvant même les remettre en question. De manière logique, par souci de légitimité, l'arrivée de nouveaux textes a donc une influence directe sur les actions de l'enseignant et le positionnement du curseur de sa réflexion. En revanche, après une phase d'appropriation du nouveau cadre, l'enseignant, au sein de l'équipe pédagogique, développe progressivement des actions

⁶ Op. Cité

⁷ ALLAIN (J.L.), Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription, Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2010

⁸ PERRENOUD (P.), *Notre métier, aventure ou routine ?*, Mobile n°1, janvier 2001.

originales et singulières. En faisant les efforts de traduction et d'adaptation de ces textes au contexte local, le curseur se déplace alors vers l'opposé.

Analyser sa pratique, entre centration sur l'action et centration sur l'élève

Ce deuxième axe s'étend de la priorité accordée par le professeur, soit aux procédures qui organisent la mise en action des élèves, soit à la prise en compte de l'élève lui-même dans ses apprentissages. Le niveau d'expertise, la capacité de distanciation de l'enseignant et les concepts d'usages tiennent ici une part importante sur ce positionnement. Pour l'exprimer, le concept de compétence au centre de tous les débats depuis les années 2000, est propice. « *Pour certains enseignants et certaines équipes, la programmation des contenus d'enseignements, l'organisation du travail de la classe et l'évaluation des élèves accaparent tellement leurs préoccupations, que peu de temps reste disponible en amont de la leçon pour une réflexion sur les enjeux éducatifs, le sens et les compétences que l'équipe s'efforce de développer chez les élèves* »⁹. Ce constat dressé par Bernard Lebrun montre le revers d'une centration excessive ou prématurée sur l'action. Sur l'autre versant, l'enseignant prend en compte l'élève au travers de ses caractéristiques, de ses ressources. « *La question des ressources mobilisées par les apprentissages scolaires devient centrale, il n'est plus possible d'enseigner sans les placer comme pivot organisateur de toute démarche d'apprentissage* »¹⁰. Si cette analyse montre une priorité de centration sur l'élève par rapport à une centration sur l'action, il est néanmoins possible d'accorder une importance toute particulière au développement de procédures facilitant la sélection des ressources sollicitées chez les élèves. « *Mettre l'accent sur les compétences à développer, présenter aux élèves des tâches complexes, ouvertes, sous formes de problèmes à résoudre, de ressources à mobiliser autorise la possibilité pour les élèves de choisir des voies différentes pour réussir* »¹¹. En somme, il est aussi intéressant pour l'enseignant de pouvoir se centrer sur l'élève ou sur l'organisation de son action, à partir du moment où les intentions de formation et les compétences à développer chez lui sont préalablement sélectionnées par l'équipe pédagogique à partir d'un travail d'adaptation des textes nationaux.

Pour ce qui est de cet axe, Jean-Luc Dourin¹² montre jusqu'où l'auto-analyse de ses pratiques permet de s'attarder et de s'adapter à ses élèves. Cette analyse fine demande de pouvoir faire abstraction d'informations parasites pour se concentrer sur l'action des élèves et les principes sous-jacents leur permettant de construire les compétences.

Des équilibres à trouver.

Si l'enseignant conçoit ce plateau d'analyse comme une planche de proprioception, Schéma 2 (vue en 3 dimensions), il peut en influencer des inclinaisons sur des angles divers en faisant varier la gravité de sa réflexion. Ainsi d'autres axes apparaissent comme autant de nouveaux équilibres sur lesquels l'enseignant peut se positionner en faisant contrepoids, pour une période, en fonction du contexte auquel il est confronté. Par un effort de régulation théorie-pratique, le plateau d'analyse lui permet de conscientiser son positionnement et d'anticiper les axes à privilégier. Le tableau 2, ci-dessous, propose aux inclinaisons possibles du plateau d'analyse, des besoins et des contextes associés.

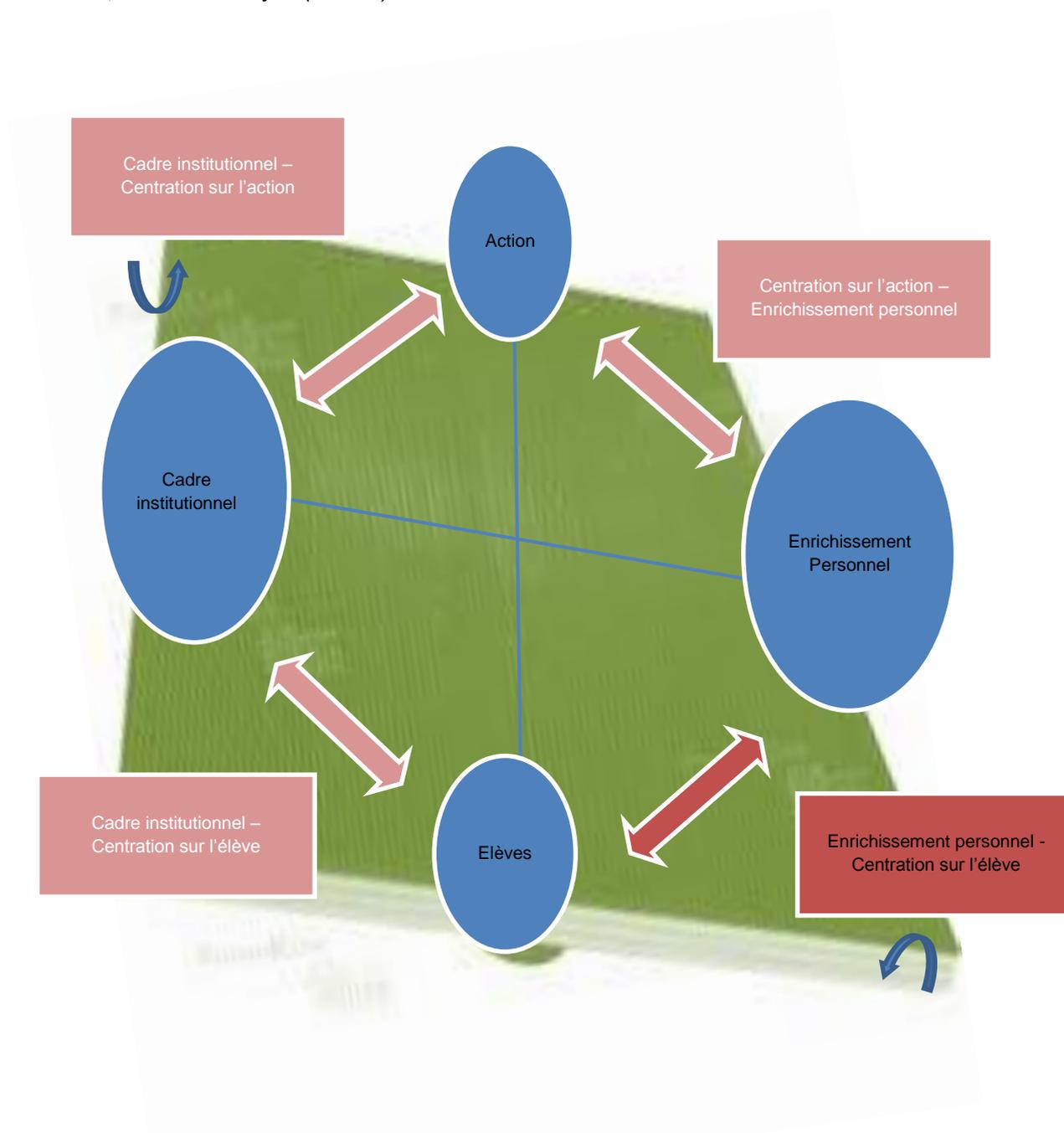
⁹ LEBRUN (B.), *La définition des compétences, un nécessaire temps fort de réflexion avant la leçon*, e-nov n°1, juin 2011

¹⁰ Op. Cité

¹¹ Op. Cité

¹² DOURIN (J.L.), *Observer pour apprendre*, e-nov n°2, janvier 2012.

Schéma 2, Plateau d'analyse (vue 3D)



Par cette réflexion sur ses pratiques, l'enseignant prend la main sur son enseignement, exerce sa liberté pédagogique au sens où il adopte ainsi « une juste posture »¹³ et donne de l'envergure à sa capacité de conception. Il peut alors actionner les leviers opportuns pour continuer à croître, trouver de nouveaux équilibres, sans rester prisonnier des modalités prescrites. Enfin, il comprend que l'innovation n'est la chasse gardée de personne, qu'il peut construire ses propres réponses adaptées à sa situation et que même les bonnes idées des autres demandent à être revisitées pour ne pas devenir de mauvaises recettes.

¹³ EVAÏN (D.), « N'oublions pas le cœur du métier », e-novEPS n°7, juin 2014

Tab.2 : axes d'inclinaison

Axes d'inclinaison possibles	Besoins associés chez l'enseignant	Contextes d'exercice associés
Cadre institutionnel – Centration sur l'action	Besoin d'assurance, de rationalité, de méthode Recherche d'un cadre sécuritaire	Début de carrière, reprise d'activité Changement de public Tutorat de stagiaire Nouveaux programmes, socle commun de connaissances, de compétences et de culture
Centration sur l'action – Enrichissement personnel	Plaisir d'innover, désir de création, curiosité Recherche d'efficacité, Trouver de nouveaux dispositifs d'apprentissages pour les élèves	Enseignant expert Moment post formation continue, inspection (regain d'intérêt au métier)
Enrichissement personnel – Centration sur les élèves	Plaisir d'innover Désir de partir de ce que savent les élèves Besoin de lâcher prise	Enseignant expert, connaissances précises du public Moment post formation continue, inspection (regain d'intérêt au métier)
Centration sur les élèves – Cadre institutionnel	Besoins de connaître, de caractériser les élèves...	Travail d'équipe, traduction des textes et adaptation locale, définition d'un parcours de formation



Conclusion

Comment l'enseignant peut-il faire l'économie d'une réflexion théorie-pratique pour exercer son métier ? Dans un contexte éducatif évolutif, s'engager dans un processus de réflexion est un moyen indispensable pour garder ses pratiques pédagogiques efficaces, cohérentes au regard des exigences de l'institution, mais aussi pour mieux vivre son métier. Cependant, réfléchir sur ses pratiques demande méthode et régularité. Cette compétence acquise, le plateau d'analyse proposé donne au professeur l'opportunité de cheminer et de garder l'initiative sur les équilibres qu'il peut adopter face aux contextes d'exercices qu'il rencontre.

Le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁴ paru récemment se montre ambitieux. Comme pour tous nouveaux textes, sa mise en œuvre demandera aux enseignants d'en prendre la mesure et d'établir des connexions fortes entre la théorie et la pratique. Ce sera donc pour eux, l'occasion d'exercer leur réflexivité et d'user de leur qualité de concepteur¹⁵. Ils pourront enfin y puiser des supports d'innovations innombrables.

¹⁴ Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, juin 2014

¹⁵ EVAÏN (D.), *Ingénieur Pédagogique*, e-novEPS n°8, janvier 2014