

PENSEE PLANIFICATRICE D'ELEVES- PROFESSEURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DE L'INJS D'ABIDJAN LORS DU STAGE EN RESPONSABILITE

N'guessan Frédéric KOFFI

Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan

koffinfrederic@gmail.com

Armand Joseph ÉDI

Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan

edijosarmand@yahoo.fr

Résumé

L'activité de planification de sept (07) élèves-professeurs d'EPS de l'INJS d'Abidjan en stage de responsabilité a permis d'inférer les pensées sous-jacentes lorsqu'ils planifient les leçons. Il se dégage, des observations de terrain, de l'analyse des leçons planifiées et exécutées au cours de l'inspection pédagogique suivie d'entretiens semi-directifs, que leurs activités sont soumises aux prescriptions ou injonctions diverses qui les limitent tant au niveau de la planification que dans la relation éducative. Le modèle de planification prescrit centré sur les objectifs d'apprentissage qualifié de linéaire et le fait qu'ils s'en tiennent au plan initial en situation interactive ne militent pas en faveur d'un enseignement flexible pour faire face à l'imprévisibilité de l'intervention pédagogique. Il urge d'envisager en formation une méthodologie de la flexibilité des gestes professionnels et la planification de l'improvisation en contexte interactif, partie intégrante de la relation éducative face à l'imprévisibilité de l'acte d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés : *Éducation Physique et Sportive, Éléves-professeurs, Planification de leçons, Pensée planificatrice, Stage en responsabilité*

Abstract

The lesson planning activity of seven (07) physical education students-teachers from the INJS in Abidjan during their internship allowed for inferences to be made about their underlying thoughts when planning lessons. From field observations, analysis of planned and executed lessons during pedagogical inspections, and semi-structured interviews, it was found that their activities are subject to various prescriptions or injunctions that limit them both in terms of planning and in the educational relationship. The prescribed planning model centered on learning objectives, qualified as linear, and their adherence to the initial plan in interactive situations does not support flexible teaching to address the unpredictability of pedagogical interventions. It is urgent to consider in training a methodology of professional gesture flexibility and improvisation planning in interactive contexts, which is an integral part of the educational relationship in the face of the unpredictability of the act of teaching and learning.

Keywords: *Physical Education, Students-teachers, Lesson planning, Planning thinking, Internship in responsibility*

Introduction

La planification de leçons ou de séquences d'enseignement constitue une des compétences didactiques de l'enseignant dans l'exercice de son métier. « C'est le processus par lequel les enseignants déterminent ce qu'ils veulent transmettre et les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés dans les délais prévus » (N'zi et Desrosiers, 1992 : 67). En effet, « la planification des cours concerne le processus de préparation d'un cadre permettant de guider les actions de l'enseignant » (Gagné et Berger, 2020 : 604). Cette activité qui se déroule pendant la phase pré-active, lui permet d'envisager le futur en s'appuyant sur les ressources disponibles pour construire un cadre propice aux activités d'enseignement-apprentissage (Riff et Durand, 1993). Pour justifier leurs activités de planification, la plupart des enseignants évoquent le souci de débordement face à la complexité des situations d'enseignement (Perrin et Ria, 2008). Des raisons personnelles et psychologiques, le souci de cohérence pédagogique dans la conduite des leçons, ainsi que des motivations d'ordre administratif et organisationnel sont soulignés (Wanlin, 2016). Les planifications plus précises, mieux structurées, longues, souples et plus automatisées sont constatées chez les experts alors que celles d'enseignants novices se focalisent plus sur l'apprenant avec ses caractéristiques sociales et comportementales, ainsi que les tâches à lui proposer (Dessus, 1995). A la différence des enseignants expérimentés, les débutants n'anticipent pas les difficultés qui pourraient faire obstacle à l'atteinte des objectifs à longs termes, mais se concentrent plus sur les objectifs immédiats, ainsi que l'enseignement du contenu (Koni et Krull, 2018). L'étude de la planification enseignante vise à comprendre chez les enseignants ce qui oriente les choix qu'ils opèrent et les décisions qu'ils prennent lorsqu'ils sont amenés à planifier leurs activités d'enseignement. Il s'agit d'interroger les pensées qui sous-tendent l'activité de planification chez ceux-ci. Le cadre d'étude dans lequel s'inscrit la pensée planificatrice est motivé par la création de modèles susceptibles d'œuvrer à la description du processus de la planification (Wanlin, 2009). Il convient de rappeler que la plupart de ces études ont eu pour cible des enseignants experts ou novices. Les résultats indiquent que l'expert présente des productions plus élaborées que le novice dans ce domaine. La planification de leçons a fait l'objet d'investigation dans diverses disciplines scolaires. Des travaux se sont inscrits dans le paradigme du « *teacher thinking* » ou pensée enseignante. Deux axes thématiques ont orienté lesdits travaux sur la pensée

planificatrice des enseignants, à savoir les fonctions de la planification et les modèles de pensée utilisés pour planifier (Wanlin, 2016). Ce dernier axe a suscité chez les chercheurs de longs débats quant à l'ordre de prise de décision liée aux préoccupations, « objectifs pédagogiques, activités et tâches pour les élèves, matériel et supports », ainsi que les facteurs qui influencent leurs choix, « performance et résultats des élèves, besoins des élèves, motivation des élèves, programme officiel » (Wanlin, 2016: 342). En effet, les enseignants pensent aux contenus à enseigner, aux objectifs pédagogiques et aux stratégies d'enseignement à mettre en œuvre lors de la planification. La formulation d'objectifs pédagogiques, sur la base des caractéristiques des élèves et du programme officiel, constitue une des entrées de la planification enseignante. Dans ce contexte, l'enseignant sélectionne puis organise des activités adaptées aux objectifs formulés pour susciter l'apprentissage chez ses élèves. De plus, il spécifie les procédures d'évaluation appropriées. Ce modèle s'avère peu approprié pour la construction des connaissances chez les élèves. En effet, la complexité de l'acte d'enseignement demande une flexibilité de la part de l'enseignant pour réussir la relation éducative ; qualifié de linéaire dans sa démarche procédurale, ce modèle ne peut lui permettre une marge de manœuvre suffisante. Une autre entrée est la centration sur les contenus ou les activités des élèves. En effet, la plupart des enseignants ne débutent pas leur planification par la définition d'objectifs, mais plutôt par un modèle personnalisé qui commence par l'analyse des contenus ou par le choix d'activités (Wanlin, 2016). Cette approche est non seulement centrée sur les besoins et les ressources des apprenants, mais aussi spécifique à une flexibilité chez l'enseignant au lieu d'appliquer des plans rigides, moins adaptés à l'imprévisibilité de l'acte d'enseignement. Cela exige une confiance en soi et une maîtrise des contenus à enseigner. La centration sur les contenus dépend de l'expérience de l'enseignant, vu que l'expert pense à la couverture du contenu et aux activités (Wanlin, 2009). Le recours au modèle par contenus ou activités au détriment d'un modèle par objectifs s'expliquerait par « la recherche de pertinence pédagogique face au niveau de la classe » (Wanlin, 2016 : 345). Ces propos corroborent ceux de Tochon (2014 : 33) qui justifie le choix de la planification ouverte de l'enseignement au détriment de plans rigides par le souci d'ajustement des contenus aux apprenants. De la sorte, les enseignants peuvent adapter leurs interventions didactiques face aux réactions de ceux-ci. La présente étude cible des élèves-professeurs d'Éducation Physique et Sportive (EPS) de l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan durant leur stage en

responsabilité dans les établissements secondaires (collège ou lycée). C'est une phase de la formation initiale au cours de laquelle l'élève-professeur dispose de classes dont il jouit une relative autonomie quant au choix qu'il opère avant l'acte d'enseignement et au cours des pratiques de classe. Elle se déroule généralement dans la dernière année de formation sur une période d'au moins six (06) mois dans un établissement secondaire. Il importe de souligner que la formation pédagogique vise le développement professionnel par l'acquisition de pratiques de planification et des connaissances qui y sont rattachées (Lé Van et Berger, 2018). Le stage en responsabilité offre le cadre pour développer les compétences de l'élève-professeur du point de vue de la pratique pédagogique à l'issue de la phase de théorisation en classe. L'activité de planification reste centrale à cette ultime étape de sa formation « en ce qu'elle permet notamment d'assurer l'adéquation des méthodes d'enseignement aux spécificités du public d'apprentis et de s'assurer que les contenus du plan d'études seront couverts durant le temps du cours » (Berger et Albornoz-Beneito, 2017). Les études sur la planification de leçons se sont peu intéressées à la discipline EPS, et surtout à la pensée planificatrice des enseignants dans ce domaine. Une telle recherche sur des élèves-professeurs d'EPS vise à modéliser les pensées sous-jacentes à leurs activités de planification. Ainsi, ces modélisations constitueront des ressources en formation initiale pour faire face à la complexité de l'acte d'enseignement. Par ailleurs, dans les différentes disciplines scolaires, le système d'enseignement se dote d'outils didactiques pour guider l'activité de planification des enseignants. Plutôt que de stimuler la réflexion sur les besoins réels et les ressources des élèves, ces outils fonctionnent comme des plans préétablis et prêts à l'emploi. Ceux-ci semblent offrir aux enseignants peu de marge dans leurs démarches didactiques. Cette pratique pourrait expliquer le manque d'initiative chez bon nombre d'entre eux, vu qu'une planification personnalisée aurait été plus adaptée aux ressources et aux besoins des élèves. En effet, la complexité de l'acte d'enseignement exige des modèles adéquats afin de permettre aux formés de développer une attitude rationnelle. Ceux qui sont prescrits et enseignés en formation initiale ne semblent pas garantir au futur enseignant une flexibilité certaine dans les choix qu'il opère face aux obstacles en situation d'intervention. L'environnement dynamique de la pratique de classe impose une adaptation constante de celui-ci. Alors que les élèves sont en perpétuel échec dans les situations d'apprentissage, ses interventions dans la relation éducative semblent ne pas dévier de leur trajectoire initiale. La

démarche consiste à se réfugier derrière une planification très tôt obsolète face à la multitude de problèmes à résoudre. Dans ce contexte, l'étude sur la pensée de l'élève-professeur d'EPS, lors du stage en responsabilité, constitue un cadre de production de connaissances nécessaires au développement de la compétence planificatrice chez le sujet en formation. Une telle perspective ne permettrait-elle pas au futur enseignant d'être plus opérationnel dans la relation éducative ? Pourquoi les élèves-professeurs ne parviennent-ils pas à se détacher des modèles prescrits pour concevoir des planifications personnalisées plus aptes à répondre aux caractéristiques des élèves ? Comment les élèves-professeurs d'EPS perçoivent-ils la planification de leurs activités d'enseignement lors de leur stage en responsabilité ? Que pensent-ils des modèles par objectifs, par contenus ou activités ? La réponse à ces questions réside dans la relation entre les outils didactiques mis à la disposition des enseignants et la capacité de ceux-ci à les adapter à la complexité de la relation éducative. Nous postulons que les modèles prescrits soumis aux élèves-professeurs d'EPS ne favorisent pas la conception de planifications personnalisées privilégiant les contenus (adaptés aux élèves) ou les activités des élèves lors de leur stage en responsabilité.

Matériel et méthodes

La présente étude s'est intéressée aux élèves-professeurs d'EPS en formation initiale à l'INJS d'Abidjan ; institution de formation aux différents métiers d'éducateur physique, de sport et de la jeunesse. Sept (07) élèves-professeurs d'EPS, de Master 2^{ème} année en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), option Éducation et Motricité (EM), ont été interrogés après qu'ils aient été observés dans le cadre de leur inspection de fin de stage ; cette dernière année de la formation est consacrée au stage pédagogique pratique dans les établissements secondaires. Ces futurs enseignants qui se frottent aux tâches professionnelles, surtout la préparation et la conduite de leçons, bénéficient d'une relative autonomie dans les classes dont ils ont la charge. Pour l'année académique 2022-2023, ce stage en responsabilité s'est déroulé du 10 novembre 2022 au 10 mars 2023. Au cours de cette période, les élèves-professeurs ont eu à s'illustrer dans plusieurs activités physiques et sportives supports, entre autres la gymnastique, les sports collectifs (volleyball, basketball et handball) et les sports athlétiques (courses, lancers et sauts). Ils ont également eu à planifier des leçons dans

les différents niveaux de classes (de la sixième à la terminale). L'observation des leçons, l'entretien semi-directif, qui s'en est suivi, et l'analyse des productions issues des planifications ont permis de recueillir les données susceptibles d'inférer la pensée planificatrice des élèves-professeurs. Ces intervenants proviennent d'établissements de deux villes différentes (Agboville et Yamoussoukro).

Résultats

Les données prises en compte par la présente étude sont celles concernant exclusivement les leçons qui ont fait l'objet d'évaluation dans le cadre de l'inspection des enseignements des élèves-professeurs ; ces dernières étant de natures diverses (introductive, intermédiaire, terminale). Les caractéristiques de l'intervention sont consignées dans le tableau 1 qui suit.

Tableau 1: descriptif du contexte de l'activité de planification des élèves-professeurs

Identifiants des Intervenants	Activités physiques supports	Niveaux	Nature des leçons	Lieu du stage (Établissements)
ENA	Basketball	Sixième (6 ^{ème} 7)	Introductive (1/5)	Lycée Moderne 3 Agboville
TAS	Volleyball	Seconde (2 ^{nde} C2)	Intermédiaire (2/5)	Lycée Moderne 3 Agboville
KBN	Saut en longueur	Sixième (6 ^{ème} 6)	Intermédiaire (2/5)	Lycée Moderne 3 Agboville
BHVE	Course d'endurance	Sixième (6 ^{ème} 4)	Introductive 1/5	Lycée Moderne 2 Agboville
YNML	Lancer de poids	Première (1 ^{ère} D3)	Introductive 1/5	Lycée mamie Adjoua Yamoussoukro
NPAM	Course d'endurance	Sixième (6 ^{ème} 3)	Terminale 5/5	Lycée Mixte 2 Yamoussoukro

KM	Lancer de poids	Première (1 ^{ère} A)	Intermédiaire 2/5	Lycée Moderne 1 Yamoussoukro

Source: données de l'enquête

Trois invariants caractéristiques structurent l'activité de planification des élèves-professeurs. Il s'agit des paramètres prioritaires du modèle de planification en usage chez les élèves-professeurs, les ressources mobilisées lors de la planification (livres, contenus en formation initiale, programmes, autres documents...) et l'adaptabilité face aux situations imprévues (aptitude à l'anticipation ou à l'improvisation) qui pourraient faire obstacle aux apprentissages des élèves.

1. Modèle de planification en usage chez les intervenants

Les modèles de planification sont spécifiques des invariants qui permettent de les distinguer. Ainsi, l'activité de planification de l'intervenant est révélatrice du modèle mobilisé au cours de son intervention.

L'activité de planification de ENA

Il a été observé chez ENA une leçon introductive, communément appelée séance diagnostique, où l'intervenant procède à l'observation et à l'appréciation du niveau de ses élèves. Il s'agissait d'une première leçon de son cycle d'enseignement de basketball, qui en comportait cinq, avec une classe de sixième (6^{ème} 7) pour un effectif de soixante-dix (70) élèves. Pour observer et apprécier le niveau des élèves, deux situations ont été proposées. Une première qui consistait à réaliser la passe directe et une deuxième qui portait sur la passe en cloche. Cela a nécessité l'utilisation de trois (03) ballons et d'un terrain. Chez ENA, ce qui lui vient à l'esprit lors de la planification, ce sont dans l'ordre chronologique la formulation des objectifs, l'activité et les tâches à faire réaliser aux élèves suivies des procédures d'évaluation. Pour ce faire, ENA s'appuie sur des ressources diverses : contenus en formation, conseils des enseignants encadreurs et documents du programme éducatif (système ivoirien).

L'activité de planification de TAS

Avec TAS, il a été question d'une leçon intermédiaire de son cycle de Volleyball avec une classe de seconde (2nde C2) d'un effectif de soixante (60) élèves. Une leçon intermédiaire où se construisent les apprentissages des élèves. Disposant d'un terrain et de quatre (04) ballons, deux situations centrées sur l'apprentissage technique de la passe haute et de la manchette sont proposées aux apprenants : « *Réaliser la passe haute (au-dessus de la tête) à partir d'une balle lancée par le partenaire;* » « *Réaliser la manchette à partir d'une balle lancée par le partenaire* ». TAS privilégie la formulation d'objectifs, suivie du choix de contenus à enseigner et des stratégies ou méthodes à mettre en oeuvre lors de la planification. Il fait recours à des supports reçus en formation, des documents du programme officiel, et aux conseillers encadreurs.

L'activité de planification de KBN

KBN a planifié et réalisé une leçon intermédiaire de son cycle de saut en longueur avec une classe de sixième (6^{ème} 6) ayant un effectif de soixante-onze (71) élèves. La situation de référence étant de « *Réaliser la forme globale du saut* » à partir d'une course d'élan effectuée sur 6 à 8 foulées, puis sur 15 foulées. KBN pense prioritairement au niveau des élèves lors de la planification. Les documents du programme officiel et les supports de cours sont utilisés lors de sa planification.

L'activité de planification de BHVE

Avec un cycle de course d'endurance en sixième (6^{ème} 4), BHVE planifie une leçon introductive. La situation de référence consiste à « *Courir pendant 10 minutes, à allure modérée* », sur un parcours rectangulaire de 120 mètres de périmètre, pour réaliser le maximum de tours puis prendre le pouls après la course, sans oublier celui avant le départ. Sa démarche pendant la planification est centrée sur la formulation des objectifs, les stratégies à adopter et les procédures d'évaluation. BHVE mobilise comme ressources, les supports de cours, l'aide de conseillers pédagogiques et les programmes officiels.

L'activité de planification de YNML

Avec sa classe de première (1^{re} D3), il s'est agi chez YNML d'une leçon introductive de lancer de poids qui avait pour objectif : « *Observer et*

apprécier le niveau des élèves ». La forme globale du lancer de poids à partir d'une technique au choix constituait la situation de référence. Trois éléments significatifs, la tenue et le placement du poids, la flexion de la jambe du côté du bras lanceur et le geste final, ont été retenus par l'intervenant comme étant caractéristiques des habiletés attendues chez ses élèves. Pour conduire son activité de planification, YNML affirme avoir fait référence aux objectifs d'apprentissage, tels que préalablement fixés dans le programme selon le niveau de la classe, avant les contenus appropriés pour construire les habiletés et les ressources des élèves. La documentation à disposition comprenait celle élaborée par l'unité pédagogique, les sites internet pour rechercher des exercices appropriés et les documents officiels du programme d'EPS.

L'activité de planification de NPAM

Il s'est agi avec NPAM d'une leçon terminale de course d'endurance avec une classe de sixième (6^{ème} 3), l'objectif étant : « *Observer et apprécier les acquis des apprenants* ». Il s'agissait d'une évaluation finale. Pour ce faire, la situation de référence proposée était une course à allure modérée pendant 20 minutes. NPAM estime que les habiletés des élèves et les contenus appropriés à leur niveau sont les paramètres prioritaires auxquels il pense lors de la planification. Il fait recours au programme officiel, à la documentation harmonisée des conseillers encadreurs, et aux supports de cours en formation initiale comme ressources mobilisées pour planifier.

L'activité de planification de KM

L'activité de KM a porté sur une leçon intermédiaire de lancer de poids avec sa classe de première (1^{re} A). Il s'agissait pour ses élèves de « *Réaliser le lancer de dos sans élan* » comme situation de référence. Le niveau des élèves, la formulation des objectifs avec les contenus adaptés aux élèves et les procédures d'évaluation sont les paramètres prioritaires qui guident sa planification. KM s'appuie, pour ce faire, sur la documentation du programme officiel et les sites internet appropriés pour planifier. Il fait également recours aux conseillers encadreurs.

Tableau 2: éléments caractéristiques de l'activité de planifications des élèves-professeurs

Identifiants des intervenants	Paramètres prioritaires	Ressources mobilisées
ENA	Formulation d'objectifs ; Activités des élèves ; Procédures d'évaluation.	Contenus en formation ; Enseignants encadreurs ; Programme officiel.
TAS	Formulation d'objectifs ; Contenus à enseigner ; Stratégies ou méthodes.	Supports de cours ; Programme officiel ; Conseillers encadreurs.
KBN	Niveau des élèves.	Programme officiel ; Supports de cours.
BHVE	Formulation d'objectifs ; Stratégies à adopter ; Procédures d'évaluation.	Supports de cours ; Conseiller pédagogique ; Programme officiel.
YNML	Formulation d'objectifs ; Contenus à enseigner ; Ressources des élèves.	Documents de l'unité pédagogique ; Sites internet ; Programme officiel.
NPAM	Habilités des élèves ; Contenus à enseigner.	Programme officiel ; Documentation harmonisée des conseillers encadreurs ; Supports de cours.
KM	Formulation d'objectifs ; Contenus à enseigner.	Programme officiel ; Sites internet.

Source : données de l'enquête

Le recours à la détermination d'objectifs d'apprentissage, suivie des contenus ou organisation des activités suscitées et des procédures d'évaluation est caractéristique du modèle prescrit dont font référence les élèves-professeurs. Ceci est spécifique aux instructions officielles dictées par le programme éducatif du secondaire. Chaque séquence didactique, comportant cinq leçons (séances), démarre par une compétence à construire. Quel que soit la nature de la leçon, la démarche

voudrait que l'intervenant s'appuie sur le modèle prescrit du programme officiel pour planifier son intervention, et ceci au détriment parfois des ressources des élèves. Les élèves-professeurs ont tous été soumis à ce type de planification qui s'avère rigide quant au contexte dynamique de l'acte d'enseignement. Inutile de mentionner qu'en formation initiale, seul ce modèle est privilégié.

2. Modèle de planification et adaptabilité en intervention chez les élèves-professeurs

Dans le tableau 3 qui suit, une synthèse des verbalisations des intervenants permet d'illustrer ce qui sous-tend leurs activités de planification quant à leur capacité à adapter le plan initial aux activités des élèves en situation de classe (au cours de la leçon).

Tableau 3: verbalisations des intervenants de leur adaptabilité en planification

ENA	<p><i>“Je change les tâches pour les adapter aux apprenants. On a l'impression qu'ils sont figés.”</i></p> <p><i>“Nous avons la possibilité de changer les situations en cas d'échec pour faciliter l'apprentissage.”</i></p>
TAS	<p><i>“Il m'arrive souvent d'apporter de petites modifications au niveau de mon organisation ou de mes situations d'apprentissage... Tout dépend de l'atmosphère qui règne sur le terrain et surtout de l'interaction avec les élèves”</i></p> <p><i>“Improviser, c'est un peu trop dit mais on peut apporter de petites modifications dans les situations d'apprentissage si on sent que les élèves ont des difficultés à appréhender la situation mise en place.”</i></p> <p><i>“Le modèle qu'on nous présente est un exemple de progression. On peut s'appuyer dessus comme exemple pour faire notre planification mais cela ne doit pas être forcément figé sur ce modèle prescrit.”</i></p>
KBN	<p><i>“La non maîtrise du fonctionnement du modèle prescrit fourni par le programme officiel fait que je ne parviens pas à faire des modifications”.</i></p>
BHVE	<p><i>“Le fait d'avoir un modèle prescrit inhibe mes actions quand il est question d'improviser”.</i></p>

YNML	<i>“Les conseillers proposent des planifications déjà élaborées qu'on doit appliquer sur la base de ce que la direction de la pédagogie a proposé comme modèle”. “Le modèle ne permet pas de marge de liberté”.</i>
NPAM	<i>“Quand je prépare mon cours, je m'arrange à atteindre mon objectif en fonction de l'activité et la séance du jour”.</i>
KM	<i>“Il n'y a pas de planification personnalisée, ce modèle nous est imposé. Cela ne favorise pas de se centrer sur les préoccupations des élèves en difficulté. Il n'y a pas de possibilité d'improviser.”</i>

Source : données de l'enquête

Il s'est trouvé que le plan initial des élèves-professeurs n'a pas varié en situation de classe. En sport collectif, comme c'est le cas chez TAS et ENA, les conditions matérielles peu adaptées et les effectifs pléthoriques amènent à éviter le travail technique au profit du collectif, au travers de « jeu à thème », en privilégiant une approche technico-tactique, quitte à marquer des instants de corrections individuelles et collectives. Et pourtant, les déclarations de TAS et ENA (Tableau 3) sous-tendent une modification pour adapter les contenus aux activités des élèves dans la dynamique de l'acte d'enseignement et d'apprentissage. Ce qui n'a pas été le cas. Il en est de même chez KBN où il a été observé une perturbation de l'impulsion après une course d'élan plus longue, environ 15 foulées. L'activité s'est poursuivie sans pour autant que KBN parvienne à résoudre le problème majeur des élèves; l'allongement de la course d'élan qui ne leur a pas permis de retrouver leurs marques. Pour KBN, il ne fallait pas toucher à ce qui était prescrit sous le prétexte de la non maîtrise du fonctionnement du modèle du programme officiel (Tableau 3). En réalité, les intervenants ne sont pas parvenus à se démarquer du modèle prescrit. Ce qui a pu inhiber leur adaptabilité au cours de l'acte d'enseignement et d'apprentissage, c'est sans nul doute le fait de ne pas être en déphasage avec les prescriptions du programme officiel (instructions d'inspecteurs de l'enseignement secondaire). Ce sentiment est parfois exacerbé par les pratiques d'encadreurs pédagogiques qui mettent à disposition des planifications déjà élaborées pour chaque leçon, prêtes à être utilisées sans possibilité de les amender (Voir propos de NPAM, Tableau 3). Ce qui voudrait dire qu'il n'y a ni possibilité de planifications personnalisées, ni d'improvisation et de marge de

manœuvre dans la relation éducative (Voir propos de BHVE, YNML, KM rapportés dans la Tableau 3). Il va s'en dire que la survenue de situations imprévues, puisque n'ayant pas été prévue par le modèle en usage, pose les bases d'une perturbation programmée du processus d'appropriation chez les élèves.

Discussion

L'activité de planification des élèves-professeurs est organisée par des prescriptions transmises en formation, entre autres les compétences à construire qui doivent déboucher sur des objectifs d'apprentissage avec des contenus adaptés, les situations centrées sur le niveau des élèves et bien d'autres. Ceci cadre avec les travaux de Magendie (2016) sur la conceptualisation d'étudiants-stagiaires d'EPS dont l'activité de planification révèle des principes organisateurs orientés par des prescriptions qu'ils ont pu mobiliser en formation. Cependant, en situation interactive au cours de la situation de classe, les élèves-professeurs se trouvent désarmés face au flot de situations non prévues par la planification. Face à l'imprévisibilité dans l'acte d'enseignement, la seule alternative dont dispose l'enseignant demeure l'improvisation en contexte interactif. Savoir improviser en situation requiert une planification préalable (Pelletier, 2019). Le modèle de planification proposé aux enseignants ne prend pas en compte les situations imprévues, qui pourraient survenir en intervention (situation de classe), alors qu'une centration sur les activités des apprenants devrait être au centre de la réflexion didactique des différents projets pédagogiques et susciter une adaptation aux besoins réels des élèves dans les pratiques éducatives. Les résultats de la présente étude indiquent clairement que les intervenants stagiaires n'ont ni la liberté de personnaliser les planifications, ni d'entreprendre une quelconque improvisation dans la relation éducative. « Exiger que l'enseignant ou le futur enseignant respecte son plan écrit initial revient à lui imposer la plupart du temps d'échouer dans la relation éducative » (Wanlin, 2009 : 112). Le souci de débordement du fait de la complexité de l'acte d'enseignement ou la recherche de cohérence pédagogique (Perrin et Ria, 2008, Wanlin, 2016), évoqués par les enseignants pour justifier les activités de planification dans les études antérieures, ne doit pas occulter le fait que l'improvisation soit une partie intégrante de la relation éducative. Cette position est partagée par Magendie (2016 : 70): « planifier, c'est aussi se préparer à improviser. Les étudiants doivent ainsi rapidement réussir à se détacher

de leur projet initial afin de s'adapter le mieux possible aux imprévus ». Ceci demande des outils d'aide à l'observation et à l'analyse plus fine de l'activité des élèves en situation pour réussir tout projet de planification. En effet, la leçon d'EPS requiert une attention particulière relative aux conduites motrices et nécessite un modèle de planification plus adapté aux situations pouvant perturber les apprentissages des élèves. Celui proposé par le programme officiel, fondé sur une approche linéaire centrée sur les objectifs d'apprentissage, ne favorise pas « la flexibilité nécessaire à l'enseignement efficace » en référence aux travaux de Wanlin (2009 : 112). Il s'agira alors en formation d'envisager une méthodologie de la flexibilité des gestes professionnels, « capacité à réagir et à s'adapter à des situations imprévues ou des comportements imprévisibles survenant au cours de la leçon afin de faciliter les apprentissages visés et faciliter le déroulement de la leçon », au sens de Pochon et Nathalie (2022).

Conclusion

Le cadre du stage en responsabilité de futurs enseignants d'EPS a donné une occasion de réflexion sur les activités de planification dans les pratiques enseignantes. Il ressort de nos investigations que ces activités anticipatrices de la réalité des situations de classe sont soumises à diverses prescriptions ou injonctions chez les élèves-professeurs en stage. Celles-ci, étant véhiculées par la formation initiale, le programme officiel des enseignements du secondaire, les encadreurs pédagogiques et les officiels ou inspecteurs du Ministère en charge de l'éducation, sont vécues par la plupart des intervenants comme des facteurs limitants leurs activités de planification et leurs pratiques dans la relation éducative. Le développement des compétences dans l'activité de planification pourrait trouver écho dans les propos suivants de Wanlin (2009) qui constituent pour nous des repères pour une formation plus efficace de futurs enseignants :

« L'enseignant, qui poursuit des intentions d'enseignement et d'apprentissage pour ses élèves, prend des décisions relatives au programme, au contenu, au matériel et aux apprenants (besoins, aptitudes, intérêts et motivation) et développe les objectifs, les contenus, etc. Il évalue les résultats de son plan lors de son implémentation mentale et réelle et adapte son plan en fonction de la pratique, voire il routinise certains éléments. » (p.116).

Références bibliographiques

- Berger, Jean-Louis, et Ana-Maria Albornoz-Beneito** (2017), « Le développement des enseignants de la formation professionnelle », Consulté le 15 avril 2023 à l'adresse <https://transfer.vet/fr/le-developpement-des-enseignants-de-la-formation-professionnelle/>.
- Dessus, Philippe** (1995), « La planification de séquences d'enseignement, du novice à l'expert », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale* 4: 7-23, Consulté le 31 décembre 2019 à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01322902>.
- Dessus, Phillippe** (2000), « La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? », *Revue française de pédagogie*, 133 (1), 101-16, <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1024>.
- Gagné, Andréanne, et Jean-Louis Berger** (2020), « Comment les conceptions de la planification des cours d'enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles? Une analyse lexicale », *McGill Journal of Education*, 54 (3): 604-624, <https://doi.org/10.7202/1069772ar>.
- Koni, Ingrid, et Edgar Krull** (2018), « Differences in novice and experienced teachers perceptions of planning activities in terms of primary instructional tasks », *Teacher Development*, 22 (4): 464-480, <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1442876>.
- Lê Van, Kim, et Jean-Louis Berger** (2018), « Apprendre à planifier ses cours: évolution, sources de changement et processus d'apprentissage », 1 (40): 243-263.
- Magendie, Elisabeth** (2016), « Développement de la conceptualisation dans l'activité de conception d'étudiants-stagiaires en EPS durant l'année de formation en alternance », *Recherches en éducation*, n° HS9 (novembre): 58-72, <https://doi.org/10.4000/rec.9937>.
- N'zi, Brou, et Pauline Desrosiers** (1992), « Stratégies de planification et contenu de l'éducation physique dans des écoles secondaires ». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 17 (1): 66-85, <https://doi.org/10.2307/1495396>.
- Pelletier, Jean-Pierre** (2019), « Un scénario de formation pour le développement du savoir-improviser », Consulté le 14 avril 2023 à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/332953856_Un_scenario_d_e_formation_pour_le_developpement_du_savoir-improviser

Perrin, N., et Luc Ria (2008), « Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation) ? » *L'Éducateur*, Consulté le 31 décembre 2022. <https://hal.science/hal-00803969>.

Pochon, Sarah, et Nathalie Jelen (2022), « La flexibilité des enseignants d'EPS dans la gestion d'imprévus relationnels et organisationnels ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 66 (novembre). <https://doi.org/10.4000/edso.21964>

Riff, Jacques, et Marc Durand (1993), « Planification et décision chez les enseignants [Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives]: Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives ». *Revue française de pédagogie* 103 (1): 81-107. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1299>.

Tochon, François Victor (2014), « Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage: le défi que les réformes en cours posent aux enseignants et aux administrations scolaires ». In *La planification des apprentissages : comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours ?*, édité par Myriam De Kesel, Mathieu Bouhon, Jean-Louis Dufays, et Jim Plumet, 31-62. Louvain : Presses Universitaires Louvain.

Wanlin, Philippe (2009), « La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 166: 89-128.

Wanlin, Philippe (2016), « La planification de leçons : cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire ». *Revue suisse des sciences de l'éducation* 38 (2) : 341-365.